

Escuela rural: análisis genealógico y evolución semántica en contextos socioeducativos cambiantes

Rural School: Genealogical Analysis And Semantic Evolution In Changing Socio-Educational Contexts

Inmaculada Bautista-Gil

Universidad de Castilla-La Mancha, Spain
Email: inmaculada.bautista@alu.uclm.es

Óscar Gómez-Jiménez

Universidad Internacional de Valencia (VIU), Spain
Email: oscar.gomez.j@professor.universidadviu.com

María Purificación Cruz Cruz

Universidad de Castilla-La Mancha, Spain
Email: email:purificacion.cruz@uclm.es

Recibido / Received: 08/08/2025
Aceptado / Accepted: 03/10/2025

Resumen: Abordar la educación rural de una forma académica o desde la práctica docente implica reflexionar sobre su terminología y el significado que ésta adquiere para su entendimiento. El objetivo de esta investigación es examinar la evolución histórica y el significado contextualizado del concepto de escuela rural y su terminología vinculada. La metodología, de carácter mixto y con un enfoque secuencial exploratorio a nivel nacional, combina un análisis cualitativo documental, orientado a explorar inductivamente las nociones vinculadas a la escuela rural a partir de 40 documentos seleccionados, con un análisis cuantitativo de la frecuencia de los términos en 22 textos legislativos filtrados desde 1812. Los resultados del análisis se triangularon junto con las aportaciones de la literatura científica, ofreciendo una visión íntegra y sólida del fenómeno estudiado. Los resultados muestran la terminología identificada en relación a su evolución histórica y la definición contextual de cada noción hasta llegar a la acepción actual, creando una base terminológica común que facilita futuras investigaciones e intervenciones pragmáticas. Se concluye que, para concebir la escuela rural dentro de su contexto pedagógico y cambiante, se ha de tener en cuenta que la percepción terminológica es dinámica, multifactorial y que está determinada por el lenguaje en la normativa, el cual la hace emerger o desaparecer a lo largo de la historia, resaltando su valor y potencialidad o denostándola.

Palabras clave: educación rural; escuela rural; colegio rural agrupado; revisión conceptual, legislación educacional.

Abstract: Approaching rural education from an academic perspective or through teaching practice involves reflecting on its terminology and the meaning it acquires for its understanding. The aim of this research is to examine the historical evolution and contextualized meaning of the concept of rural school and its associated terminology. The methodology, of a mixed nature and with a sequential exploratory approach at the national level, combines a qualitative documentary analysis, aimed at inductively exploring the notions linked to rural schools from 40 selected documents, with a quantitative analysis of the frequency of these terms in 22 legislative texts issued since 1812. The results of the analysis were triangulated with the contributions of the scientific literature, offering a comprehensive and robust view of the phenomenon studied. The findings reveal the terminology identified in relation to its historical evolution and the contextual definition of each notion up to its current meaning, creating a common terminological basis that facilitates future research and pragmatic interventions. It is concluded that, in order to conceive the rural school within its pedagogical and changing context, it must be taken into account that terminological perception is dynamic, multifactorial, and determined by the language used in legislation, which makes it emerge or disappear throughout history, either highlighting its value and potential or undermining it.

Keywords: Rural Education, Rural School, Grouped Rural School, Unitary School, Conceptual Review, Educational Legislation.

1. Marco teórico

Hablar del concepto de escuela rural nos lleva a tener presente los términos caleidoscópicos de territorio, territorialidad, rural y territorio rural (Rubio, 2021). Centrándonos en lo “rural”, no podemos limitar esta noción a una sola definición (Castellano-Alvarez, Castro-Serrano y Duran-Sanchez, 2019), pues al igual que el resto es un concepto amplio y difícil de categorizar, condicionado por diferentes factores cuantitativos y cualitativos que dependen del ámbito científico desde el que se estudian y de los criterios establecidos por las instituciones nacionales e internacionales. Estos factores son de índole geográfica, funcional, sociológica y económica, destacando, entre otros, la densidad de población, los sectores económicos, la empleabilidad, las vías y las infraestructuras para la comunicación o el acceso a servicios y economías urbanas (Moraleda-Ruano y Bernal-Romero, 2025).

Estos factores se enmarcan en una realidad dinámica y en constante evolución (Molinero Hernando, 2019; Santamaría-Cárdaba y Sampedro Gallego, 2020). Asimismo, el significado de “lo rural” varía entre regiones de un mismo país e incluso entre distintos países, generando controversias en torno a la propia noción de ruralidad (Boix-Tomas y Domingo-Peñañiel, 2018).

Ejemplo de ello son las consideraciones al término que establecen los principales estamentos internacionales: Naciones Unidas (2007) recomiendan tomar como referencia el tamaño de la localidad o la unidad administrativa poniendo el punto de mira en la ordenación y la planificación territorial y la Comisión Económica para Europa (2006) recomienda definir como rurales las localidades inferiores a 2.000 habitantes. En sintonía, la OECD (2006) considera municipio rural al que posee una densidad de población inferior a 150 hab/km², mientras que Eurostat (2011) inferior a 100 hab/km². La Unión Europea delimita tres áreas: esencialmente rurales —reduciendo la densidad a 100 hab/km² que afecte a menos del 15% de las áreas; más del 50% de la población reside en municipios rurales—, intermedias —15%-50% de la población reside en municipios rurales— y esencialmente/predominantemente urbanas —afecta a más del 50% de las áreas y menos del 15% de la población habita en municipios rurales—, basándose así en las directrices de la OCDE (Navarro, Woods y Cejudo, 2016; Sancho y Reinoso, 2012).

En España, el Instituto Nacional de Estadística también toma como referencia el tamaño de la localidad —o unidad mínima administrativa— para definir la ruralidad: municipio rural: hasta los 2.000 habitantes; intermedio: entre 2.001 y 10.000 habitantes; municipios urbanos: más de 10.000 habitantes (Molinero Hernando, 2019; Santamaría Luna, 2025).

Para establecer una terminología común y según el criterio de la densidad de población, Santamaría-Cárdaba y Sampedro Gallego (2020) acogen los siguientes conceptos: medio rural, el espacio geográfico formado por la agregación de entidades locales menores con una población conjunta inferior a 30.000 habitantes y una densidad inferior a los 100 habitantes por km²; zona rural, ámbito de aplicación de la Ley 45/2007, de 13 de diciembre, para el Desarrollo Sostenible del Medio Rural, de amplitud comarcal o subprovincial, delimitado y calificado por la Comunidad Autónoma competente; municipio rural de pequeño tamaño, el que posea menos de 5.000 habitantes y esté integrado en el medio rural.

El concepto de escuela, comúnmente definido en la literatura científica, se concibe como una institución fundamental para el aprendizaje de la convivencia y la cohesión social (Feito Alonso, 2009; Lorenzo-Lacruz, Buscà-Donet y Abós-Olivares, 2024),

tratándose de un espacio para la participación democrática comunitaria desarrollando su vida personal y social (Ferullo, 2006; Sánchez Ortiz, 2025). Es un espacio en el que se contacta con la comunidad a la que se pertenece y en la que se contribuye (González Roque, 2025; Osoro Sierra y Castro Zubizarreta, 2017). Supone una institución social especializada que tiene intencionalidad educativa explícita, y cuyo rol es garantizar la igualdad y la justicia social (Rubio, 2021; Tarabini, 2020), pues la escuela crea sujetos con identidad propia y desarrolla su carácter social. No obstante, su conceptualización queda supeditada al concepto de ruralidad y de escuela de cada momento, a partir de la legislación y de la literatura científica relevante de cada periodo histórico.

2. Metodología

El objetivo general de este estudio es analizar la noción de escuela rural y los términos derivados que han emergido en torno a ella, desde una perspectiva histórico-conceptual. Como objetivos específicos, destacan:

- Examinar el concepto de escuela rural y sus términos asociados en los marcos normativos educativos y la literatura científica.
- Analizar la evolución histórica de dicha terminología.
- Contextualizar el significado y la carga semántica de los conceptos en función de los marcos normativos y del momento histórico en el que se inscriben.

La investigación adopta un enfoque metodológico de corte mixto —cualitativo y cuantitativo—, estructurado en dos fases mediante un diseño secuencial exploratorio (Creswell y Clark, 2018). Este diseño, aplicado al ámbito nacional y al marco teórico-legislativo, permite una primera identificación de los conceptos clave, que posteriormente son cuantificados y analizados.

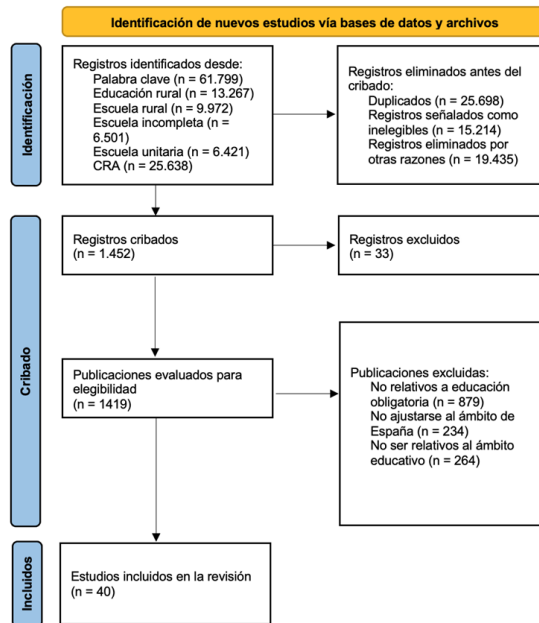
En la primera fase se realizó una investigación cualitativa orientada al descubrimiento de términos (Mejía Navarrete, 2000), con el fin de aproximarse inductivamente a los conceptos que se pretende explorar y describir (Monje Álvarez, 2011). Para ello, se llevó a cabo un análisis bibliográfico de fuentes secundarias en las bases de datos Redalyc, Eric, Scopus, Web of Science, Dialnet y Scielo.

La ecuación de búsqueda se formuló en español y se adaptó al inglés para bases de datos internacionales, ajustando los operadores booleanos y campos de búsqueda. Los términos clave que orientan el estudio son educación rural, escuela rural, escuela incompleta, escuela unitaria y CRA —Colegio Rural Agrupado—. Los criterios de inclusión fueron: artículos científicos, capítulos de libro, informes o documentos oficiales en materia educativa; con texto completo disponible; relativos a España y las etapas de educación infantil, primaria secundaria obligatoria o equivalente; publicados en los últimos 10 años. Se excluyeron los trabajos académicos de fin de titulación, literatura gris, documentos incompletos, trabajos no revisados por pares y aquellos que no se ajusten a los criterios de inclusión expuestos.

El proceso de selección se desarrolló en dos fases. En la primera —como se refleja en la figura 1—, se revisaron títulos, resúmenes y palabras clave, excluyéndose 60.380 al no cumplir los criterios de elegibilidad establecidos. En la segunda fase, partiendo de 1.452 documentos, se descartaron 879 por no ser relativos a la educación obligatoria, 234 por no realizarse en el ámbito geográfico de estudio y 264 por no ser relativos al ámbito educativo, resultando un total de 40 estudios incluidos en el corpus bibliográfico.

La gestión de la información se realizó con una matriz de análisis documental en Microsoft Excel, registrando los metadatos, criterios de inclusión/exclusión y observaciones por estudio. La revisión fue realizada de forma independiente por dos investigadores, quienes resolvieron las discrepancias por consenso para minimizar los sesgos. Los estudios se categorizaron según variables de autoría, año, contexto, conceptualización y enfoque pedagógico.

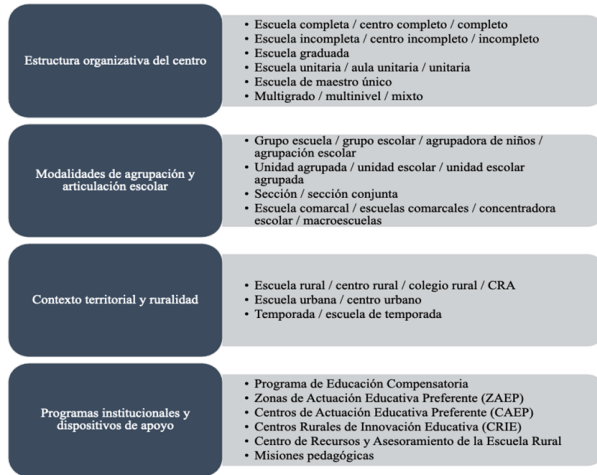
Figura 1: Diagrama de trabajo.



El análisis de datos se realiza desde un enfoque cualitativo, mediante análisis de contenido temático (Braun y Clarke, 2006), adecuado para clasificar, codificar y organizar patrones semánticos y conceptuales en el corpus. En primer lugar, se realiza una lectura sistemática de los documentos seleccionados; cumplimentando la matriz documental y generando códigos que se agrupan en categorías temáticas para identificar regularidades y conceptos a lo largo del tiempo. De cada concepto —véase figura 2— hemos tenido en cuenta todos sus términos derivados —género, número y derivaciones gramaticales—.

La segunda fase de la investigación está sustentada por el análisis cuantitativo de fuentes primarias para determinar la frecuencia de aparición en la legislación educativa de los términos establecidos en la primera fase, desde una perspectiva lingüística (Peña Vera y Pirela Morillo, 2007). Para la selección muestral, se empleó un muestreo intencional por criterios que incluyen menciones implícitas o explícitas a la escuela rural, utilizando el software Atlas.ti —v.25.0.1.32924—. Los criterios de inclusión fueron normativas educativas nacionales desde 1812, relacionada directamente con la escuela rural o que la condicione. Se excluyó la legislación que no hace referencia a la escuela rural, los Reales Decretos de enseñanzas mínimas de cada etapa educativa y la legislación propia de cada autonomía. Tras el filtro se seleccionaron 22 textos legislativos.

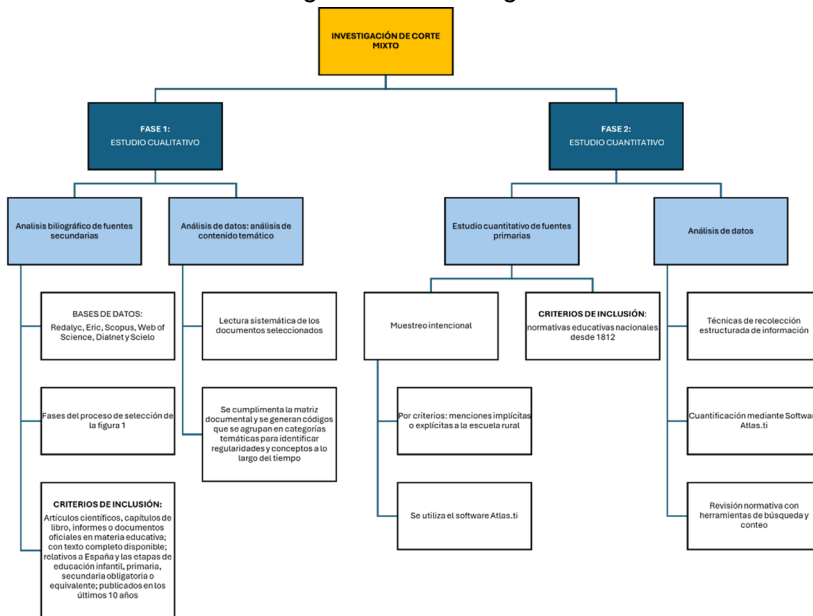
Figura 2: Categorías y conceptos asociados.



Para el análisis de datos, se aplicaron técnicas de recolección estructurada de información cuantitativa, que permiten su posterior cuantificación (Monje Álvarez, 2011). Mediante el software Atlas.ti, se cuantificó la frecuencia de aparición de los conceptos en las leyes educativas nacionales desde la Constitución de 1812. Esta cuantificación se complementó con una revisión normativa, utilizando herramientas de búsqueda y conteo de términos, verificando previamente su contextualización semántica.

En la figura 3 se puede visualizar el proceso metodológico de las dos fases de la investigación.

Figura 3: Metodología.



La definición de los conceptos asociados a la escuela rural se realizó mediante triangulación entre los resultados del estudio cualitativo, del estudio cuantitativo y la interpretación del equipo investigador. Este enfoque analítico se fundamenta en la fragmentación sistemática de la información para construir el todo social (Monje Álvarez, 2011).

3. Resultados

A partir del análisis documental de la normativa, se presentan los resultados correspondientes a la evolución de los términos asociados a la escuela rural en el marco legislativo histórico español desde 1812. La codificación y la cuantificación de los conceptos ha permitido establecer patrones de aparición, reformulación y omisión, que evidencian la construcción normativa de lo rural en educación.

Se ha considerado la Constitución Española de 1812 y el Decreto LXXXI de 29 de junio de 1821, Reglamento General de Instrucción Pública. Aunque estos documentos no contienen los términos clave del estudio, el análisis de los textos revela conceptos vinculados al entorno rural —por ejemplo, pobre, desgraciado, campo, labrador, agricultura, vecino, villa, aldea o pueblos—. A pesar de no se menciona directamente, la ausencia de referencias explícitas sugiere que la escuela es inherentemente rural.

Como indica Díaz Canals (2019), la Constitución de 1812 proclamaba la necesidad de establecer “escuelas nacionales en todos los pueblos”, así como el Decreto LXXXI subraya la necesidad de asegurar la enseñanza pública en diversas localidades, destacando que todas las poblaciones, independientemente de su tamaño, deben tener acceso a la educación. Específicamente, establece que cada pueblo con hasta cien habitantes debe contar con una escuela de primeras letras, y que, en las localidades más pequeñas, las diputaciones deben establecer el modo de garantizarla.

Entre los años 1838 y 1931, tal y como se refleja en la figura 4, la legislación educativa distingue entre escuela completa e incompleta. La Ley de 1838, de Primera Enseñanza, determina que los pueblos que llegan a 100 vecinos están obligados a tener una escuela elemental completa y que los que no lo superen pueden unirse a otros hasta reunir a 100 vecinos, formando distritos escolares para alcanzar el mínimo requerido. Si no lo alcanza, pero disponen de fondos suficientes, también deben crearla, lo que sugiere que la escuela comienza siendo rural en sí misma.

La Ley de 1857, de Instrucción Pública, consolida esta visión al establecer la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza elemental. El concepto se mantiene en la normativa y resurge con el Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre Educación Compensatoria, que crea las Zonas de Actuación Educativa Preferente y refuerza el apoyo con recursos a la escuela rural. Los términos se retoman con la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, evidenciándose en los artículos 63 y 65, que establecen medidas compensatorias para garantizar la igualdad y la gratuidad de la escolarización en su municipio.

Partiendo de estos preceptos, podemos definir los siguientes conceptos:

Escuela completa.

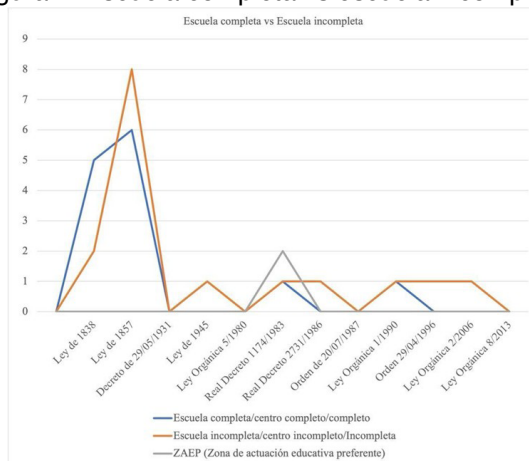
Aunque el término *escuela completa* aparece en la Ley de 1838 pero no lo define explícitamente, se puede inferir que se configura a partir de 100 alumnos. En la Ley de Instrucción Pública de 1857, la conceptualiza en localidades con al menos 500

habitantes. La Ley de 1945 la define como aquella compuesta por tres a seis secciones, equivalente a grupos según la terminología de la norma. Así, podemos entender la escuela completa como aquella que alcanza el umbral mínimo de alumnado y/o de grupos establecidos en cada marco normativo.

Escuela incompleta

Surge en la Ley de 1838, que, aunque no la define, permite inferirla como aquella con menos de 100 estudiantes. La Ley de 1857 la define como aquella con menos de 500 habitantes, cuando no se logra constituir un distrito escolar. Como indica Gil et al. (2010), la Ley de 1945, de 17 de julio, sobre Educación Primaria la considera como aquella con menos de tres secciones, sin cobertura en todos los cursos. Hernández Díaz (2000) considera el término prejuicioso por su carga denigrante; en estas escuelas, al maestro —a quien no se requería titulación— se le asignaban múltiples funciones, afectando negativamente sus condiciones (Corchón Álvarez, Raso Sánchez y Hinojo Lucena, 2014). Por ende, en el contexto actual se entiende como aquella que no alcanza el número mínimo de estudiantes y/o grupos.

Figura 4: Escuela completa vs escuela incompleta.



Como indica la figura 5, la asociación entre centro, escuela o aula unitaria y las escuelas mixtas y de maestro único, se concentra entre el Decreto de 29 de mayo de 1931, de construcción del Patronato de Misiones Pedagógicas —entidad encargada de gestionar las misiones pedagógicas, orientado a incentivar la participación social activa en su realidad social (Fuente, 2017)— y el Decreto 413/1964, de 20 de febrero por el que se modifica la redacción del artículo tercero del Decreto 400/1962, de 22 de febrero, sobre agrupación de escuela y direcciones de grupos escolares. Por esa tendencia a dar respuesta educativa a los entornos rurales, el Decreto de 29 de mayo, de 1931, crea las misiones pedagógicas para llegar a todas las zonas donde hay una escuela, reforzándose mediante la Ley de 1945, que crea las escuelas de temporada, asociadas a las escuelas unitarias, mixtas y de maestro único.

Tomando como referencia estos postulados, podemos concretar los siguientes conceptos:

Escuela de temporada

Se conceptualiza a partir de la Ley de 1857, para designar escuelas que no llegan ni a considerarse incompletas.

Enseñanza doméstica

Aparece en la Ley de 1857, aludiendo a la enseñanza impartida en el hogar por familiares o tutores legales sin titulación docente. Actualmente, la escolarización en un centro educativo es obligatoria para el alumnado, ya que la educación es un derecho y un deber, así como el ejercicio docente requiere de titulación.

Misiones Pedagógicas

Aparece en el Decreto de 29 de mayo de 1931, concibiéndose como un proyecto educativo y cultural orientado a extender y democratizar la educación, la cultura y el arte, y promoviendo valores democráticos entre las zonas menos favorecidas y con menos recursos, especialmente en áreas rurales. Sus actividades incluían bibliotecas ambulantes, proyecciones cinematográficas, representaciones teatrales, conciertos y lecciones de diversas disciplinas.

La Ley de 1945 alude a las misiones pedagógicas para modificar su orientación, desmantelarlas y reemplazarlas por la Obra Sindical de Educación y Descanso. Esta promovía actividades educativas, culturales y recreativas desde una perspectiva ideológica afín al régimen, con marcado adoctrinamiento religioso y nacionalista. En la actualidad, el término remite a su origen de 1931. Para Núñez Sanz (2020) constituyen la antesala de la animación sociocultural actual, al compartir el objetivo de transformar la comunidad mediante participación activa y el acceso a la educación y la cultura.

Escuela unitaria

Aparece en la Ley de Educación Primaria de 1945. Se refiere a escuelas situadas en núcleos cuya densidad de población, en un radio de un kilómetro, no alcanza el mínimo de 30 estudiantes para crear una escuela. Si la población está diseminada, el radio se amplía a dos o más kilómetros para alcanzar el mínimo. García-Prieto, Delgado-García y Pozuelos-Estrada (2017) y Navarro Martínez (2018) indican que se trata de una escuela con un aula única y alumnado de distintas edades, conformando un grupo heterogéneo de niños que conviven en la experiencia educativa.

Viñao (1985) la percibe como una mezcla de niños deplorable y antipedagógica. Siguiendo a Santamaría-Cárdaba y Sampedro Gallego (2020), es una escuela basada en el medio y la cultura rural. La Orden ministerial de 1957, de 3 de julio, por la que se rectifican errores en las órdenes de creación de escuelas y Orden por la que se dictan normas para incorporar las escuelas nacionales unitarias a grupos escolares, establece la incorporación de escuelas unitarias a grupos escolares cercanos, lo que inicia su desaparición. El Real Decreto 2731/1986 permite integrar las escuelas unitarias supervivientes, hasta entonces incompletas, en los Colegios Rurales Agrupados. Actualmente, se define como una escuela única en zonas rurales, con alumnado heterogéneo de estudiantes de diferentes cursos y niveles, integrada o no dentro de un CRA cuya práctica educativa responde al modelo educativo rural.

Escuela/aula mixta

El Decreto LXXXI de 29 de junio de 1821 autoriza la escolarización femenina en centros específicos, con un currículo adaptado al género. La Ley Moyano de 1857 establece la obligatoriedad educativa para ambos sexos, manteniendo la segregación, salvo en escuelas incompletas, donde se permite la coeducación con la debida separación. Caballero-Gonzalez (2023) indica que la educación mixta comienza a fomentarse durante la Segunda República que llega hasta los años 60, como una única aula con alumnado de todas las edades o como un espacio compartido entre niños y niñas, generalmente por la escasez de alumnado. La Ley General de Educación de 1970 institucionaliza la escolarización conjunta, vigente hasta hoy como modelo de educación mixta.

Sección o secciones

El término aparece indirectamente en la Ley de 1945, al interpretarse como la organización en unidades o grupos escolares más homogéneos en edad y capacidad académica, con el fin de optimizar la eficiencia metodológica y atender mejor las necesidades de cada grupo. Según el Decreto 413/1964, el término sección hace referencia a un grado o curso. Desde la creación de los Colegios Rurales Agrupados mediante el Real Decreto 2731/1986, y con la Orden de 20 de julio de 1987 por la que se establece el procedimiento para la construcción de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica, se entiende por secciones cada una de las escuelas físicas que integran el CRA en cada localidad. Siguiendo a Barba-Sánchez et al. (2021), estos colegios rurales comparten una única dirección, situada en una localidad principal, con el objetivo de optimizar recursos.

Unidad

El término se destaca en el Decreto 400/1962, entendido como un grupo específico de alumnos pertenecientes a un mismo curso dentro de un centro educativo. Esta definición se mantiene con la Ley 14/1970, así como con el Real Decreto 2731/1986 sobre Colegios Rurales Agrupados, y en normativas posteriores.

Escuelas de maestro único

Se trataba de escuelas unitarias (Galera Pérez, 2020). Este modelo se formaliza con el Decreto 400/1962, que la define como aquella en la que, debido a la baja densidad de población, un único docente imparte enseñanza a todo el alumnado.

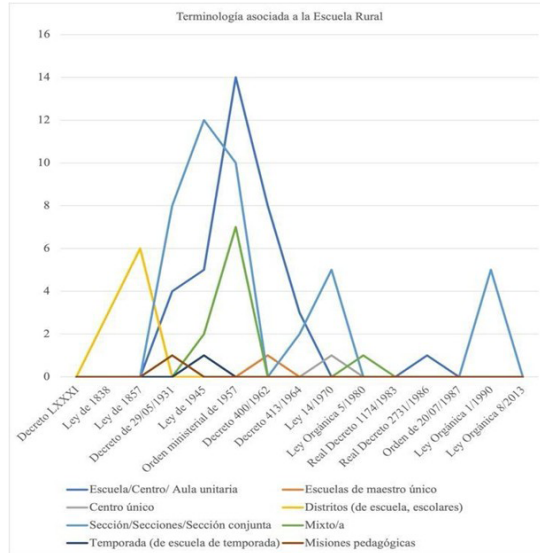
Centros únicos

Aparece en la Ley 14/1970, refiriéndose a la agrupación de unidades escolares en un mismo espacio para favorecer la escolarización local y mejorar la gestión educativa. Desde esa perspectiva, Fernández Soria y Sevilla Merino (2021) exponen que busca modernizar la educación, aunque conviene considerar que ciertos conceptos pueden estar influenciados por las ideologías vigentes en cada momento.

El Decreto de 29 de mayo de 1931, introduce una tentativa de urbanización del modelo escolar rural que no llega a consolidarse. Como manifiesta la figura 6,

el Decreto 400/1962, de 22 de febrero, evidencia una tendencia hacia graduar la escuela, estableciéndose que, en localidades con escuelas diferenciadas por sexos situadas a menos de un kilómetro, se han de unir y crear agrupaciones escolares organizadas por cursos, formando unidades escolares agrupadas, grupos escolares y escuelas de maestro único. La intervención desde una lógica urbana sobre el medio rural puede percibirse como una estrategia de desarrollo o una tendencia a su urbanización. Por ello, entre el Decreto 400/2962 y su modificación en 1964 hay una clara tendencia a realizar agrupaciones escolares.

Figura 5: Terminología asociada a la escuela rural.



Con la Ley de 1945, de 17 de julio, se introduce por primera vez el concepto de escuela graduada, lo que evidencia que hasta entonces la escuela no se estructuraba en grados y respondía a una lógica rural. La tendencia a la graduación se retoma con la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, que establece la educación por niveles y por ciclos. Aunque no explicita una intención de urbanizar la educación, asume un modelo urbano, ignorando lo rural y contempla la supresión de los centros con ratios inferiores a la establecida. Se observa un descenso en la referencia a las agrupaciones escolares, probablemente debido a su consolidación, al avance del modelo graduado y a la progresiva elusión de la escuela incompleta, los distritos y el entorno rural.

Con base a estas premisas, se plantean las siguientes definiciones:

Grupo escuela o grupo escolar.

El término aparece por primera vez en la Ley de Educación Primaria de 1945, refiriéndose a escuelas con seis o más secciones —entendidas como unidades o grupos de alumnos— organizadas según la capacidad mental y el rendimiento académico, sin considerar la edad. La Orden Ministerial de 1957, establece la incorporación de las escuelas unitarias a los grupos escolares. El Decreto 400/1962,

redefine el concepto como un grupo o unidad por curso, agrupando las escuelas rurales próximas en las que el centro de cada localidad acogía a un grupo o nivel (Álvarez-Álvarez, 2023a). El Decreto 413/1964, confirma que el grupo escolar es una unidad compuesta por una agrupación de alumnos de un mismo curso con un maestro, definición vigente hasta la actualidad.

Agrupaciones escolares

Se introduce mediante el Decreto 400/1962, como la agrupación de escuelas de niños del mismo sexo, ubicadas en la misma localidad y a menos de un kilómetro de distancia. Desde una perspectiva histórica y acorde a Álvarez-Álvarez (2023b), esta medida puede interpretarse como una estrategia para reducir costes y optimizar la organización docente.

Escuela graduada

Aunque la graduación escolar se inicia en 1898, no se consolida hasta 1900 con la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, lo que favorece una educación masiva que reduce el analfabetismo en un 30% en cuatro décadas (Hernández Díaz, 2000). Durante la década de 1920, existe una gran preocupación por la educación, impulsando la construcción de escuelas y la escolarización del mayor número de alumnado posible (Díaz Canals, 2019).

El término escuela graduada aparece por primera vez en la Ley de Educación Primaria de 1945, refiriéndose a centros divididos en grados con grupos homogéneos, lo que permite una enseñanza más mecánica y orientada a reducir las desigualdades de las escuelas unitarias (Navarro Martínez, 2018). En los años cincuenta, siguiendo a Berlanga Quintero (2003), la escuela sigue siendo rural, aunque el plan de construcciones del segundo plan de estabilización impulsa locales escolares orientados a la graduación escolar en zonas urbanas. Como indica Hernández Díaz (2000), en los años 60 el currículo oculto promueve el abandono de los locales rurales, incluso desde los libros de texto, favoreciendo un modelo educativo urbanizado que tiende hacia la modernidad industrializada de la ciudad, denostando y desmantelando las estructuras anteriores. La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, plantea volver a las concentraciones escolares. Hoy en día, la escuela está graduada por edad y curso, aunque en el ámbito rural pueden convivir alumnado de distintos niveles en el mismo aula, trabajando en base al multigrado y el multinivel.

Unidades escolares

Se definen, en el Decreto 400/1962 como la unión de varias unidades educativas. Esta concepción se mantiene hasta la promulgación del Real Decreto 2731/1986, que establece los Colegios Rurales Agrupados.

Nivel y ciclo

Aunque no se trata de una terminología exclusiva de la escuela rural, es necesario precisar su origen y concepción para entender el origen de la escuela graduada y su influencia en la configuración escolar actual, incluida la escuela rural contemporánea.

La noción nivel y ciclo, tal y como se entiende actualmente, surge con la Ley 14/1970 General de Educación: el nivel corresponde a un curso específico mientras que el ciclo agrupa varios cursos dentro de un mismo periodo.

Concentraciones escolares

La Ley 14/1970 General de Educación garantiza el derecho a la educación en condiciones de igualdad y establece una organización escolar basada en niveles y ciclos. Esta normativa favorece la supresión o fusión de centros con baja ratio, lo que impulsa el cierre de las escuelas unitarias rurales y promueve las concentraciones escolares (Díaz Canals, 2019). Estas concentraciones se interpretan, según González Rodríguez et al. (2023), como un proceso de urbanización escolar, al reunir al alumnado en grandes escuelas urbanas. Aunque más eficientes, afectan negativamente a la calidad educativa (Hinojo, Raso y Hinojo, 2016), debido a los accidentes en el transporte escolar, al desarraigo del alumnado, al aumento del fracaso escolar y al incremento de gastos en personal, transporte y comedor. Como indica González Rodríguez et al. (2023), Cataluña se resistió a las concentraciones escolares, promoviendo la cooperación entre escuelas rurales, el intercambio de docentes y la permanencia del alumnado en su entorno, propuestas que surgieron de las Jornadas de Escuelas Rurales de Cataluña —JERC— y que influyeron en el modelo de escuela rural nacional. Aunque las concentraciones ya se habían producido, la Orden de 20 de julio de 1987 las formaliza al establecer el procedimiento para construir Colegios Rurales Agrupados. Esta noción puede entenderse, por un lado, como la concentración del alumnado rural en centros urbanos; y por otro, como la agrupación de escuelas rurales dispersas en un único centro para mejorar su funcionamiento.

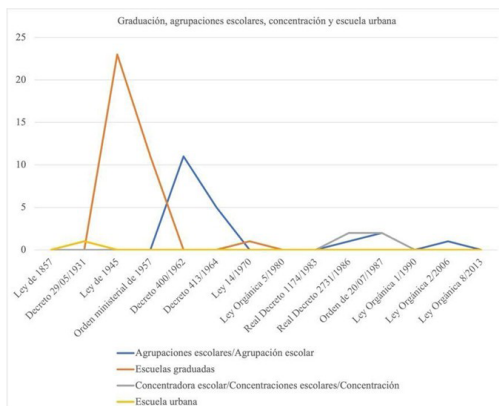
Macroescuelas

No figura en la legislación, aunque Feu (2004) lo utiliza para referirse a grandes centros educativos surgidos de las políticas de concentración escolar, caracterizados por una gestión educativa centralizada en grandes colegios de núcleos urbanos a los que se desplaza el alumnado. Este modelo comienza a consolidarse con la Ley 14/1970, junto con las escuelas hogar y las escuelas comarcales.

Escuela hogar o internado

Se origina con la Ley de Educación Primaria de 1945, motivada por la baja escolarización infantil en zonas rurales, causada por dificultades de desplazamiento, necesidades económicas y laborales —como el uso de mano de obra infantil—, pero también debido por la detección de capacidades destacadas en estos contextos. Según Pérez Segura (2009), las escuelas hogar son centros destinados a menores de zonas dispersas o en situación de vulnerabilidad, con el fin de facilitar su escolarización en régimen de internado. Aunque minoritaria, este concepto persiste hasta hoy, como reconoce la Ley Orgánica 3/2020, aludiendo en su artículo 82 a la igualdad de oportunidades en el ámbito rural, donde prioriza la escolarización local del alumnado, sin excluir el traslado a municipios cercanos con servicios gratuitos como transporte, comedor o internado.

Figura 6: Graduación, agrupaciones escolares, concentración y escuela urbana.



Como muestra la figura 7, la Ley de 1838, de primera enseñanza, introduce los distritos escolares —como centros o aulas formados entre varias localidades—, continuidad que se mantiene con la Ley de 1857, de Instrucción Pública, anticipando el modelo de los actuales CRA, más de un siglo antes.

En 1931 el término secciones se utilizaba para referirse a pequeñas escuelas unitarias, consolidándose en 1945 dentro del marco normativo y pedagógico propio de la época.

En 1980 se incorpora el principio de compensación de desigualdades, que se articula en 1983 con la creación de las escuelas rurales. Existe una relación entre la creación de las Zonas de Actuación Educativa Preferente —ZAEP—, mediante el Real Decreto 1174/1983 de 27 de abril, sobre educación compensatoria, y el impulso de los centros rurales ese mismo año y la aparición de los CRA con el Real Decreto 2731/1986, de 24 de diciembre, sobre constitución de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica. A partir de 1987 se retoma el uso del término secciones, ahora como unidades integradas en los CRA, y se refuerza la atención legislativa a la compensación de las desigualdades en zonas rurales.

A partir de estos planteamientos, podemos definir los siguientes conceptos:

Distritos de escuela

El concepto aparece en la Ley de 1838, propone reunir a 100 estudiantes de poblaciones dispersas para formar un distrito de escuela. La Ley de 1857, autoriza la formación de distritos escolares entre localidades pequeñas que reúnan 500 habitantes. Actualmente se entiende como pequeños centros o aulas de distintos lugares con pocos estudiantes que se agrupan para constituir una escuela. Siguiendo a Berrueto Albéniz (2004), puede considerarse como un antecedente del CRA o del inicio de la concentración escolar.

Secciones conjuntas

Se introduce con la Ley 14/1970, General de Educación, para definir a la agrupación de estudiantes de diferentes niveles —y, si era necesario, de diferente género— en la misma clase o escuela ante la escasez de alumnado, una expresión que debe entenderse en el marco legislativo e histórico específico en que se formuló.

Escuelas de patronato de la localidad

Según el Decreto 400/1962, se entiende como una institución educativa gestionada por una junta directiva, generalmente una entidad, organización o fundación local con fines sociales, educativos o caritativos. Según Llano Díaz (2021), existen dos concepciones: por un lado, quienes crean escuelas a partir de una fundación siguiendo los principios de su fundador, por otro, quienes gestionaban escuelas nacionales con características especiales, incluyendo la administración del personal docente.

Centro comarcal/ escuela comarcal

Estos centros alcanzan su mayor desarrollo con la Ley General de Educación de 1970. Son centros que agrupan alumnado de distintas localidades cuando el número de estudiantes no permite formar clases independientes. Como indica García-Prieto (2015), cuentan con un único docente y aula, ofrecen comedor y transporte escolar —limitado a 30 kilómetros— y su horario abarca una jornada completa.

Programas de Educación Compensatoria

Surgen con el Real Decreto 1174/1983 de 27 de abril, sobre educación compensatoria, y aluden al conjunto de medidas dirigidas a zonas geográficas o colectivos que requieren atención educativa preferente, con el fin de garantizar la equidad en el acceso y la permanencia en el sistema educativo. Estas actuaciones incluyen inversiones en infraestructuras, campañas de alfabetización, ayudas al estudio, apoyo educativo o formación ocupacional, contribuyendo a la mejora de la escuela rural (Álvarez-Álvarez, 2023a). Legislaciones posteriores continúan abordando las desigualdades en zonas rurales; como la Ley Orgánica 1/1990.

Zonas de Actuación Educativa Preferente —ZAEP—

Son introducidas por el Real Decreto 1174/1983. Son áreas geográficas con altos índices de analfabetismo, ausencia de educación preescolar y desfase curricular entre edad y nivel educativo, elevado abandono de la Educación General Básica y baja escolarización en enseñanzas medias. Siguiendo a Estrada Parra, Corral-Carrillo y Martín-Cuadrado (2023), a partir del Real Decreto 1364/2010, los centros ubicados en estas zonas se consideran de difícil desempeño.

Colegio Rural Agrupado —CRA—

Surge con el Real Decreto 2731/1986, y se concreta con la Orden de 20 de julio de 1987 que regula su procedimiento de construcción. Se define como un único centro formado por la agrupación de unidades escolares de una o varias localidades que, pese a no haber sido clausuradas por normativas previas, no llegaron a cerrar con las legislaciones anteriores, pero continúan funcionando como centros incompletos. El objetivo es permitir que el alumnado estudie en su localidad de residencia, evitando desplazamientos, riesgos asociados y desarraigo cultural; las sedes de las distintas localidades forman un único centro con gestión económica, personal y material unificada. Estos centros disponen de un centro de cabecera encargado de la gestión, y de diferentes secciones distribuidas en distintas localidades, como

señalan Díaz Canals (2019) “los pasillos entre las aulas son las carreteras entre los pueblos”. Los CRA suelen contar con tutores por aula y especialistas itinerantes que se desplazan entre secciones. Las aulas pueden estar graduadas cuando el número de alumnos lo permite, aunque lo habitual es que sean aulas multigrado o multinivel (Santamaría-Cárdaba y Sampedro Gallego, 2020).

Su funcionamiento, según Corchón Álvarez et al. (2014), responde al de escuela rural en su sentido más amplio: agrupar centros bajo un proyecto común y con docentes compartidos, permitiendo evitar desplazamientos, desarraigo y aislamiento, favoreciendo la socialización y el desarrollo del alumnado en su entorno, así como la atención a sus necesidades socioculturales. No obstante, Morales Romo (2019) indica que los CRA presentan una gran diversidad según la región en la que se ubican.

Cabecera y localidades/secciones de CRA

La cabecera, siguiendo a Ponce de León Elizondo, Bravo Sáinz y Torroba Santa María (2013), constituye la sede administrativa del colegio ante la comunidad educativa, encargada de su dirección y gestión, en torno a la cual se articulan las distintas localidades que conforman el CRA. Estas, actualmente denominadas secciones, corresponden a los distintos pueblos que integran el CRA, cada uno con sus respectivas unidades (Barba-Sánchez et al., 2021).

Centros Rurales de Innovación Educativa —CRIE—

Estos centros se consolidan a partir del Real Decreto 1174/1983, aunque es la Orden 29 de abril de 1996 de creación y funcionamiento de los centros rurales de innovación educativa, la que formaliza su categoría descriptiva, definiéndose como instituciones especializadas en el medio rural que ofrecen actividades complementarias a la acción escolar ya la convivencia en zonas dispersas y rurales. Entre sus servicios, incluyen acciones de innovación curricular y metodológica, dinamización comunitaria, participación familiar, formación docente y actividades extraescolares para el alumnado. Por tanto, como indican Abós Olivares y Lorenzo Lacruz (2019) no deben confundirse con los CRA, ya que complementan la labor de la escuela rural y son interdependientes.

Aunque los conceptos multinivel, multigrado y monogrado no se identifican en la legislación, están integrados en la cultura escolar —derivados del desarrollo pedagógico de la escuela rural— y definidos a partir de la literatura científica, por lo que es necesario su conceptualización para una correcta comprensión global lingüística.

Multinivel

El enfoque multinivel implica integrar distintos niveles educativos en una misma aula para favorecer el desarrollo del alumnado (Magro Gutiérrez, 2019). El término alude a la diversidad de niveles presentes en el alumnado de un aula, que puede incluir estudiantes del mismo curso o edad, con distintos grados de competencia. Domingo-Peñafiel (2015) defiende la necesidad de una formación específica para abordar el trabajo en aula multinivel, destacando la importancia de contar con docentes integrales y polivalentes capaces de atender a grupos heterogéneos. El enfoque multinivel requiere maestros capaces de enriquecer el aprendizaje del grupo mediante metodológicas activas y participativas que aprovechen la diversidad de niveles.

Multigrado

Este modelo escolar, siguiendo a Magro Gutiérrez (2019) surge como respuesta a la baja matriculación de alumnos en ciertos territorios, especialmente en zonas rurales. El término multigrado se refiere a grupos escolares formados por alumnado de distintas edades y niveles académicos, que comparten aula y docente, integrando también el enfoque multinivel. En este modelo, como concretan Santamaría-Cárdaba y Sampedro Gallego (2020), un único profesor atiende simultáneamente a estudiantes de distintos cursos en el mismo aula.

Monogrado

En contraste con el modelo multigrado, Boix-Tomas y Domingo-Peñafiel (2021) indican que el monogrado se refiere a la agrupación de alumnado de la misma edad y curso, resultado del proceso de graduación del sistema educativo.

Figura 7: Educación rural.

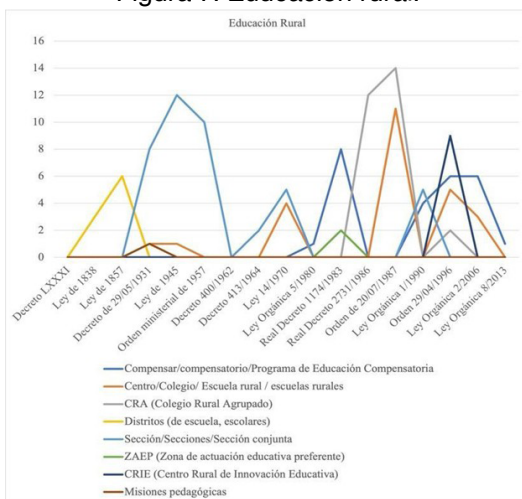
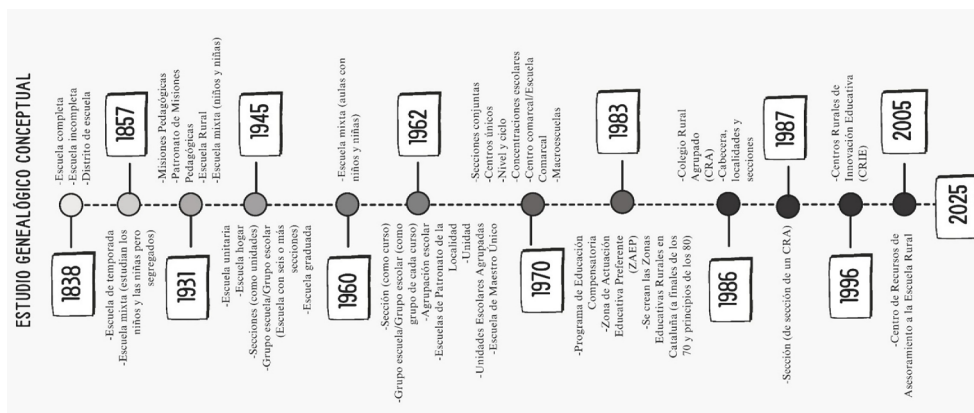


Figura 8: Secuencia cronológica de los términos.



A modo de síntesis, antes de analizar el término escuela rural en la discusión final, mostramos en la figura 8 una secuencia cronológica de los diferentes términos hallados para poder identificar visualmente los cambios terminológicos por periodos históricos.

4. Discusión

La cuantificación de estos conceptos nos permite evidenciar una evolución temporal de términos asociados a la educación rural. Este progreso, junto con la legislación analizada y las aportaciones de la literatura científica, facilita delimitar el concepto de escuela rural en cada periodo hasta su configuración actual, precisando la terminología asociada, dado que las fuentes nos aportan información sistemática y comparable que permite formular definiciones (Lifeder, 2024). El análisis realizado ha puesto de manifiesto la complejidad semántica y contextual que rodea a la terminología vinculada al ámbito educativo rural. Esta diversidad de significados, influenciada por factores históricos, normativos y socioculturales, requiere de una revisión crítica del concepto que los articula. En este sentido, es fundamental abordar la idea de escuela rural, no como una categoría fija, sino como una construcción dinámica que refleja las tensiones y transformaciones del sistema educativo.

Escuela rural

Hasta 1931, la noción de escuela rural no se contempla explícitamente, dado que la mayoría de las escuelas son rural de base. Según Corchón Álvarez et al. (2014), existían escuelas completas e incompletas, distritos escolares, escuelas de temporada y se permitía la enseñanza doméstica, aunque se desarrollaba en condiciones precarias.

El concepto de escuela rural comienza con el Decreto de 29 de mayo de 1931, entendiéndose como aquella escuela situada en zonas de baja densidad poblacional, generalmente en pueblos o aldeas de carácter agrario, donde el acceso a la educación formal y a los recursos culturales es limitado. La escuela rural trasciende su función institucional y se configura como un modelo educativo orientado a garantizar el acceso a la enseñanza sin desvincular al alumnado de su entorno geográfico y de su realidad cultural. Esta modalidad, como concretan Barba Martín (2011) y Santamaría-Cárdaba y Sampedro Gallego (2020), adquiere un papel fundamental en la cohesión social y se convierte en un espacio desde el cual se articulan propuestas pedagógicas adaptadas a las necesidades específicas de la comunidad.

Durante la década de 1950 y 1960, la escuela rural se concibe como una institución de pequeño tamaño, con un máximo de tres aulas, ubicada en zonas agrícolas o montañosas, destinada principalmente a atender a las necesidades educativas de los hijos de los campesinos (Feu, 2004). La Ley Orgánica 1/1990, presenta una formulación poco precisa en relación con la escuela rural (Hinojo et al., 2016), concreción que, se efectúa con el Real Decreto 2731/1986 y se regula con la Orden de 20 de julio de 1987, agrupando escuelas dispersas en zonas rurales.

En cuanto a la Ley Orgánica 10/2002, aborda la escuela rural desde una perspectiva centrada en la igualdad de oportunidades, sin considerar en profundidad las particularidades del medio rural, promoviendo una tendencia hacia las concentraciones escolares (Corchón Álvarez et al., 2014). La Ley Orgánica 2/2006, en sus artículos 80 al 83, retoma la concepción de escuela rural similar a la del 1931, destacando la necesidad de escolarizar al alumnado en todas las localidades y compensar las

desigualdades territoriales. No obstante, su presencia en el texto legal es limitada, lo que refleja una tendencia hacia urbanización educativa progresiva que desatiende las tradiciones y los factores culturales locales.

La Ley Orgánica 3/2020, considera las zonas de dispersión geográfica, la despoblación, las zonas rurales y las socialmente desfavorecidas. En este marco, enfatiza la responsabilidad de las Administraciones educativas en garantizar una atención específica a la escuela rural, mediante la distribución equitativa de recursos, la provisión de medios organizativos adecuados y el fomento de permanencia escolar.

De este modo, la norma reconoce y valora la singularidad y la particularidad de la escuela rural, garantizando la equidad educativa y la cohesión territorial. Asimismo, promueve la incorporación de tecnologías digitales, la innovación metodológica, la participación activa y el papel de la comunidad. Finalmente, garantiza un puesto educativo en su municipio de residencia del alumnado, aunque contempla la posibilidad de escolarización en municipios próximos, ofreciendo servicios complementarios de transporte, comedor e internado cuando sea necesario.

Considerando esta evolución histórica, en la actualidad concebimos la escuela rural como un centro de educación formal caracterizado por su carácter diverso, heterogéneo y cambiante. Se ubica en zonas de baja densidad poblacional, frecuentemente, de carácter agrícola o ganadero, pero también turístico, con limitadas vías de comunicación y acceso. Estas escuelas suelen contar con uno o pocos docentes, y adoptan metodologías multigrado y/o multinivel con agrupaciones de alumnado muy flexibles. Desde una perspectiva pedagógica, constituyen un contexto propicio para fomentar la participación y la actividad comunitaria en la vida local y el aprovechamiento de los recursos que el propio entorno ofrece.

Los hallazgos de esta investigación evidencian que la normativa española ha configurado la escuela rural a través de nociones cambiantes en base a representaciones políticas y socioculturales de lo rural. El caso de España no es un fenómeno aislado, pues en el contexto internacional, en la normativa de América Latina la escuela rural se asocia principalmente a déficit y desigualdad; por su parte, la OCDE y la Unión Europea han conceptualizado lo rural a partir de criterios demográficos y territoriales (UNESCO, 2017). En contraposición, en los países nórdicos la escuela rural forma parte del discurso de la equidad y la cohesión social, legitimándola como un modelo educativo de alta calidad (Hyry-Beihammer y Hascher, 2015). Esta comparativa internacional nos lleva a matizar que la definición de escuela rural es una construcción normativa y cultural que depende de contextos políticos y económicos, lo que fortalece la necesidad de estudiar la estructura organizativa de los centros escolares y el lenguaje legislativo que modela las políticas educativas y con ello las percepciones sociales.

5. Conclusión

Este estudio ha tenido como propósito analizar el concepto de escuela rural y sus términos relacionados, explorando su origen, evolución y configuración actual. Para ello, se establecieron tres objetivos específicos: identificar los conceptos asociados a la escuela rural, analizar su evolución histórica y contextualizar su significatividad en función del momento normativo. Con relación al primer objetivo, se ha logrado definir un amplio conjunto de términos relacionados con la escuela rural a través

de una revisión bibliográfica sistemática y normativa, lo que ha permitido crear una base terminológica común. Con respecto al segundo objetivo, el análisis cronológico de la legislación educativa desde 1812 ha mostrado cómo los conceptos han sido nombrados, omitidos o redefinidos en función del discurso político, social y educativo de cada época. Por último, en cuanto al tercer objetivo, se ha logrado situar cada término en su contexto histórico y normativo, permitiendo comprender su significado y función en el sistema educativo.

Los principales hallazgos se dividen en dos áreas: la evolución semántica de los conceptos y su representación normativa. En la primera, se observa que muchos términos han sido utilizados de forma ambigua o estigmatizante, dificultando su aplicación práctica en contextos educativos rurales. En la segunda, se evidencia que la legislación, y el lenguaje empleado en ella, contribuye a construir representaciones simbólicas de los conceptos representados, haciéndolos realidad o invisibilizándolos en función de la pretensión del momento. Pues en algunos periodos ha invisibilizado la especificidad territorial y cultural de la escuela rural dejándola en un segundo plano frente a la graduada, cuando la educación rural fue la originaria. Resalta aquí la importancia lingüística de la normativa asociada a la pretensión ideológica del contexto histórico.

Las limitaciones encontradas —la dependencia documental, la ausencia de dimensión empírica y el condicionamiento histórico-contextual— se han abordado mediante la triangulación con informes técnicos institucionales, fuentes secundarias del análisis bibliométrico y referencias cruzadas de investigaciones previas. Además, el análisis cronológico ha permitido reconstruir el significado de cada término en su contexto. Como prospectivas, se propone el desarrollo de estudios empíricos que recojan las voces de los actores educativos rurales, así como la formulación de estrategias pedagógicas y políticas públicas que reconozcan la singularidad de la escuela rural y promuevan su transformación desde una perspectiva situada, inclusiva y sostenible.

La investigación sobre la escuela rural revela que su estudio, intervención y conceptualización sigue enfrentando dificultades derivadas de la ambigüedad surgen discrepancias tanto en la comprensión como en la expresión de información debido a diferentes interpretaciones que se hacen de cada palabra. Por ello, identificar todos estos conceptos, analizar su origen y su evolución hasta llegar al presente nos permite sentar unas bases terminológicas en su sentido más amplio, extenso y cambiante, en aras de establecer acepciones comunes de las que partir con la prospectiva de continuar estudiando, investigando la escuela rural para innovar e intervenir en ella de una forma práctica y para crear políticas públicas específicas y sistemas de evaluación de estas conectados con la realidad.

En suma, el logro de los objetivos de este estudio tiene implicaciones pedagógicas muy sólidas que pueden dar lugar a políticas educativas pragmáticas; explícitamente, permite sentar las bases conceptuales de la escuela rural acorde a cada momento histórico en aras de incluirlo en los planes de estudio de los futuros docentes y en los programas de formación permanente del profesorado, de tal forma que adquieran una formación inicial o continua que los prepare y capacite para enfrentarse a centros educativos rurales, multigrado y multinivel desde una base terminológica accesible y común que garantice una comunicación eficiente y la intervención efectiva. Igualmente, en el ámbito de la gestión, supone un apoyo para la organización de centros escolares considerando el territorio de un modo más flexible y contextualizado,

y fomentando la creación de redes rurales oficiales, tanto presenciales como virtuales, para compartir recursos humanos y materiales sin necesidad de cerrar unidades, secciones o centros. En este sentido, la aplicabilidad de los resultados también nos lleva a plantear evaluaciones de impacto, es decir, el desarrollo de estudios longitudinales en aulas multigrado que lleven a tomar decisiones futuras a partir de las evidencias científicas y no sólo del número de matrículas.

Bibliografía

- Abós Olivares, P. y Lorenzo Lacruz, J. (2019). El binomio educativo de los Colegios Rurales Agrupados y los centros rurales de innovación educativa: un referente de calidad organizativa y pedagógica para la escuela rural de Teruel (España). *Revista Espaço do Currículo*, 12(1), pp. 5-24. doi: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2019v12n1.41930>
- Álvarez-Álvarez, C. (2023a). Escuela rural: un sistema organizativo singular. En E. Álvarez Arregui (Ed.), *Organización y gestión de edusistemas en transformación: retos, visiones y propuestas de mejora* (pp. 199-201). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Álvarez-Álvarez, C. (2023b). Revisión de la política de concentración escolar (1860-1980) y cierre de escuelas rurales en la zona norte. *Cabás. Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, (30), pp. 145-162. doi: <https://doi.org/10.35072/CABAS.2023.26.10.009>
- Barba-Sánchez, V., Calderón Milán, B., Calderón Milán, M. J. y Sebastián Rivera, G. (2021). Aproximación al valor social de un colegio rural agrupado: el caso del CRA "Sierra de Alcaraz". *CIRIEC-España, revista de economía pública, social y cooperativa*, 0(101), pp. 85-114. doi: <https://doi.org/10.7203/CIRIEC-E.101.18098>
- Barba Martín, J. J. (2011). *El desarrollo profesional de un maestro novel en la escuela rural desde una perspectiva crítica* [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. doi: <https://doi.org/10.35376/10324/822>
- Berlanga Quintero, S. (2003). *Educación en el medio rural. Análisis, perspectivas y propuestas*. Zaragoza: Mira Editores. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=188256>
- Berruezo Albéniz, M. R. (2004). Implantación de la administración educativa liberal en Navarra: la Comisión de Instrucción Primaria, 1838-1858. *Príncipe de Viana*, 65(233), pp. 867-892. Recuperado de <https://revistas.navarra.es/index.php/PV/article/view/2341>
- Boix-Tomas, R. y Domingo-Peñañiel, L. (2018). La escuela rural, una mirada intercontinental. *Aula de Innovación Educativa*, 270, pp. 14-17. Recuperado de <https://www.grade.org.pe/crear/recurso/la-escuela-rural-una-mirada-intercontinental>
- Boix-Tomas, R. y Domingo-Peñañiel, L. (2021). Aulas multigrado y aprendizaje entre edades. En P. Abós-Olivares, R. Boix-Tomás, L. Domingo-Peñañiel, J. Lorenzo-Lacruz, y P. Rubio-Terrado (Eds.), *El reto de la escuela rural. Hacer visible lo invisible* (pp. 57-78). Barcelona: Graó. Recuperado de <https://hdl.handle.net/10854/180333>
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), pp. 77-101. doi: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>

- Caballero-Gonzalez, M. (2023). La escuela unitaria del paraje de Bolvax. Historia, proyectos y vivencias. *Andelma: Revista del Centro de Estudios Históricos Fray Pasqual Salmerón*, 21(32), pp. 54-64. Recuperado de <https://www.revistaandelma.es/index.php/andelma/article/view/219>
- Castellano-Alvarez, F. J., Castro-Serrano, J. y Duran-Sanchez, A. (2019). El Concepto de Medio Rural. Dificultades y Perspectivas. *Revista Espacios*, 40(14), pp. Pág. 16. Recuperado de <https://www.revistaespacios.com/a19v40n14/19401416.html>
- Constitución Política de la Monarquía Española. Gaceta de Madrid, 83, de 19 de marzo de 1812. Recuperado de https://www.congreso.es/docu/constituciones/1812/ce1812_cd.pdf
- Corchón Álvarez, E., Raso Sánchez, F. y Hinojo Lucena, M. A. (2014). Análisis histórico-legislativo de la organización de la escuela rural española en el período 1857-2012. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 31(1), pp. 147-179. Recuperado de <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374/article/view/11609>
- Creswell, J. W. y Clark, V. L. P. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3rd ed.). Sage Publications.
- Decreto LXXXI, de 29 de junio de 1821, por el que se aprueba el Reglamento General de Instrucción Pública. Gaceta de Madrid, 30 de junio de 1821. Recuperado de <https://biblioteca.ucm.es/cursoimagenesweb/file/1821-06-29-decreto-lxxxi-reglamento-general-de-instruccion-publica?ver>
- Decreto de 29 de mayo de 1931, por el que se crea el Patronato de Misiones Pedagógicas. Gaceta de Madrid, núm. 150, de 30 de mayo de 1931, pp. 987-988. Recuperado de <https://www.boe.es/gazeta/dias/1931/05/30/pdfs/GMD-1931-150.pdf>
- Decreto 400/1962, de 22 de febrero, sobre agrupación de escuelas y direcciones de grupo escolar. Boletín Oficial del Estado, núm. 53, de 2 de marzo de 1962, pp. 3011-3012. Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1962-5583
- Decreto 413/1964, de 20 de febrero, por el que se modifica el artículo tercero del Decreto 400/1962, sobre agrupación escolar y direcciones de grupos escolares. Boletín Oficial del Estado, núm. 51, de 28 de febrero de 1964, pp. 2815-2815. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1964-4618>
- Díaz Canals, J. F. (2019). *La escuela rural a través de la legislación española*. Albacete: AC Museo del Niño. Recuperado de <https://www.librouro.com/libro/ver/1204899-la-escuela-rural-a-traves-de-la-legislacion-espanola.html>
- Domingo-Peñafiel, L. (2015). Redefinir la escuela rural. *Cuadernos de Pedagogía*, 457, pp. 80-83. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5100529>
- Estrada Parra, A. F., Corral-Carrillo, M.-J. y Martín-Cuadrado, A. M. (2023). El mentor de docentes noveles en contextos educativos de especial complejidad. *Revista de Humanidades*, (48), pp. 57-85. doi: <https://doi.org/10.5944/rdh.48.2023.37134>
- Eurostat. (2011). *Eurostat regional yearbook 2010*. Luxembourg: European Commission. doi: <https://doi.org/10.2785/40203>
- Feito Alonso, R. (2009). Éxito escolar para todos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, pp. 131-151. doi: <https://doi.org/10.35362/rie500666>

- Fernández Soria, J. M. y Sevilla Merino, D. (2021). La Ley General de Educación de 1970: ¿Una ley para la modernización de España? *Historia y Memoria de la Educación*, (14), pp. 23-68. doi: <https://doi.org/10.5944/HME.14.2021.30034>
- Ferullo, A. G. (2006). *Triángulo de las tres P*. Buenos Aires: Paidós.
- Feu, J. (2004). La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma. *Revista Digital eRural, Educación, Cultura y Desarrollo Rural*, 2(3), pp. 1-13.
- Fuente, A. V. (2017). Las Misiones Pedagógicas: más que una utopía. *RES: Revista de Educación Social*, (24), pp. 1221-1230. Recuperado de <https://eduso.net/res/wp-content/uploads/2020/06/res-24-miscel%C3%A1nea-amando.pdf>
- Galera Pérez, A. D. (2020). Escuela pública durante el altofranquismo educativo (1936-1970): Aspectos administrativos y curriculares. *Cabás. Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, (23), pp. 82-114. doi: <https://doi.org/10.35072/CABAS.2021.23.57.005>
- García-Prieto, 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* [Tesis Doctoral, Universidad de Huelva]. Recuperado de <https://hdl.handle.net/10272/11440>
- García-Prieto, F. J., Delgado-García, M. y Pozuelos-Estrada, F. J. (2017). Atender a la diversidad en escuelas unitarias. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5(1), pp. 123-139. Recuperado de <https://revistadelcisen.com/trasmaepova/index.php/revista/article/view/144>
- Gil, M. R., Alfaro, T. S., Mattos, M. O. d. y Heredero, E. S. (2010). Análisis de la escuela rural española: estudio de caso. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 4(1), pp. 13-54. doi: <https://doi.org/10.21723/riaae.v4i1.2689>
- González Rodríguez, J. A., Llevot Calvet, N., López Teulón, M. P. y Bernad Cavero, O. (2023). Los maestros rurales contra las concentraciones escolares: el origen de las Zonas Escolares Rurales. *Historia Social y de la Educación*, 12(1), pp. 60-84. doi: <https://doi.org/10.17583/hse.11280>
- González Roque, C. (2025). Haciendo visible lo invisible: la urgente realidad de la escuela rural. *Revista Internacional de Educación y Análisis Social Crítico Mañé, Ferrer & Swartz*, 3(1), pp. 343-389. doi: <https://doi.org/10.51896/easc.v3i1.889>
- Hernández Díaz, J. M. (2000). La escuela rural en la España del siglo XX. *Revista de Educación*, 1, pp. 113-136. Recuperado de <https://agora.edu.es/servlet/articulo?codigo=19367>
- Hinojo, F. J., Raso, F. y Hinojo, M. A. (2016). Análisis de la Organización de la Escuela Rural en Andalucía: Problemática y Propuestas para un Desarrollo de Calidad. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(1), pp. 79-105. doi: <https://doi.org/10.15366/reice2010.8.1.005>
- Hyry-Belhammer, E. K. y Hascher, T. (2015). Multi-grade teaching practices in Austrian and Finnish primary schools. *International Journal of Educational Research*, 74, pp. 104-113. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.07.002>

- Ley de 21 de julio de 1838, de Instrucción Primaria. Gaceta de Madrid, núm. 1381, 24 de julio de 1838, pp. 1-4. Recuperado de <https://www.boe.es/gazeta/dias/1838/08/28/pdfs/GMD-1838-1381.pdf>
- Ley de 9 de septiembre de 1857, de Instrucción Pública. Gaceta de Madrid, núm. 221, de 9 de septiembre de 1857, pp. 1-3. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1857-9551>
- Ley de 17 de julio de 1945, de Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, núm. 199, de 18 de julio de 1945, pp. 4605–4613. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1945-7246>
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Boletín Oficial del Estado, núm. 187, de 6 de agosto de 1970, pp. 12513–12536. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, núm. 238, de 4 de octubre de 1990, pp. 28927–28942. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 307, de 24 de diciembre de 2002, pp. 45188–45220. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158–17207. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>
- Ley 45/2007, de 13 de diciembre, para el desarrollo sostenible del medio rural. Boletín Oficial del Estado, núm. 299, de 14 de diciembre de 2007, pp. 51275–51290. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-21493>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 122868–122953. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Llano Díaz, Á. (2021). El acceso a la educación básica en Cantabria durante el franquismo, 1937-1975. *Cabás. Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, (25), pp. 33-88. doi: <https://doi.org/10.35072/CABAS.2021.77.96.004>
- Lorenzo-Lacruz, J., Buscà-Donet, F. y Abós-Olivares, P. (2024). Rural Teacher Competencies: An International Comparative Study on the Territorial Dimension of Rural Schools. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 14(4), pp. 145-170. doi: <https://doi.org/10.26529/cepsj.1542>
- Magro Gutiérrez, M. (2019). Necesidades formativas del profesorado de educación infantil para la atención a la diversidad de colegios rurales agrupados. *Revista Prisma Social*, (25), pp. 103-125. Recuperado de <https://revistaprismasocial.es/prismasocial/article/view/2683>
- Mejía Navarrete, J. (2000). Técnicas cualitativas de investigación en las ciencias sociales. *Investigación Educativa*, 4(7), pp. 223-256. Recuperado de <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/8124>

- Molinero Hernando, F. (2019). El espacio rural de España: Evolución, delimitación y clasificación. *Cuadernos geográficos de la Universidad de Granada*, 58(3), pp. 19-56. doi: <https://doi.org/10.30827/cuadgeo.v58i3.8643>
- Monje Álvarez, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Neiva: Universidad Surcolombiana. Recuperado de https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25070w/Seman2/Guia_didactica_CAP1.pdf
- Moraleda-Ruano, Á. y Bernal-Romero, T. (2025). La Escuela Rural en España en el Siglo XXI: Una Revisión Sistemática según el protocolo PRISMA. *Revista de Educación*, 1(407), pp. 299-324. doi: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-407-666>
- Morales Romo, N. (2019). Cierre de las escuelas en entornos rurales¿ por o para el despoblamiento? *Revista PH*, 98, pp. 20-23. doi: <https://doi.org/10.33349/2019.98.4388>
- Naciones Unidas. (2007). *Principles and recommendations for population and housing censuses: Revision 2*. New York: United Nations, Department of Economic and Social Affairs. Recuperado de https://unstats.un.org/unsd/demographic-social/Standards-and-Methods/files/Principles_and_Recommendations/Population-and-Housing-Censuses/Series_M67Rev2-E.pdf
- Navarro, F. A., Woods, M. y Cejudo, E. (2016). The LEADER Initiative has been a Victim of Its Own Success. The Decline of the Bottom-Up Approach in Rural Development Programmes. The Cases of Wales and Andalusia. *Sociología Ruralis*, 56(2), pp. 270-288. doi: <https://doi.org/10.1111/soru.12079>
- Navarro Martínez, Ó. (2018). La Escuela Graduada en España. Similitudes con el actual modelo educativo. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 20(31), pp. 211-228. doi: <https://doi.org/10.19053/01227238.7394>
- Núñez Sanz, M. (2020). Las Misiones Pedagógicas: un proyecto republicano de Animación. *Cabás*, (23), pp. 161-183. doi: <https://doi.org/10.35072/CABAS.2021.50.26.009>
- OECD. (2006). *The New Rural Paradigm: Policies and Governance*. OECD Rural Policy Reviews, OECD Publishing, Paris. doi: <https://doi.org/10.1787/9789264023918-en>
- Orden de 3 de julio de 1957, por la que se dictan normas para incorporar las escuelas nacionales unitarias a grupos escolares. Boletín Oficial del Estado, núm. 185, de 4 de julio de 1957, pp. 527-528. Recuperado de <https://www.boe.es/gazeta/dias/1957/07/02/pdfs/BOE-1957-170.pdf>
- Orden de 20 de julio de 1987, por la que se establece el procedimiento para la construcción de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica. Boletín Oficial del Estado, núm. 182, de 31 de julio de 1987, pp. 23572–23573. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1987-17389>
- Oso Sierra, J. M. y Castro Zubizarreta, A. (2017). Educación y democracia: la escuela como. *Revista Iberoamericana de Educación*, 75(2), pp. 89-108. doi: <https://doi.org/10.35362/rie7522635>
- Peña Vera, T. y Pirela Morillo, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, Cultura y Sociedad*, (16), pp. 55-81. doi: <https://doi.org/10.34096/ics.i16.869>

- Pérez Segura, F. (2009). Las escuelas hogar (de la segregación a la “inclusión” educativa del alumnado de población ultradiseminada). En M. R. Berruezo Albéniz y S. Conejero López (Eds.), *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social a lo largo del siglo XIX a nuestros días* (pp. 403-414). Navarra: Universidad Pública de Navarra. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2964132>
- Ponce de León Elizondo, A., Bravo Sáinz, E. y Torroba Santa María, T. (2013). Los Colegios Rurales Agrupados, primer paso al mundo docente. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (3), pp. 315-348. doi: <https://doi.org/10.18172/con.428>
- Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril, sobre Educación Compensatoria. Boletín Oficial del Estado, núm. 118, de 17 de mayo de 1983, pp. 13241–13244. Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1983-13484
- Real Decreto 2731/1986, de 24 de diciembre, sobre integración de unidades escolares. Boletín Oficial del Estado, núm. 31, de 5 de febrero de 1987, pp. 3621–3622. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1987-353>
- Rubio, P. (2021). Ruralidad, territorio y escuela. En P. Abós, R. Boix, L. Domingo, J. Lorenzo, y P. Rubio (Eds.), *El reto de la escuela rural. Hacer visible lo invisible* (pp. 11-31). Barcelona: Graó. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9359764>
- Sánchez Ortiz, C. (2025). Atención a la diversidad mediante tecnología educativa: una intervención en aulas multinivel de Infantil y Primaria. *Revista de Estudios Pedagógicos Contemporáneos*, 1(1), pp. 1-23. doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.16076284>
- Sancho, J. y Reinoso, D. (2012). La delimitación del ámbito rural: una cuestión clave en los programas de desarrollo rural. *Estudios Geográficos*, 73(273), pp. 599-624. doi: <https://doi.org/10.3989/estgeogr.201221>
- Santamaría-Cárdaba, N. y Sampedro Gallego, R. (2020). La escuela rural: una revisión de la literatura científica. *AGER. Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, 30, pp. 147-176. doi: <https://doi.org/10.4422/ager.2020.12>
- Santamaría Luna, R. (2025). Spanish Rural Schools in the 2023 and 2024 Reports of the National Education Council. *Avances en Supervisión Educativa*, (43), pp. 1-33. doi: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i43.949>
- Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), pp. 145-155. doi: <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>
- UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Rural Development*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259729>
- Viñao, A. (1985). El maestro, lo que más importa. Cossío y las escuelas graduadas de Cartagena (1900). *Bordón. Revista de Pedagogía*, 258, pp. 413-420. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=54135>