



8. Conclusiones y valoraciones

Después de analizar los resultados de la investigación sobre los colegios públicos rurales (CPR) de Andalucía y poner de manifiesto los testimonios, experiencias, e inquietudes de los distintos protagonistas que intervienen en este proceso, el presente capítulo se dedica a extraer las conclusiones y valoraciones más significativas que servirán de base a las resoluciones que posteriormente se adoptan. Unas resoluciones que tienen el firme propósito de formular propuestas concretas de mejoras sobre la atención educativa que recibe el alumnado que acude a estos singulares recursos educativos.

8.1. De las escuelas unitarias a los colegios públicos rurales: su incidencia en los procesos poblacionales

Desde el año 1857—fecha en la que la Ley Moyano creó las denominadas “escuelas unitarias”—hasta nuestros días, se han ido publicando distintas normas educativas en las que la regulación de la enseñanza impartida en el mundo rural ha estado en función, o condicionada, a las prioridades que los distintos gobernantes han otorgado al fenómeno de concentración de la población en determinadas comarcas o municipios de España.

Nos encontramos con un primer modelo—años 70— donde se apuesta por concentrar a la población escolar en las comarcas principales bajo la argumentación de la existencia de escuelas más grandes con mejores condiciones para el alumnado.

A pesar de que esta hubiese podido ser la principal razón, es difícil no pensar en una motivación económica. Ciertamente el cierre de las escuelas ubicadas en municipios más pequeños conllevó irremediamente el desmantelamiento de aquellos con baja densidad de población y, además, propició la emigración de sus habitantes a zonas más pobladas que demandaban mano de obra para muchos sectores económicos.

A partir de 1990 las sucesivas leyes educativas promulgadas se han caracterizado por otorgar un escaso protagonismo a la enseñanza en el mundo rural. Esta tendencia se ha mantenido hasta el año 2006, con la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Educación (LOE). En esta norma podemos encontrar alusiones explícitas a la necesidad de proporcionar medios y sistemas a la escuela rural con un claro objetivo: luchar contra la despoblación. Es por ello que la ley educativa de referencia apuesta por el mantenimiento del alumnado en sus zonas—especialmente en las etapas educativas que trascienden la educación básica— sin tener que desplazarse a otros recursos educativos ubicados en municipios con mayor densidad de población.

Incide en esta materia la Ley Orgánica de Educación de 2020 (LOMLOE), por la que se modifica la de 2006, señalando la obligación de prestar una especial atención a las enseñanzas en el mundo rural, favoreciendo la permanencia en el sistema educativo de los jóvenes en el sistema educativo más allá de la educación básica.

De este modo, también en el territorio andaluz, **la escuela rural se presenta como un pilar fundamental para evitar la emigración de los habitantes de las zonas rurales y la despoblación que están sufriendo muchos municipios andaluces.** Y es que la ausencia de colegios incide de manera directa en el abandono de los municipios. Despoblación y escuela son realidades interrelacionadas: la escuela es una de las principales razones de la existencia de un pueblo; y un pueblo difícilmente puede sobrevivir sin la existencia de la escuela. Si se pierden colegios, se pierden habitantes.

Podemos argumentar, además, una estrategia clave, cual es la presencia de servicios educativos dotados de continuidad en sus etapas. Dicho de otra forma; **la falta de continuidad del servicio educativo una vez concluida la etapa primaria se convierte en un factor casi expulsivo para el alumnado que necesita migrar a otros centros que sí disponen de mayor recorrido educativo.**

Y asistimos a una realidad que exige soluciones que no permiten demora. Según datos oficiales, la mitad de los pueblos andaluces (389) pierde población en el siglo XXI, y la mayoría de ellos cuentan con una población inferior a los 5.000 habitantes.

Pero sobre todo, **la existencia de colegios en las zonas rurales representa una herramienta fundamental para garantizar el derecho de niños y niñas a realizar su proceso educativo en su propio entorno social y geográfico.** No solo se precisa de la existencia de recursos educativos; este importante servicio público que es la Educación debe realizarse

en igualdad de condiciones que el resto del alumnado, por lo que se deben eliminar las desigualdades que puedan afectar a niños y niñas en razón del territorio donde habitan.

En definitiva, **la despoblación pone en riesgo el legítimo derecho de niños y niñas a acceder a la educación en su propio entorno social y geográfico.**

Con estas reflexiones, la Defensoría debe expresar su **decidida apuesta por la enseñanza en los colegios públicos rurales.** La Escuela Rural se beneficia del entorno cultural y social en el que está inmersa, fomentando el conocimiento directo del territorio natural y, por lo tanto, favoreciendo la implicación en el cuidado del medio ambiente y contra el cambio climático. Tiene capacidad para aprovechar cada acontecimiento del entorno como un elemento pedagógico y una oportunidad de aprendizaje. Asimismo, la Educación en el medio rural se basa en una atención individualizada y cercana. La relación directa entre alumnado, docentes y familias hace que la Escuela Rural sea un escenario participativo, democrático, y de calidad. Permite, además, el arraigo de los niños con su entorno, sus costumbres y su medio social.

Siendo ello así, **la Administración educativa debe promover la continuidad o, en su caso, la creación en determinadas zonas andaluzas de estos recursos educativos,** proporcionándoles todos los medios necesarios para atender sus singulares y específicas necesidades y, además, **compensando las posibles desigualdades** que afectan al alumnado que acude a los colegios públicos rurales para conseguir una educación de calidad en

igualdad de condiciones que el alumnado de las poblaciones urbanas.

De nada sirve adoptar medidas e invertir en el desarrollo rural si el servicio público de Educación no está suficientemente atendido a través de una red de colegios adecuada, suficiente y de calidad. Porque, como se ha señalado, la escuela rural ancla a los habitantes a su territorio: el cierre del colegio es la antesala de la muerte del pueblo. El descenso de natalidad y el miedo al cierre de las escuelas está obligando a las comunidades educativas y a los responsables municipales a luchar por su supervivencia.

8.2. Un acercamiento a los colegios públicos rurales a través del conocimiento de estos singulares recursos educativos

El mundo rural se ha visto aquejado durante muchas décadas por un profundo desconocimiento de su realidad. Hablamos de que el ámbito rural y los procesos de enseñanza que se desarrollan en estas zonas se encuentran íntimamente relacionados, por lo que no resulta extraño que **el desconocimiento de determinadas zonas de nuestra geografía andaluza se proyecte sobre los colegios públicos rurales.**

Ciertamente, este tipo de enseñanzas padecen el olvido —cuando no la postergación— que aqueja al lugar donde se imparten. Se trata de una afirmación, o más bien una realidad, que hemos podido constatar en los distintos trabajos realizados para la elaboración del presente

Informe. En general, no se conocen las características, peculiaridades y, sobre todo, las bondades de estos singulares recursos educativos, circunstancia que puede llegar a generar una cierta desconfianza como ocurre en cualquier ámbito que se desconoce. Es esta una de las razones por las que algunas familias, a pesar de tener la oportunidad de escolarizar a sus hijos en los CPR, prefieran buscar otras alternativas más cercanas al mundo urbano, aunque ello conlleve prolongados desplazamientos así como importantes dificultades para conciliar la vida familiar y laboral.

Pero, asimismo, podemos hacer otra lectura del fenómeno que analizamos: **las familias no toman la decisión de trasladarse a las zonas rurales no solo por la posible inexistencia de recursos educativos, sino también en la creencia infundada, a nuestro juicio, de que la calidad que se imparte en los CPR o los resultados escolares obtenidos por su alumnado son inferiores** a los que puedan recibir sus hijos en recursos educativos ubicados en zonas urbanas.

Muchos son los argumentos que podríamos poner de manifiesto para desmontar este equívoco que señalamos.

En primer lugar, **no todas las zonas rurales son iguales.** Fruto de ese desconocimiento que comentamos, se generaliza demasiadas veces sin tener en cuenta que el mundo rural andaluz es muy diferente entre sí, y que las propuestas que parecen apropiadas para unas zonas, puede que no lo sean para otras. Cuestiones sobre la economía o medio de la vida de la zona, el envejecimiento de la población,

la migración neta, las posibilidades de empleo o, incluso, sobre la brecha digital, son asuntos a los que no se les puede dar respuesta de manera general, ya que en cada territorio la realidad es distinta.

Pero es que, además, parece que **no se pudieran estar tomando en consideración las posibilidades de reactivación del mundo rural, especialmente tras la pandemia.** La crisis provocada por la Covid-19, si algo ha tenido de positivo, ha sido la voluntad o deseo de muchas personas y familias de cambiar sus modos de vida trasladándose a ambientes rurales alejados de los inconvenientes de las ciudades, con mayor incidencia en el caso de quienes tienen la posibilidad de utilizar el sistema de teletrabajo. En efecto, la pandemia ha cambiado drásticamente las vidas de miles de personas y también sus prioridades o visiones sobre el modo de vivir.

Añadimos otro argumento que desmiente algunos prejuicios acerca de los servicios de los CPR; y es **su acreditada solvencia formativa y de calidad.** La propia Agencia Andaluza de Evaluación Educativa ha comprobado los mejores resultados en las pruebas de evaluación educativa del alumnado de los CPR, por encima de la media, frente a los resultados que presenta el resto de los centros comunes.

Con todo, y a pesar de las razones que se esgrimen de reconocimiento de la red de centros rurales, y para que ese deseo de fortalecimiento se pueda hacer realidad, **las administraciones deben trabajar para dotar a estas zonas rurales de las herramientas básicas para su desarrollo.** No se trata solo de que la zona cuente con

un colegio público rural —primer reto— sino que la familia pueda conocer qué tipo de enseñanzas van a recibir sus hijos en estos recursos. Han de saber que la Educación en el entorno rural puede ser inclusiva y diversa, porque se beneficia del aprendizaje multinivel, al relacionarse el alumnado de diferentes edades. Tienen que conocer que el alumnado que acude a la escuela rural obtiene buenos resultados académicos, y sus sistemas de enseñanza favorecen la autonomía, la participación y capacidad de adaptación del alumnado.

Por consiguiente, **el conocimiento de la realidad y bondades de la Educación en el mundo rural debe ser difundido ya que aquel puede ser un incentivo añadido para que las familias opten por este tipo de enseñanza y su consiguiente traslado a muchas zonas rurales de Andalucía, contribuyendo de ese modo a frenar los procesos de despoblación.**

8.3. Un estudio para la posible reordenación de los CPR: su adecuación a las demandas actuales y futuras

Los procesos de ordenación, agrupación o supresión de colegios públicos rurales, sus sedes y servicios resultan ciertamente complejos, dando origen a incertidumbre, rechazo o malestar en la comunidad educativa que tienen su fiel reflejo en las quejas presentadas ante la Defensoría.

Pues bien, los resultados concluidos de los datos ofrecidos en los cuestionarios ponen de manifiesto que la mayoría de los actuales colegios públicos rurales tiene

capacidad para **atender a toda la demanda de escolarización**.

Sin embargo, **esta regla general presenta sus excepciones en algunos CPR ubicados en las provincias de Almería, Jaén, Málaga, y también Sevilla**, en la que recordemos existe un solo colegio. Entre las razones de esta inadecuación con la demanda se encuentran las escasas dimensiones de los inmuebles donde se ubican sedes educativas y la falta de personal en los centros. También sería una razón de la inadecuación de la oferta de plazas con la demanda la incorporación, una vez iniciado el curso escolar, de nuevos alumnos —escolarizaciones extemporáneas— que dificultan, cuando no impiden, el acceso del nuevo alumnado, y ello precisamente por algunas de las causas señaladas, es decir, por problemas de infraestructuras o de personal.

Estas serían las valoraciones por lo que respecta a los CPR existentes, pero la pregunta que hemos de formularnos debe ir más allá: **¿se precisan nuevos recursos educativos o ampliación de sedes en determinadas zonas rurales?** Para responder a esta cuestión es necesario valorar múltiples factores y variables que escaparían del ámbito de actuación de esta Defensoría. Sin embargo, nuestro estudio sí nos permite hacer una afirmación objetiva: **existe una distribución irregular de los CPR por la geografía andaluza**.

Hemos de partir necesariamente de la premisa de la gran complejidad del relieve geográfico de Andalucía. Esta complejidad es debida a la gran extensión superficial (87.268 km²) y a la larga y compleja historia geológica. No es de extrañar, por tanto,

que esta diversidad en el relieve andaluz produzca una importante influencia en las formas de ocupación y explotación de sus territorios, especialmente de las zonas rurales.

No obstante, lo cierto es que, como hemos señalado, la presencia de colegios es muy diferente en función de las provincias. Podemos acreditar que la mayoría de los colegios se ubican en Andalucía Oriental, mayoritariamente en la provincia de Granada y Almería, con una diferencia entre ambas de casi más del doble. Por su parte, a pesar de la extensión de las provincias de Cádiz y Sevilla, la presencia de CPR en las mismas es baja en el primer caso —solo 7— y podemos decir que casi testimonial en la segunda ya que dispone de un único colegio.

Por otro lado, lejos de perder alumnado, desde el año 2017 este tipo de recursos educativos, conforme a los datos facilitados por la propia Administración educativa, **ve incrementado moderadamente el aumento de matriculaciones** de niños y niñas. Se han pasado de 10.552 alumnos escolarizados en el curso 2016/17 a 11.483 alumnos en el curso 2020/21.

Ahondando en esta materia, hemos de traer a colación la argumentación esgrimida en el apartado anterior respecto de **la necesidad de contar con recursos educativos de calidad como reclamo para el traslado de familias del mundo urbano al mundo rural** y como herramienta de ayuda para la denominada 'España vaciada'.

Atendiendo a las conclusiones anteriores, nos parece de sumo interés **la elaboración de un trabajo que analice, estudie y valore la actual ordenación de los CPR**

en Andalucía. Los resultados de este estudio han de contemplar una red de colegios rurales que permita atender a toda la demanda, tanto presente, como en un ejercicio de prospección futura a corto y medio plazo, en todas y cada una de las ocho provincias andaluzas.

Frente a las voces que elaboran argumentos de agrupaciones de centros y desaparición de colegios rurales, queremos aportar la potencialidad de los CPR como magníficos recursos que están en condiciones de irradiar sus capacidades propias de aportar valor al sistema educativo.

El Informe Especial no ha supuesto un repertorio de justificaciones para el mero sostenimiento de los CPR. Al contrario; es la constatación de sus valores, la evidencia de sus servicios y la oportunidad de crear colegios rurales y extender la red de centros en las zonas adecuadas.

8.4. La realidad específica de la escuela rural exige una actualización de la normativa andaluza

El escaso protagonismo a nivel normativo de los colegios públicos rurales se evidencia en el caso de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Solo contamos con el Decreto 29/1988, de 10 de febrero, sobre constitución de colegios, y dos Órdenes: la primera de 15 de abril de 1988, por la que se desarrolla el citado Decreto y, la segunda, de 26 de abril, por la que se constituyen los mencionados centros. En ellos se define el Colegio Público Rural como «la ordenación

de distintas unidades escolares existentes en una o varias localidades, agrupadas y constituidas como un solo centro docente, con plena capacidad académica y de funcionamiento».

Posteriormente se han ido promulgando otras normas destinadas a las enseñanzas en los centros ordinarios que, en el mejor de los supuestos, establecen ciertas peculiaridades para la enseñanza rural. Es el caso del Decreto 167/2003, de 17 de junio, que desarrolla medidas y actuaciones previstas en la Ley de Solidaridad en la Educación de Andalucía, y que tienen como objetivo prevenir y compensar las situaciones de desigualdad en la educación derivadas de factores sociales. En este escenario, se contempla el medio rural y la configuración de los colegios públicos rurales como un solo centro desde el punto de vista de la organización pedagógica y administrativa, pero con sus aulas dispersas por diversas localidades, circunstancias que hacen necesario la adopción de medidas compensadoras. Algunas medidas se determinan con carácter general para todos los centros que lleven a cabo Planes de Compensación Educativa y otras van dirigidas específicamente a los colegios públicos rurales.

Por su parte, los cambios introducidos por la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía han llevado a la publicación de los Reglamentos Orgánicos de los centros que han introducido algunas peculiaridades relativas a los CPR tales como su autorización y regulación de la adscripción del profesorado de las unidades que se agrupen, centro único con un Consejo Escolar, un Claustro de Profesorado y

un Equipo Directivo. También se define al profesorado itinerante, la jornada y reducción del horario lectivo.

Podemos constatar, por tanto, el escaso protagonismo de los colegios públicos rurales en la normativa educativa andaluza; apenas varias cuestiones recogidas en normas de distinto rango para una realidad educativa compleja y diferente a la de los colegios ordinarios.

La consecuencia es evidente: **La comunidad educativa de los CPR se está viendo obligada, para el desarrollo de las distintas facetas y funciones que les compete, a aplicar unas normas destinadas a la enseñanza y centros generales que no tienen en cuenta las peculiaridades y singularidades de la enseñanza rural.** Ello conlleva unos importantes esfuerzos para acomodar la enseñanza impartida en los CPR a la normativa vigente.

Esta discordancia entre las normas y la educación que se imparte en los colegios rurales se encuentra presente en muchos aspectos, pero especialmente en la **escolarización del alumnado**. La actual normativa sobre escolarización (Decreto 21/2020, de 17 de febrero) permite atender en una misma unidad alumnado de diferentes cursos de un mismo ciclo o etapa educativa, en cuyo caso, el número máximo de alumnos y alumnas será de quince. En el supuesto de alumnado de ciclos o etapas distintos en una misma unidad, dicho número se reducirá a doce. En desarrollo de este Decreto, anualmente, previo al inicio del proceso de escolarización, la Viceconsejería de Educación dicta Instrucciones sobre la

planificación de la escolarización en los centros públicos y concertados, en la que se recoge el número máximo de alumnos y alumnas por unidad cuando en el aula se atiende al alumnado de diferentes cursos o etapas.

Pues bien, el principal problema radica en **la aplicación estricta de la normativa sobre escolarización sin tener en cuenta las peculiaridades de los colegios rurales.** Y es que la reducción del número de alumnos en un aula, aunque sea uno y por la razón que sea, puede llevar aparejada la desaparición de la unidad e incluso en determinados casos del propio CPR. Esta estricta observancia de la norma mantiene en vilo a muchas comunidades educativas por el temor de que una baja o un descenso, aunque sea mínimo, de la natalidad; un traslado de una familia; o cualquier otra vicisitud puede suponer, como argumentamos, la desaparición del colegio. O se matriculan 15 ó 12 niños exactamente, según si se comparten ciclos o etapas educativas, o no hay aula, sin excepciones.

Sin embargo, las normas sobre escolarización deben contemplar la posibilidad del mantenimiento de aulas o de la propia existencia del CPR a pesar de que no se cumplan los ratios que actualmente se exigen en vigor en un curso concreto, sobre todo cuando las expectativas apuntan a que la población escolar puede variar en un marco temporal superior al curso escolar. Cada municipio, cada CPR, tiene sus propias características y circunstancias que deben ser tomadas en consideración teniendo en cuenta que, como se ha señalado, la escuela rural constituye además un elemento

básico para evitar la despoblación. Para esta importante labor habrá de tenerse en cuenta las necesidades, demandas y aportaciones de los respectivos municipios y las aportaciones de los miembros de la comunidad educativa.

Otra cuestión que hemos de señalar se refiere a **la inadecuación de los ratios sobre escolarización a la escuela rural**. Los trabajos desarrollados para este Informe han avalado las ventajas de este tipo de enseñanza, lo mismo que han resaltado la discrepancia en cuanto al número de alumnos que debe estar en las mismas. Así lo demuestran los datos recogidos en el cuestionario ya que la mayoría de las personas responsables de los CPR proponen reducir el número de alumnos en las aulas. Cuando se trata de unidades de diferentes cursos de un mismo ciclo o etapa educativa, que actualmente tiene establecido un máximo de 15, la demanda es que se descienda a **una ratio entre 8 y 12**. También por lo que respecta al número de alumnos y alumnas atendidos en una misma unidad de etapas o ciclos diferentes, que en la actualidad tiene establecido un máximo de 12, se solicita un descenso a **una ratio entre 8 y 10**.

La vigente normativa aporta un criterio estable y objetivo respecto del número de alumnos y alumnas que han de convivir en una misma aula, sea cual sea su ámbito, pero esta misma norma es susceptible de provocar situaciones que no resuelven adecuadamente otros casos que merecerían un tratamiento específico.

No se trata solo de ajustar ratios y unidades por una alteración o minoración concreta del número de alumnos que

aconseja un reajuste de los servicios. Nos encontramos ante una decisión que afecta de manera grave a las dotaciones más elementales de los servicios y políticas públicas que resultan estratégicos para el mantenimiento de la población en sus entornos propios. **Más allá de unidades escolares, tratamos de la supervivencia de toda una colectividad que necesita, entre otros servicios, superar toda amenaza y garantizar la presencia de su vida escolar.**

Ciertamente, encontramos argumentos perfectamente asumibles para buscar la aplicación de criterios de mantenimiento de unidades, aun a pesar de que no reúnen los criterios numéricos de alumnado fijados en la normativa. Pero, del mismo modo, somos conscientes de las limitadas disponibilidades efectivas de profesorado para mantener estos recursos cuando se produce una evidente reducción de matriculaciones.

Es el supuesto —no infrecuente— de muchos centros docentes que los movimientos de matriculaciones obligarían a suprimir varias unidades suponiendo una restricción de evidente impacto en la ordenación del centro. O añadimos los casos en los que el perfil del alumnado con necesidades educativas especiales condiciona de manera evidente la evaluación de las cargas de atención educativa y que merecerían ponderar con más precisión el mero y automático criterio de la ratio.

Y además señalamos, sin duda, la condición de colegio de entorno rural cuya característica se hace acreedor de una merecida atención para garantizar

con mayor cuidado las dotaciones de profesorado en un ejercicio efectivo y real de sus funciones.

Todo lo anterior, obligaría al gobierno andaluz a acometer **una revisión de la actual normativa reguladora de los procesos de escolarización para su adaptación a los colegios públicos rurales de Andalucía**, permitiendo, en función de las características, peculiaridades y especiales circunstancias, unos específicos criterios de ratios de alumnado por aulas.

8.5. Reforzar y adaptar los Servicios educativos complementarios de los CPR como estrategia de captación del alumnado y garantía de calidad

Las bondades de los servicios educativos complementarios (aula matinal, comedor escolar y actividades extraescolares) son bien conocidas como instrumentos para hacer viable la **conciliación de la vida familiar y laboral**. Se trata de servicios tan trascendentales para las familias que su existencia, o no, suele ser un criterio determinante a la hora de la elección del centro educativo donde escolarizar a los hijos.

Pero también los servicios complementarios constituyen una herramienta importante para **la lucha contra las desigualdades en el ámbito educativo**. Recordemos que los pequeños núcleos rurales que conforman nuestra geografía, como venimos señalando, se enfrentan a su proceso formativo desde posiciones de claro desfavorecimiento en

relación con el resto de la sociedad. Y para compensar estas desigualdades surgen las políticas de equidad en la educación, cuya finalidad esencial es ofrecer a los colectivos más desfavorecidos un conjunto de ayudas que les posibilite superar las carencias que padecen con el sistema educativo. Entre estas ayudas o instrumentos de compensación ocupan un lugar preferente, como señalamos, los llamados servicios educativos complementarios.

Esa acción compensatoria que logran los servicios educativos complementarios contrasta con su escasa presencia en los colegios públicos rurales. Las razones esgrimidas se excusan en que la puesta en funcionamiento de tales servicios requiere unos requisitos en cuanto al número de alumnos o condiciones sobre instalaciones conforme a la normativa aplicable a los colegios ordinarios que, sin embargo, se alejan bastante de la realidad existente en los CPR.

Nos referimos al Decreto 6/2017, de 16 de enero, por el que se regulan los servicios complementarios de aula matinal, comedor escolar y actividades extraescolares, así como el uso de las instalaciones de los centros docentes públicos de la Comunidad Autónoma de Andalucía fuera del horario escolar. Una norma que en ningún caso hace una distinción a las especiales circunstancias de los colegios rurales.

Nuestra investigación reafirma estas conclusiones. En el caso del **aula matinal** su implantación en los CPR es notoriamente subsidiaria, y allí donde están operativos son colegios con un mayor número de alumnos. La escasa incidencia de su utilización puede estar relacionada con el hecho de que los

centros o sus sedes pueden encontrarse alejados de los domicilios familiares, por lo que necesitan del uso de transporte — bien escolar o por cuenta de las familias—. Significa ello que el alumnado precisa de un tiempo, en ocasiones considerable, para su traslado al centro, de modo que el tiempo de llegada al colegio después de utilizar dicho transporte puede coincidir con el comienzo de la jornada lectiva y por consiguiente no es preciso el servicio de aula matinal.

Pero además de lo anterior, en este estado de cosas influye la actual regulación legal de este servicio. Efectivamente, la normativa que regula el Plan de apoyo a las familias exige una demanda mínima de diez alumnos y alumnas para el establecimiento de los servicios de aula matinal o comedor. **Esta demanda mínima no se acomoda a los colegios rurales por el número de alumnado que acude a las distintas sedes.** En ocasiones, exigir la inscripción de 10 niños para la puesta en funcionamiento del aula en un colegio rural puede suponer que ha de hacer uso del mismo la totalidad del alumnado, eso en el mejor de los casos; en el peor, no habrá niños y niñas suficientes en toda la sede para su implementación por no alcanzar la cifra de 10.

Parecidas trabas encontramos en el **transporte escolar**: niños de corta edad que han de utilizar este servicio durante un largo periodo de tiempo, en los que se hace necesario, incluso, el arreglo de vías y caminos para que el vehículo pueda transitar. Aunque esta modalidad de servicio es recurrente en las habituales actuaciones de esta Defensoría de la Infancia y la Adolescencia de Andalucía,

no es difícil comprender la dimensión que alcanza el transporte en un escenario rural y diseminado, donde la organización de este servicio adquiere una relevancia prioritaria.

Podemos añadir el relato recogido en nuestras visitas en el que la puesta en marcha de **servicio de comedor** ha sido un revulsivo en la matriculación de alumnos en una sede que, hasta entonces, estaba señalada respecto a su continuidad. En todo caso, este servicio se topa con otra importante dificultad que afecta a los CPR cual es la ausencia o inadecuación de sus instalaciones para poder prestarlo con unas mínimas condiciones de calidad.

Y lo mismo acontece con las **actividades extraescolares**. A pesar de que su implementación es superior al resto de los servicios complementarios, su presencia sigue siendo inferior a la que suele existir en los colegios ordinarios. Las razones vuelven a coincidir: la aplicación de una normativa que no tiene en cuenta las peculiaridades de la escuela en el ámbito rural. No se puede exigir para la puesta en funcionamiento del servicio el quórum mínimo de alumnos que se demanda para un centro ordinario, a lo que hay que añadir la inadecuación de las instalaciones. Para este particular servicio hemos de añadir la ausencia de personal para cubrir unas actividades que se desarrollan fuera del horario lectivo, generalmente por la tarde. Unas ausencias que, en ocasiones, son suplidas con la ayuda o colaboración de los ayuntamientos.

En suma, **la existencia de servicios educativos complementarios puede ser la clave para la continuidad de un**

colegio. Ante su carencia, las familias se ven obligadas a buscar otros colegios que cubran sus necesidades para conciliar la vida familiar y laboral. Y es por ello que **se debe modificar la actual normativa reguladora de los servicios educativos complementarios para su acomodo a las singularidades del alumnado que acude a los colegios públicos rurales** así como de las peculiaridades de estos recursos educativos y de los municipios donde se ubican.

8.6. Mejorar los edificios e instalaciones de los colegios rurales: una necesaria adaptación normativa y coordinación administrativa

Los resultados de la encuesta realizada, así como las visitas efectuadas a las instalaciones de algunos colegios públicos rurales, nos llevan a afirmar que **el estado de conservación de los inmuebles, con carácter general, es bueno.**

Esta afirmación tiene **una excepción evidente en el caso de los sistemas de calefacción y refrigeración,** que reclaman medidas de actuación urgente por su estado de deterioro en muchos casos.

Asimismo podemos confirmar las **escasas dimensiones de algunas sedes** que determinan la imposibilidad de atender toda la demanda de escolarización y condicionan, además, la posibilidad de implementar servicios educativos complementarios, ya que las instalaciones disponibles permiten única y exclusivamente las funciones de docencia.

En materia de infraestructuras de los colegios públicos rurales nos encontramos, una vez más, con la aplicación de una **normativa que desconoce las peculiaridades de los edificios de las distintas sedes** donde se ubican estos recursos educativos.

En efecto, el vigente Real Decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos que han de cumplir todos los centros educativos que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria, en su disposición adicional tercera exceptúa del cumplimiento de determinados requisitos para los «centros que atiendan a poblaciones de especiales características sociodemográficas», concepto donde encajan los colegios públicos rurales. En tales casos, los colegios que ofrecen el segundo ciclo de la educación infantil no tienen que contar con un mínimo de tres unidades ni tampoco, cuando imparten educación primaria, deberán contar, como mínimo, con una unidad por cada curso, como acontece para el resto de centros docentes.

Esa especial referencia a las características de los colegios que atienden a poblaciones de especiales circunstancias sociodemográficas se extiende también a los requisitos relativos a instalaciones y condiciones materiales. En este sentido, la disposición adicional mencionada obliga a las Administraciones educativas competentes a adecuar los requisitos señalados a las especiales características y dimensiones de estos centros.

Sin embargo **esta adaptación y adecuación de los espacios e instalaciones donde se ubican los colegios públicos rurales, hasta la fecha, no se ha desarrollado en el caso de la comunidad autónoma de Andalucía.** Ello determina la existencia de una ingente diversidad de instalaciones donde se ubican los colegios públicos rurales en todo el territorio andaluz, y en las que no todas ellas reúnen las condiciones mínimas que serían exigibles para proporcionar una educación de calidad como resulta legalmente exigible.

De lo anterior se infiere la **necesidad de que Andalucía cuente con una norma reguladora de los requisitos mínimos de los colegios públicos rurales** que garantice la calidad de la atención que recibe el alumnado y permita la flexibilidad necesaria para adecuar su estructura a las características de estos recursos.

Por otro lado, hemos de recordar **las deficiencias generalizadas en los sistemas de calefacción y refrigeración** que padecen muchas infraestructuras de los colegios públicos rurales, y que han sido acreditadas en los cuestionarios. Hablamos de edificios con mucha antigüedad, algunos ubicados en zonas que llegan a elevadas temperaturas en unas épocas o a un descenso pronunciado de las mismas en otras. Son circunstancias, entre otras, que dificultan la existencia de unas adecuadas condiciones de confort en las aulas en términos de temperatura, humedad y ventilación de sus edificaciones.

Ello determina que estos recursos educativos estén llamados a ser beneficiarios prioritarios de las medidas

y proyectos contemplados en la Ley 1/2020, de 13 de julio, para la mejora de las condiciones térmicas y ambientales de los centros educativos andaluces mediante técnicas bioclimáticas y uso de energías renovables.

Otro de los importantes retos a los que se enfrentan los CPR son de índole competencial. O dicho de otro modo, sobre la determinación de la entidad que debe acometer mejoras en las instalaciones de los colegios. En el plano teórico no parece que haya lugar a confusión: corresponde a los ayuntamientos las intervenciones de conservación o mantenimiento, y compete a la Administración educativa las actuaciones que impliquen una nueva instalación o construcción de elementos que requieren cambios de uso, o cambios estructurales, etc.

Sin embargo, a nivel práctico es difícil determinar cuándo una intervención tiene su encaje en unas actuaciones o en otras, encontrándonos en muchas ocasiones con informes técnicos emitidos por profesionales de cada una de las administraciones implicadas que no coinciden en su planteamiento.

Estas divergencias en los repartos competenciales, que provocan frecuentes polémicas entre la entidad autonómica y los responsables municipales son frecuentes como podemos comprobar en el trabajo diario de esta Defensoría. Sin embargo, dichos conflictos se manifiestan en la escuela rural con especial gravedad ya que la carencia habitual de recursos locales se muestra aún más agravada en los ayuntamientos de muy pequeña entidad.

Podemos entender la complejidad que pueda suponer, en alguno de los casos, determinar desde el punto de vista competencial la administración responsable para realizar intervenciones en materia de infraestructura, pero no podemos olvidar el mandato constitucional establecido en el artículo 103.1 sobre la obligación de aquella de servir con objetividad los intereses generales y actuar de acuerdo con los principios, entre otros, de eficacia y coordinación, con sometimiento pleno a la Ley y al Derecho.

Asimismo la Ley de Régimen Jurídico del Sector Público, impone a las administraciones públicas el deber de servir con objetividad los intereses generales, respetando en su actuación y relaciones, entre otros, los principios de cooperación, colaboración y coordinación entre ellas.

Por tanto, la administración autonómica y los ayuntamientos de los municipios donde existen CPR han de establecer especiales mecanismos de colaboración y cooperación permanentes, a fin de atender los problemas específicos que plantean las infraestructuras de los CPR, asegurando la existencia de un colegio acorde a las necesidades del alumnado que acude a estos recursos educativos.

La cooperación en este escenario de la escuela rural adquiere una relevancia definitiva para el normal desarrollo de toda la comunidad educativa que **exige los mayores esfuerzos de las autoridades responsables.**

8.7. La necesaria presencia de las TIC para acabar con la brecha digital en el alumnado y en el mundo rural

En la actualidad, inmersos en la sociedad de la información como consecuencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), ya no se cuestiona la profunda influencia producida en todos los órdenes, que está cambiando nuestra forma de ver, ser y estar en el mundo. Es cierto que las inmensas potencialidades de este fenómeno auguran que su rumbo es todavía indeterminable; sin embargo, el uso de estas tecnologías no tiene vuelta atrás y ha pasado a formar parte intrínseca de nuestro desarrollo económico y bienestar social.

Las ventajas que reporta el uso de las TIC adquieren un singular protagonismo en la vida de niños, adolescentes y jóvenes. En concreto internet posibilita la superación de las desigualdades en el acceso a la información propiciadas por el lugar de residencia o por la existencia de algún tipo de discapacidad. Es, además, un instrumento inigualable para fomentar las relaciones con personas de otros países y culturas, y amplía hasta el infinito las posibilidades de niños y jóvenes de acceder a un ocio creativo. Pero, sobre todo, **el acceso a internet representa una herramienta básica en el ámbito educativo al facilitar el acceso a múltiples recursos y oportunidades de aprendizaje y refuerzo.**

A pesar de la importancia de las competencias digitales y de su

trascendencia en la vida de niños y niñas, no todos tienen acceso a estas potentes herramientas imprescindibles en los actuales momentos. Para muchos niños que viven en hogares en situación de vulnerabilidad o en determinadas zonas de nuestra geografía el uso de internet no es posible. **Son víctimas de la brecha digital.** Una brecha que se abre en varios ámbitos: entre quienes tienen y no tienen acceso a internet; entre quienes disponen de dispositivos adecuados para el acceso y para quienes tienen vetada dicha posibilidad; y entre familias con competencias digitales y las que carecen de ellas.

Además de ello, los estudios sociológicos demuestran que la familia es un factor determinante para explicar las desigualdades educativas. En general, los niños más desfavorecidos socialmente acceden más tarde a la oferta educativa, obtienen peores resultados a lo largo de su etapa escolar y abandonan antes el sistema educativo de lo que lo hacen los menores de familias más favorecidas. Y la escuela representa un elemento fundamental de igualdad educativa, circunstancia que se ve truncada cuando no se facilita al alumnado las herramientas necesarias para continuar su proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre estas herramientas, en los momentos actuales, qué duda cabe, internet cobra un singular protagonismo.

Los datos traídos a colación confirman que la brecha digital afecta, por tanto, al alumnado más empobrecido, colocándolo en una situación de desventaja con respecto al resto de sus compañeros. A lo anterior hay que sumar que las familias de estos alumnos, por regla general, tienen un

menor nivel educativo y competencias digitales, con lo que las posibilidades de ayudar y orientar a sus hijos en el uso de las TIC se encuentran muy limitadas o son prácticamente inexistentes.

El lugar de residencia del alumnado condiciona asimismo el acceso a internet.

Así, hemos de señalar que este fenómeno tiene una especial incidencia en el ámbito rural. En efecto, los avances señalados en las TIC suelen llegar con mayor retraso a los municipios pequeños, cuando llegan, siendo la realidad que muchos de los pueblos españoles no tienen acceso a internet con una velocidad adecuada, lo que dificulta su utilización por parte de los docentes.

Esta brecha digital entre la población más desfavorecida quedó evidenciada tras la declaración del estado de alarma por el Gobierno de la Nación. La pandemia ha puesto de manifiesto la existencia, ya anterior a la misma, de una brecha digital sufrida por la población más vulnerable o, lo que es lo mismo, una brecha social que ahora se manifiesta de esta manera.

Estas reflexiones coinciden con los datos deducidos del cuestionario.

Es así que más del 80% de los responsables de los CPR, esto es, 8 de cada 10 colegios, confirman la existencia de una brecha digital en las zonas rurales donde se ubican los colegios y confirman las dificultades que este fenómeno ocasiona en las actividades del centro y en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las razones que justifican esta brecha se encuentran en las **dificultades de acceso a internet del alumnado en sus domicilios**, bien por **problemas de conexión en la zona donde habitan o bien por escasez**

de recursos económicos de las familias para contratar servicios de internet. Tampoco han faltado los reproches a la administración educativa por **no aportar los instrumentos y medios necesarios que permita al alumnado e incluso al profesorado utilizar las herramientas TIC** y beneficiarse de las ventajas que su uso reporta. Asimismo la **ausencia de competencias digitales de las familias** es otro argumento apuntado que incide en la realidad que abordamos.

Ofrecer soluciones a un asunto tan complejo como es la brecha digital en el ámbito educativo no es tarea fácil, y mucho menos lo es cuando la escuela se encuentra en el ámbito rural. Las zonas rurales se caracterizan a menudo por sufrir una triple brecha digital: las conexiones de banda ancha, el desarrollo de las capacidades y la utilización. Además de la falta de ofertas de redes de acceso a Internet de próxima generación, muchas poblaciones rurales carecen de los conocimientos digitales necesarios, y la utilización de las tecnologías digitales es menor que en las zonas urbanas.

Es evidente que el hecho de vivir en un municipio pequeño conlleva la escasez de ciertos servicios, pero no por ello puede resultar admisible la brecha digital existente entre el mundo rural y urbano y, más concretamente, entre el alumnado que acude a colegios ordinarios y los que están escolarizados en los colegios públicos rurales.

No podemos negar que la brecha digital entre el propio alumnado viene preocupando a la Administración educativa desde hace tiempo, sin embargo, es en estos

momentos cuando sus negativos efectos se han hecho más evidentes y sus soluciones más necesarias e inmediatas.

El problema de la brecha digital en la educación no se resuelve exclusivamente con infraestructuras (ordenadores, tablets, conexiones a internet, etc.), o con la incorporación de una tecnología accesible, adaptada y cercana al alumno; es necesario también la formación del profesorado y las familias en competencias digitales, se precisa de la alfabetización digital en el mundo educativo que capacite a la comunidad educativa para obtener de las TIC su máximo potencial.

En este contexto **resultan necesarias medidas de discriminación positiva a favor de la presencia de las TIC en los colegios públicos rurales andaluces.** Unas medidas que incorporen dichas tecnologías a todos los colegios rurales y que proporcionen los recursos materiales y personales necesarios para su puesta en funcionamiento. Con tal propósito se deberá planificar y evaluar el uso de las TIC, para conseguir criterios óptimos para su utilización, desde las vertientes de infraestructura, dinamización, programación e implementación de experiencias, y adquisición de competencias digitales para toda la comunidad educativa.

8.8. Los colegios públicos rurales como elemento vivo e incardinado en la vida de su entorno

Los centros educativos se encuentran plenamente insertos en sus territorios y, además, son un fiel reflejo de la sociedad en la que se desenvuelven. De hecho, el

sistema educativo es una reproducción a escala de su entorno social y se ve aquejado, por tanto, de los mismos retos y problemas que afectan a la sociedad actual. Alternativamente, la escuela se verá beneficiada por cualquier avance que redunde en una mejora de la calidad de vida o del bienestar social.

Este planteamiento de partida cobra un especial protagonismo en los colegios públicos rurales. Unos centros ubicados mayoritariamente en zonas afectadas por el abandono del mundo rural. Y como hemos señalado en reiteradas ocasiones, la escuela y el mundo rural se encuentran interrelacionadas, de modo que la presencia de recursos educativos en los entornos rurales donde habitan niños y niñas es un factor fundamental en la lucha contra la despoblación que sufren muchos municipios de Andalucía. La ausencia de colegios en estas zonas incide de manera directa en el abandono de los pueblos. Paralelamente, la ausencia de servicios básicos en un determinado territorio es un factor que propicia el origen de la pérdida de habitantes y, por tanto, de la ausencia de niños y niñas que justifiquen la existencia o permanencia de colegios rurales.

Analizadas las alianzas y las relaciones de los colegios rurales con su entorno, los datos apuntan a una **presencia normalizada con los principales actores de sus zonas.** Hemos registrado una especial relación del CPR con el Ayuntamiento de referencia (91,35%) destacando el papel de interlocutor preferente en las relaciones de estos centros, seguido de las labores de coordinación con los servicios sociales de la zona (84%) y con los servicios

sanitarios (75%). También la relación con otros recursos del sistema educativo se presenta como un elemento de alianza destacado (73%). Por el contrario, se ha constatado un descenso en las relaciones con entidades ciudadanas de diversa índole (un 51% de las respuestas negaban esta faceta en las actividades del CPR).

Pero, en general, las valoraciones que se expresan de los resultados de estas relaciones son mayoritariamente positivas y normalizadas.

Es evidente que **esta línea de trabajo debe consolidarse como una consecuencia de la integración del CPR en las facetas cotidianas de sus entornos y como un actor protagonista de la vida de sus zonas de influencia.**

8.9. Potenciar los Sistemas de calidad y evaluación para los colegios públicos rurales

Una de las metodologías de inmersión en las políticas de calidad son los sistemas de acreditación de las organizaciones que se acogen a normas o pautas establecidas que recogen valores y modelos de organización de calidad. **Estos métodos permiten definir unos parámetros compartidos de gestión que persiguen alcanzar esos niveles o estándares de calidad y excelencia** gracias a unas normas previas que pueden ser evaluadas y, en su caso, acreditadas en su cumplimiento.

Distintos sectores de las políticas públicas y servicios han avanzado en dotarse de estos sistemas de gestión de calidad y se someten a controles y auditorías que evalúan el cumplimiento de los requisitos fijados por las normas de referencia. Así

sucede, por ejemplo, en el sector sanitario en el que centros, hospitales o bien otros recursos se comprometen a seguir los modelos fijados para describir sistemas de calidad asistencial. Estos compromisos de asumir modelos reglados de gestión quedan sometidos a medidas de control externo y de auditorías que permiten acreditar el cumplimiento de las normas asumidas y evaluar unos compromisos de continuidad en los procesos de implantación de estas normas de gestión de calidad.

También en el sector educativo se viene produciendo un proceso encaminado a favorecer la cultura de la calidad y excelencia en las prestaciones de este servicio público esencial. El Decreto 328/2010, de 13 de julio señala que «El fomento de la cultura de la evaluación, de la calidad e innovación educativa y de la rendición de cuentas, mediante controles sociales e institucionales de sus resultados, constituyen elementos que se encuentran presentes en el Reglamento que se aprueba por el presente Decreto».

Por estas razones, el cuestionario se ha detenido en este particular aspecto. Los resultados reflejan que, a pesar de las innegables bondades de estas técnicas, **el porcentaje de colegios rurales que cuenta con alguna acreditación de calidad certificada es minoritario.**

Por ello, creemos que **un impulso decidido en la aplicación de estas metodologías de la organización y la gestión resulta idóneo para guiar el proceso de modernización y adecuación de los colegios públicos rurales en el conjunto de sistema educativo andaluz.**

8.10. La conveniencia de extender las enseñanzas a Secundaria

El derecho del alumnado a seguir su proceso educativo en su entorno y la potenciación de las escuelas rurales son cuestiones contempladas en las últimas leyes de Educación, según hemos tenido la oportunidad de analizar detenidamente en otro capítulo de este Informe.

Hemos de añadir, además, la apuesta del legislador para que **la permanencia del alumnado en las zonas rurales se extienda más allá de las enseñanzas básicas**, es decir, aquellas que son calificadas como obligatorias y que en nuestro actual Sistema educativo abarcan la Enseñanza Primaria y la Enseñanza Secundaria. Apunta, por tanto, la norma por una Escuela Rural que extienda su ámbito de actuación al Bachillerato o a la Formación Profesional.

Ciertamente, para potenciar la igualdad de oportunidades en el ámbito rural, la Ley de Educación de 2006 impone la obligación a las Administraciones educativas de prestar una especial atención a los centros educativos en el ámbito rural, considerando las peculiaridades de su entorno educativo y **la necesidad de favorecer la permanencia en el sistema educativo del alumnado de las zonas rurales más allá de la enseñanza básica.** Para ello, las Administraciones educativas tendrán en cuenta el carácter específico de la escuela rural proporcionándole los medios y sistemas organizativos necesarios para atender a sus necesidades particulares y garantizar la igualdad de oportunidades.

Este es el espíritu de la ley: facilitar la permanencia del alumnado que acude a los colegios rurales más allá de las enseñanzas básicas. Sin embargo, en los momentos actuales la realidad es bien diferente como se acredita con los datos obtenidos del cuestionario. Así, los colegios rurales de Almería solo cuentan con 19 alumnos matriculados en 1º y 2º de ESO, otros 19 en Cádiz, 10 alumnos y alumnas en Córdoba, el mayor número de alumnos, hasta 339, se encuentran en Granada, 61 alumnos cuentan los CPR de Huelva, disminuye hasta 42 el alumnado en la provincia de Jaén, hasta 47 son los alumnos en los colegios de la provincia de Málaga, y el único CPR de la provincia de Sevilla no imparte la Enseñanza Secundaria.

Una explicación a la no continuidad del alumnado en las enseñanzas secundarias en el mismo colegio rural que han recibido la primaria nos fue facilitada por las familias y los profesionales en los diversos encuentros mantenidos con la comunidad educativa. Los CPR solo imparten el primer ciclo de la Secundaria que abarca los cursos primero y segundo, por consiguiente, los dos cursos restantes (3º y 4º) han de hacerlo en los institutos adscritos. Ante esta tesitura de tener que abandonar la enseñanza en mitad de la Secundaria y su necesario traslado a otro centro, muchas de las familias prefieren que este proceso de cambio y transición comience desde el primer curso. Esta sería una de las razones por las que el número de alumnado desciende tan bruscamente cuando se trata de matriculaciones en 1º y 2º de la ESO.

Dicha decisión no se adoptaría si el CPR pudiera realizar una oferta completa de todos los cursos que conforman la Enseñanza Secundaria. Este ha sido un deseo expresado por muchas familias, confirmando que de ampliarse dicha oferta sus hijos e hijas continuarían en el colegio rural hasta cursar las enseñanzas no obligatorias.

La extensión de la Enseñanza Secundaria en todos sus niveles a los colegios públicos rurales es un gran reto y exigirían muchos recursos e inversiones. Además exigiría poner en marcha estrategias pedagógicas y de organización escolar que permitan la creación de oferta y la ampliación al segundo ciclo de la ESO.

Un ingente esfuerzo, somos conscientes. Pero esa extensión es un propósito reconocido en la Ley de Educación al que habrá que dar cumplimiento. Es más, la Ley de Educación incide en el impulso de la Administración educativa dentro del ámbito rural, incluso de las enseñanzas que no son obligatorias. Hablamos de Bachillerato y Formación profesional. Se trataría de una oferta diversificada de estas enseñanzas, relacionada con las necesidades del entorno, adoptando las oportunas medidas para que dicha oferta proporcione una formación de calidad, especialmente con programas de formación profesional vinculados a las actividades y recursos del entorno, en los centros de educación secundaria y formación profesional de las áreas rurales.

En este contexto, se precisa un nuevo impulso para potenciar las Enseñanzas secundarias en los colegios públicos rurales y la permanencia del alumnado en los

mismos, siempre de forma acorde con las particularidades del ámbito y zona donde se ubique el recurso educativo.

Sería importante, a nuestro juicio, **un análisis pormenorizado y riguroso sobre la extensión del segundo ciclo de la Enseñanza Secundaria a los colegios públicos rurales, teniendo en cuenta las peculiaridades del entorno y la zona donde se ubican los colegios y sus propias características.** Este estudio debería abordar tanto los logros que se conseguirían con esta extensión como los desafíos pendientes para pensar otra escuela secundaria y garantizar la existencia de las Enseñanzas Secundarias en contextos rurales.

De momento, como hemos señalado, contamos con la valoración positiva de esta iniciativa manifestada por las familias y muchos profesionales de los CPR.

8.11. Una atención singular para el alumnado más vulnerable: el alumnado con necesidades educativas especiales

En los últimos tiempos se han producido significativos avances en la atención al alumnado afectado por discapacidad. La apuesta por su integración en centros ordinarios y por normalizar las respuestas educativas en Andalucía ha sido generalizada. También se han llevado a efecto modificaciones normativas y organizativas, además de ampliarse el colectivo de personas consideradas sujetos de dichas necesidades educativas.

Hemos de tener en cuenta que los alumnos con discapacidad constituyen uno de los grupos con mayores riesgos de exclusión escolar y, por consiguiente, de exclusión social. De ahí que la calidad en la atención educativa que se les preste se convierta en un objetivo de primer orden para un sistema educativo que pretenda conseguir una educación para todas las personas.

Sin embargo, poca efectividad tendrán estas loables proclamas si paralelamente no se dota a los colegios e institutos de los recursos personales y materiales necesarios para atender las necesidades específicas y diversas de cada alumno o alumna.

Y es precisamente en este aspecto, en la insuficiencia de medios personales a los centros educativos, donde se centra, en este ámbito, el mayor número de reclamaciones que año tras año tramitamos en la Institución.

De los distintos profesionales que prestan sus servicios con este tipo de alumnos, los profesionales técnicos de integración social vienen siendo los más demandados. Unos profesionales que desarrollan una importante labor asistencial que abarca la supervisión frecuente del alumnado; la ayuda en los desplazamientos, en el transporte escolar, en el comedor; entre otras muchas.

Pues bien, ocurre que cuando la Administración educativa no proporciona al centro este recurso personal, o decide que sus servicios han de ser compartidos durante la jornada escolar con otros colegios, parte del trabajo de los monitores ha de ser suplido por las familias.

Como es fácilmente comprensible, las idas y venidas diarias de los padres al colegio, especialmente cuando el niño o niña no controla esfínteres, inciden gravemente en la vida familiar y personal. Algunos padres o madres se ven obligados a abandonar sus trabajos o ven limitadas las posibilidades de búsqueda por la disposición que deben tener para acudir al colegio cuando son requeridos durante el periodo de tiempo en que el monitor no se encuentra en el centro.

Sin embargo, con todo, el principal objeto de queja de estas familias no son las molestias que les pueda ocasionar su constante presencia en el colegio o la imposibilidad de conciliar esta tarea con su vida laboral; lo que realmente les inquieta es la calidad de la atención que reciben sus hijos.

Otro profesional muy demandado es el profesorado de audición y lenguaje. No resulta tarea fácil dar respuesta al interrogante sobre la suficiencia de los servicios prestados por estos profesionales para la adecuada atención de los niños. Y es que cualquier demanda de ampliación de la atención que se presta al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo se encuentra plenamente justificada. Sin embargo, debemos ser realistas y rigurosos al abordar este tema para no caer en la utopía, especialmente en épocas de crisis.

Es conocido el debate en torno a la prestación del servicio de audición y lenguaje en el sentido de clarificar y determinar qué parte ha de ser prestada por la administración educativa y qué parte por la administración sanitaria. Estos servicios se suelen combinar entre el colegio y los

centros de atención temprana en los que el lenguaje es una de las líneas de trabajo con los menores usuarios del servicio.

La especial preocupación que esta Defensoría ha venido mostrando por el alumnado con necesidades educativas especiales se ha proyectado en este Informe. Por dicha razón una parte del cuestionario se ha destinado a analizar la situación de este alumnado en un entorno tan peculiar y singular como es el ámbito rural.

Como hemos podido comprobar, la mayoría de alumnos que se matriculan con perfil de necesidades educativas especiales se debe a **trastornos generales del lenguaje o alteraciones del comportamiento**. Se trata, además, de un colectivo que está muy presente en los CPR ya que, según la encuesta, siete de cada diez centros tienen escolarizados alumnos con estas necesidades.

Por otro lado, la mayoría de centros que tienen alumnos afectados por algún tipo de discapacidad señala que cuenta con diversos profesionales para la atención de aquellos.

Tomando en consideración esta premisa, la cuestión es **si la dedicación de los mencionados profesionales es la adecuada y suficiente acorde con las necesidades y recursos establecidos en los correspondientes dictámenes de escolarización del niño o la niña**. Es práctica habitual en nuestro trabajo diario que demos amparo a quejas de familias por la escasa dedicación que los profesionales de la educación especial dedican a sus hijos. Unos profesionales que se ven desbordados por el ingente número de menores que

han de atender en un mismo colegio o, en su caso, por la necesidad de compartir sus servicios con otros centros educativos.

No podemos negar que la asignación de los servicios de apoyo para el alumnado con necesidades educativas especiales, que se definen en los respectivos dictámenes de escolarización, supone un ejercicio de planificación muy complejo para lograr ofrecer a cada niño o niña la atención profesionalizada que necesita.

Estas medidas exigen a su vez importantes esfuerzos para rentabilizar al máximo la presencia de los especialistas en los colegios o sedes donde se escolariza al alumnado con necesidades especiales.

Con todo, los alumnos del ámbito urbano tienen la opción de trasladarse a otro centro posiblemente dentro de su zona de escolarización o próxima a la misma donde existan recursos de difícil generación o especializado que permitan una mayor y mejor atención educativa e incluso asistencial.

Si esta es la situación difícil a la que se enfrenta el alumnado afectado por discapacidad en el ámbito urbano, **los desafíos de los niños y niñas con discapacidad de los colegios públicos rurales son aún superiores**. Las opciones de cambio de centro se reducen. Los colegios con recursos de difícil generación se pueden encontrar a mucha distancia de los domicilios familiares.

Ciertamente los retos comentados que se evidencian en los centros ordinarios tienen en el escenario de la escuela rural dificultades aún más acentuadas. **La diseminada presencia de este alumnado**

dificulta hacer llegar los trabajos de los profesionales dedicados a la educación especial que desarrollan una labor singular sin poder aprovechar en ocasiones sus desempeños para otros niños y niñas porque el CPR específico cuenta con un alumnado reducido y, a veces, siendo un único niño escolarizado en alguna de sus sedes.

Para evitar esa posible situación de desigualdad real entre el alumnado con discapacidad en centros urbanos y aquellos escolarizados en centros rurales, **se debe potenciar la labor de estudio y dictamen para este alumnado**. Un análisis y estudio que debe realizarse con una cuidada valoración para disponer con certeza y garantías las atenciones programadas en un entorno de escuela rural.

8.12. El destacado y relevante papel de las familias en la escuela rural

Son conocidas las bondades que reporta una buena colaboración de las familias con los centros educativos. La implicación de madres y padres en la vida escolar tiene significativas repercusiones en el rendimiento del alumnado, mejora las relaciones paterno-filiales y las actitudes de los progenitores hacia el hecho educativo.

Teniendo en cuenta las especiales características de la escuela rural, estos colegios **tienen la virtud de poder favorecer aún más el acercamiento entre la familia y la escuela**. Los docentes pueden establecer relaciones más directas y cercanas con madres y padres, aumentando así la cantidad y calidad de la comunicación. Queremos entender que

esta sería una de las razones del elevado porcentaje de familias que han valorado como bueno o muy bueno el grado de satisfacción con el colegio rural.

Pero a pesar de estos datos, nuestro estudio sobre estos recursos educativos nos debe llamar a la reflexión. Ciertamente, del cuestionario se deduce que, a pesar de que los datos de conexión de las familias con los colegios son buenos, **todavía existen importantes márgenes de mejora.** Y ello porque todavía existen colegios que no cuentan con AMPA, de modo singular aquellos que escolarizan menos número de alumnos; es decir, dentro de la clasificación realizada para analizar los datos del cuestionario, estaríamos hablando de colegios con menos de 50 niños y niñas.

Por otro lado, la implicación de las familias en los procesos educativos de sus hijos, aunque es buena, dicha tendencia decrece a medida que aumenta de tamaño del colegio. Señalamos, además, que la existencia de servicios o programas de apoyo a las familias en los colegios públicos rurales es muy minoritaria.

Con fundamento en esa posibilidad apuntada de mejorar la presencia y participación de las familias en los colegios rurales, entendemos que sería oportuno **la elaboración y diseño de estrategias para lograr una mayor implicación de la familia dentro y fuera del contexto escolar,** colaborando estrechamente con el profesorado en la educación y la formación de sus hijos.

Hablamos, a título de ejemplo, de “Escuelas de Padres”. Hablamos de actividades, eventos comunitarios y actividades complementarias conjuntas

con el objetivo de reunir en un mismo lugar a todo el alumnado y sus familias. Se trata de crear espacios para la convivencia en los que se comparta una única identidad y se superen las diferencias que provocan las diferentes identidades locales cuando el CPR cuenta con sedes ubicadas en distintos municipios.

No podemos olvidar otro factor que está contribuyendo a definir una nueva realidad: **el incremento de la presencia de la inmigración en la escuela rural.** Hay zonas que están experimentando un crecimiento demográfico gracias a familias de diferentes nacionalidades que llegan a vivir a las pequeñas localidades. Algunas acuden atraídas por las posibilidades de mejorar sus condiciones de vida con la realización de trabajos agrícolas. En otros casos, se instalan en este entorno por el reclamo que representa “lo rural” como una forma de vida de calidad y de vinculación con la naturaleza.

En algunas zonas, la matriculación de este alumnado en los CPR está contribuyendo a compensar la baja natalidad y reducir la despoblación del medio rural. La escuela desempeña, en estas circunstancias, un importante papel como agente integrador de estas familias, ya que en ella se trabajan y se proyectan a la comunidad valores fundamentales para fomentar la interculturalidad, el respeto a las diferencias y la tolerancia.

Siendo ello así, desde esta Institución consideramos que **la Administración educativa tiene todavía una importante labor a desarrollar que debe ir dirigida a establecer medidas para estimular**

e impulsar la participación de padres y madres en las enseñanzas del mundo rural.

8.13. Un reconocimiento a la labor de los profesionales y unas medidas para incentivar su trabajo

Los profesionales que trabajan en los colegios públicos rurales de Andalucía están rindiendo un servicio de considerable importancia social al desempeñar un papel fundamental para que niños y niñas puedan continuar su proceso educativo dentro de su entorno social y cultural.

La elaboración de este Informe nos ha permitido confirmar la profesionalidad de la inmensa mayoría de los trabajadores y trabajadoras que día a día atienden al alumnado en los colegios rurales. Unas cualidades que les llevan a exigir y demandar unas mejoras en la atención de estos niños y niñas que van desde la remodelación de las infraestructuras, pasando por la dotación de mayores recursos personales y materiales, especialmente en materia TIC.

Y respecto al ejercicio de sus funciones, muchas cuestiones podían ser objeto de mejora, lo cual, incidiría de forma positiva también en el resto de la comunidad educativa.

Nos referimos, en primer lugar, a **la estabilidad del profesorado y resto de profesionales** que prestan servicios en los CPR ya que constituye un elemento de primer orden no solo en beneficio de aquellos sino para garantizar una continuidad de la atención que se presta al alumnado escolarizado en zonas rurales.

Por otro lado, estos profesionales deben **abordar en sus procesos formativos la realidad de la enseñanza en entornos rurales para su conocimiento integral** del sistema y para generar interés en sus futuras orientaciones profesionales. Del mismo modo, el proceso de inmersión y prácticas en las carreras profesionales aconsejan cubrir etapas en estas zonas. Por ejemplo, se pueden diseñar procesos profesionales con servicios en zonas rurales y remotas, con el fin de fomentar su acercamiento y la posterior permanencia en esas zonas.

A la vez, resulta muy interesante **estimular la permanencia de estos profesionales** educativos estableciendo programas de formación continua y promoción profesional que se adapten a las necesidades del personal docente de las zonas rurales y a los que puedan acceder fácilmente desde el lugar donde residen y trabajan.

De la mano de estas medidas, es muy oportuno disponer **medidas de incentivos económicos sostenibles en términos presupuestarios** para compensar el costo de oportunidad asociado con el trabajo en zonas rurales y mejorar la retención en esas zonas. En particular, es muy importante regular los mecanismos compensatorios de las itinerancias que desarrollan estos profesionales en sus jornadas diarias que merecen ser valoradas con justicia.

También señalamos la utilidad de fomentar la permanencia del personal en sus puestos ofreciendo mecanismos de estabilidad que generan la **mejor inmersión socio-laboral en la zona**. En este ámbito, trabajar en la mejora de las

condiciones efectivas de los desempeños es una tarea que redundaría en un entorno laboral propicio y seguro, con equipamiento y suministros apropiados, apoyo, supervisión y tutoría, de modo que los puestos de trabajo resulten atractivos desde el punto de vista profesional.

Y, no menos importante, **apostar por un reconocimiento público para poner de relieve el trabajo realizado en las zonas rurales** y crear condiciones para aumentar la motivación natural y, por lo tanto, la permanencia del personal escolar en el mundo rural.

En suma podemos concluir este aspecto señalando la conveniencia y posibilidad de **clasificar como especial dificultad por tratarse de difícil desempeño los puestos de trabajo del personal docente y no docente que prestan sus servicios en los centros rurales**, de modo que en los correspondientes concursos de traslados a los centros se valore como mérito la experiencia en el desarrollo de funciones en estos recursos. Ello conllevaría la oportunidad de incluir en todos los procesos de selección de su personal un mérito destacado la experiencia en el desarrollo de funciones en los colegios rurales.

8.14. Las enseñanzas de la pandemia de Covid-19 en los colegios públicos rurales

La situación de alarma provocada por la pandemia ha tenido en el sistema educativo un impacto organizativo extraordinario, que se puede desglosar en dos momentos críticos. Primero cuando se produjo el cierre sobrevenido de los centros como consecuencia del confinamiento

decretado durante el estado de alarma. Con la inmediatez que conocemos, los centros educativos también fueron escenarios clausurados eliminando las actividades presenciales y adaptando el servicio a través de fórmulas de comunicación a distancia gracias a la aplicación de diversas tecnologías.

En una segunda fase las instrucciones de las autoridades educativas, guiadas por criterios epidemiológicos, dispusieron la recuperación paulatina de la actividad lectiva presencial sobre el conjunto de los recursos del sistema educativo bajo el estricto cumplimiento de medidas para evitar los contagios y propagación del virus.

Pues bien, los colegios públicos rurales ofrecieron un escenario especial a lo largo de todo este largo y complejo proceso porque las alternativas a la actividad presencial pusieron más de manifiesto, si cabe, **el desarraigo tecnológico y la brecha digital de muchas zonas de Andalucía**, precisamente escenario natural de estos centros rurales.

Por ello encontramos que el aspecto con menor valoración, esto es, “muy deficiente”, “deficiente” o “regular” suma un 62,5% de las respuestas recibidas y se refiere a los recursos técnicos que la entonces Consejería de Educación dispuso para poder continuar el proceso de enseñanza-aprendizaje telemática durante el confinamiento; o también se valora de manera crítica (78,8%) las capacidades de las redes y TIC de la zona.

En cambio, la cuestión que mayor valoración ha obtenido con una respuesta “excelente” se refiere a la implicación del profesorado en las labores educativas

aplicadas durante el confinamiento. Un aspecto —la implicación docente— que ha sido puesto en valor en distintos apartados del cuestionario así como en las entrevistas y encuentros mantenidos por personal de esta Institución con la comunidad educativa para la realización de este Informe. Y ante todo la participación del alumnado en las tareas educativas que recoge el mayor porcentaje registrado en un sentido claramente positivo (“bueno” en el 76,9” de las respuestas)

En suma, **la pandemia enseñó la potencialidad de los CPR, la implicación**

de sus profesionales y el valor ejemplar de la respuesta dada por su alumnado.

También ratificó **la inaplazable integración tecnológica de estas zonas** y la atención singular que merecen estos centros rurales.

Y añadimos el **espacio de serenidad y compromiso que los colegios rurales fueron capaces de generar** entre sus protagonistas en momentos especialmente preocupantes y tensionados que se exhibieron en otros entornos urbanos durante este episodio de pandemia.