

12



La escuela rural en España: un estudio comparado intranacional sobre su conceptualización, organización y evolución

The rural school in Spain: an intranational comparative study of its conceptualisation, organisation, and evolution

**Esther Díaz Romanillos*;
Bianca Thoilliez****

DOI: 10.5944/reec.49.2026.44926

Recibido: **18 de marzo 2025**
Aceptado: **18 de julio de 2025**

*ESTHER DÍAZ ROMANILLOS: Universidad Autónoma de Madrid. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7824-1029>. **Datos de contacto:** esther.diaz@uam.es

BIANCA THOILLIEZ: Universidad Autónoma de Madrid. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2911-5947>. **Datos de contacto: bianca.thoilliez@uam.es

Resumen

Este estudio comparativo intranacional analiza la escuela rural en España a través de dos dimensiones fundamentales. Por un lado, se examinan las características normativas y organizativas (incluyendo definiciones, modelos de concentración escolar y enfoques alternativos) que han configurado la conceptualización de la escuela rural en las distintas comunidades autónomas. Por otro, se evalúa la evolución de la oferta educativa rural mediante indicadores clave (centros, localidades, unidades escolares y alumnado) en el periodo 2011–2023. Los resultados evidencian una notable diversidad en las trayectorias, derivada tanto de las realidades demográficas como de los criterios administrativos y metodológicos aplicados en cada territorio. Asimismo, se observa cómo, en ciertos casos, la optimización de recursos y la racionalización de la oferta han conducido a una reducción de la cobertura territorial, lo que plantea desafíos en términos de equidad en el derecho a la educación. Este análisis ofrece una base para identificar buenas prácticas y para orientar futuras políticas que promuevan la cohesión y la innovación pedagógica en el medio rural.

Palabras clave: escuela rural; Colegio Rural Agrupado; escuela unitaria; política educativa; educación comparada; despoblación; equidad educativa; innovación educativa.

Abstract

This intranational comparative study examines the rural school in Spain through two main dimensions. On one hand, it analyses the normative and organizational characteristics (including definitions, concentration models, and alternative approaches) that have shaped the conceptualization of the rural school across the autonomous communities. On the other hand, it evaluates the evolution of the rural educational offer using key indicators (centers, localities, school units, and student enrollment) over the period 2011–2023. The findings reveal significant heterogeneity in trajectories, stemming from both demographic realities and the administrative and methodological criteria applied in each territory. Furthermore, the study shows that, in some cases, the optimization of resources and the rationalization of the educational offer have led to a reduction in territorial coverage, posing challenges in terms of equity and spatial justice in the right to education. This analysis provides a basis for identifying best practices and for guiding future policies that promote social cohesion and pedagogical innovation in rural areas.

Keywords: rural schools; rural education; one teacher school; educational policy; comparative education; rural environment; educational equity; educational innovation.

1. Introducción

La escuela rural en España constituye un componente esencial para garantizar el derecho a la educación en territorios de baja densidad poblacional y para fomentar la cohesión social y el desarrollo local (Abós Olivares et al., 2021; Álvarez Álvarez et al., 2020; Benito Lucas, 2013; Cerdá Mondéjar, 2020). Sin embargo, a lo largo de su historia, la escuela rural ha enfrentado limitaciones estructurales en su desarrollo, derivadas de una menor visibilidad y reconocimiento dentro de las políticas educativas generales (Corchón Álvarez et al., 2013; Lorenzo Lacruz et al., 2020). Desde la Ley Moyano (1857) hasta la actual LOMLOE (2020), la legislación educativa ha condicionado su desarrollo, con modelos que oscilan entre la concentración escolar y la descentralización de la oferta educativa (Lorenzo Lacruz et al., 2021; Santamaría Luna, 2014).

Los debates sobre la escuela rural en España reflejan tensiones mundiales más amplias entre equidad y eficiencia en estos contextos. En Europa, las políticas oscilan desde el sistema centralizado de Suecia, donde el cierre de escuelas ha contribuido al vaciamiento de determinadas regiones (Isaksson, 2023) y la apuesta por las "*scuole piccole*" (escuelas pequeñas) de Italia, donde se combinan TIC y pedagogías multigrado para responder al aislamiento geográfico (European Schoolnet, 2023). En Grecia, los centros rurales sufren problemas estructurales como la escasez docente y la falta de financiación (OECD, 2020), mientras que en Inglaterra su relevancia comunitaria no siempre se traduce en apoyo institucional (Hillyard, 2020). En América Latina, las políticas hacia la escuela rural oscilan entre enfoques tecnocráticos y apuestas por la justicia territorial. En México, la estrategia de «consolidación de servicios educativos» ha promovido el cierre de pequeñas escuelas comunitarias para concentrar al alumnado en centros urbanos, priorizando la eficiencia sobre el arraigo local (Galván Mora, 2020). En cambio, Colombia ha impulsado modelos como la Escuela Nueva, que fortalecen el vínculo escuela-comunidad mediante enseñanza multigrado y participación del alumnado. En este panorama, el caso español se sitúa en una posición intermedia: la descentralización permite cierta adaptación territorial, pero la ausencia de una estrategia estatal coherente genera fuertes desigualdades entre comunidades autónomas en la organización y sostenibilidad de la escuela rural.

En la actualidad, la expansión de los Colegios Rurales Agrupados (CRA) ha redefinido el mapa educativo rural, aunque su impacto varía entre comunidades autónomas (Abós Olivares et al., 2021; Domingo Peñafiel, 2020). El tratamiento de la escuela rural en las políticas educativas ha variado a lo largo del tiempo, condicionado por criterios como la equidad territorial, la sostenibilidad de la oferta educativa y la optimización de recursos (Cerdá Mondéjar, 2020). Esta diversidad de enfoques normativos y organizativos pone de manifiesto la necesidad de un análisis comparado que permita comprender las dinámicas actuales de la educación rural en España. Pese a su relevancia, la escuela rural continúa siendo un ámbito de estudio poco sistematizado dentro de la investigación educativa española, especialmente en lo que respecta a su conceptualización normativa y a la evolución de su oferta en un contexto descentralizado. En este marco, se plantean interrogantes como: ¿cómo se define y organiza la escuela rural en las distintas comunidades autónomas?, ¿qué trayectorias ha seguido su desarrollo en la última década?, ¿qué factores permiten comprender las similitudes y divergencias entre territorios?

Para responder a estas cuestiones, se adopta un enfoque comparado centrado en dos dimensiones fundamentales. En la primera examina el contexto administrativo y

normativo atendiendo a la existencia de definiciones explícitas, modelos organizativos predominantes (como los Colegios Públicos Rurales, CRAs o equivalentes) y medidas legislativas vinculadas a la escuela rural. La segunda dimensión se centra en la evolución de la oferta educativa en el ámbito rural entre los cursos escolares 2010/2011 y 2022/2023, a partir de indicadores como el número de centros, las localidades atendidas, las unidades escolares y el alumnado matriculado. Esta doble perspectiva permite identificar las transformaciones que han experimentado en los últimos años y poner en diálogo las políticas autonómicas con los cambios registrados en el territorio.

Desde este marco, el artículo pretende contribuir a una comprensión más profunda y matizada de la escuela rural en España, reconociendo tanto su diversidad organizativa y sus particularidades, así como los desafíos que enfrenta.

2. Metodología

Este estudio parte de la hipótesis de que las diferencias en el desarrollo normativo y en la evolución cuantitativa de la escuela rural entre comunidades autónomas (CCAA) reflejan formas diferenciadas hacia su conceptualización y sostenibilidad. Tales diferencias no solo responden a factores demográficos o administrativos sino que también tienen que ver con decisiones político-educativas que configuran las posibilidades de continuidad o transformación de la oferta educativa en el medio rural.

Con base en esta hipótesis, el artículo persigue una doble finalidad: por un lado, comparar las características y rasgos que definen la conceptualización de la escuela rural en cada una de las CCAA, así como las medidas específicas implementadas a través de las políticas autonómicas; y, por otro lado, analizar la evolución de la oferta educativa de la escuela rural (centros, unidades escolares y alumnado matriculado) a lo largo del tiempo. El objetivo general es comprender en qué medida las políticas autonómicas configuran trayectorias divergentes en la organización y sostenibilidad de la escuela rural.

Para alcanzar estos fines se ha adoptado el método comparado como el enfoque más adecuado en el ámbito de la investigación educativa. Se toma como referencia el enfoque actualizado propuesto por Caballero Cortés et al. (2016), que se articula en dos momentos principales:

- 1º. Identificación del problema y planteamiento de hipótesis, junto con la determinación de la unidad de análisis.
- 2º. Desarrollo de la investigación, a través de cinco etapas: descriptiva, interpretativa, yuxtaposición, comparativa y, finalmente, prospectiva.

2.1. Delimitación de las unidades de análisis

Las unidades de análisis están compuestas por el ámbito de comparación, la temporalización y el objeto de estudio. A continuación, se describen estos elementos:

2.1.1. Ámbito y temporalización del estudio

El trabajo adopta un enfoque comparativo intranacional, abarcando las 17 CCAA españolas. Para garantizar un análisis coherente y bien fundamentado, el estudio se organiza en dos partes diferenciadas. En la primera parte, dedicada a la conceptualización de la escuela rural, se examina la legislación vigente en el curso 2024/2025, lo que implica una temporalidad estática, ya que se centra en un momento específico. En la segunda

parte, centrada en la evolución de la escuela rural, se estudia la evolución de los centros, unidades y alumnado matriculado durante el periodo 2011-2023. Esta parte presenta una temporalidad dinámica, ya que evalúa los cambios y tendencias a lo largo del tiempo.

2.1.2. Objeto de estudio

El objeto de estudio es la escuela rural, entendida como aquella institución educativa ubicada en un entorno rural que responde a necesidades organizativas, demográficas y pedagógicas propias de estos territorios. Según Lorenzo Lacruz *et al.* (2020), la escuela rural se caracteriza por presentar estructuras organizativas específicas (incluyendo modelos multigrado), fuerte conexión con su entorno sociocultural local y un enfoque adaptado a las particularidades del territorio, en contraposición al modelo urbano.

Para su análisis se han definido dos dimensiones de observación, cada una organizada en torno a un árbol de dimensiones, parámetros e indicadores:

- I. La dimensión organizativo-administrativa se centra en el estudio del marco normativo autonómico vigente y en las políticas específicas dirigidas a la escuela rural. Se consideran aspectos como la existencia de definiciones específicas en la normativa vigente, el rango normativo (ley, decreto, orden...), el tipo de modelo escolar reconocido, así como medidas concretas en relación con la ratio, transporte escolar, financiación o recursos docentes.
- II. La dimensión evolutiva analiza cómo ha cambiado la red de escuelas rurales (especialmente los CRA) durante el periodo 2011-2023, atendiendo a la variación del número de centros, unidades y alumnado matriculado. Este análisis permite identificar patrones de consolidación, reducción o reconfiguración de la oferta educativa rural y contrastarlos con el marco normativo de cada comunidad.

Ambas dimensiones están interrelacionadas: el marco normativo condiciona la organización del sistema y las posibilidades de sostenibilidad de las escuelas rurales, mientras que la evaluación cuantitativa permite evaluar los efectos de esas políticas sobre el territorio. Para ello, se ha diseñado un esquema metodológico que combina parámetros e indicadores, organizados en dos árboles de dimensiones (normativo-administrativo y evolutivo), cuyo desarrollo puede consultarse en los Anexos (Tabla 1 y 2, respectivamente).

2.2. Estrategias de recogida y análisis de información

La investigación se basa en una revisión documental que combina el análisis de fuentes primarias y secundarias. Las fuentes primarias incluyen normativas autonómicas, documentos oficiales y planes estratégicos elaborados por las administraciones autonómicas y estatales. Para la segunda dimensión del estudio, centrada en la evolución cuantitativa, se han utilizado los informes sobre el estado del sistema educativo, publicados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) desde el informe de 2012 (datos del curso 2010/2011) hasta el último disponible en 2024 (curso 2022/2023). A partir de estos documentos se han recopilado datos administrativos sobre el número de centros, localidades, unidades y alumnado matriculado en los CRA, permitiendo establecer una visión comparada sobre su evolución en cada CCAA.

Las fuentes secundarias incluyen estudios previos sobre la educación rural, así como información disponible en los portales web de las consejerías de educación autonómicas (Consejería de Educación y Cultura del Gobierno del Principado de Asturias, s.f.; EHIGE, 2019; Euskadiko Eskola Txikiak, s.f.). Estas fuentes contribuyen a contextualizar las dinámicas educativas en el medio rural y a complementar el análisis de los documentos oficiales.

El análisis se articula mediante un enfoque descriptivo-interpretativo con técnicas comparativas. A partir de la información recopilada, se ha elaborado una sistematización de dimensiones, parámetros e indicadores que ha permitido organizar el estudio de manera estructurada (Tabla 1 y 2.). Este proceso ha permitido identificar similitudes y divergencias entre CCAA, así como establecer relaciones entre los marcos normativos vigentes y las transformaciones registradas en la oferta educativa rural durante la última década. Se busca, así, ofrecer una visión articulada que permita comprender las particularidades territoriales y las lógicas político-educativas que configuran la realidad actual de la escuela rural en España.

3. Resultados del análisis comparativo

3.1. Contexto administrativo y normativo de la escuela rural en España

La descentralización de las competencias educativas en España ha permitido a las CCAA desarrollar y adaptar estrategias que responden a las necesidades y particularidades de sus contextos territoriales. Este fenómeno se refleja de forma especialmente marcada en el ámbito rural, donde la organización, definición y funcionamiento de su escuela adoptan configuraciones diversas según cada región. En el presente apartado se exponen los resultados del análisis comparativo correspondiente al Árbol de dimensiones, parámetros e indicadores (I) para el contexto administrativo y normativo de la escuela rural en España, que se estructura en dos dimensiones (véase Anexos: Tabla 3): (D1) el desarrollo normativo y la organización administrativa, y (D2) la normativa específica dirigida hacia la escuela rural.

3.1.1. Desarrollo normativo y organización administrativa: modelos de escuela rural en España

La primera dimensión (D1) se centra en el marco legislativo y administrativo que respalda la organización de la escuela rural.

A) Modelos de concentración escolar en España: Colegios Rurales Agrupados y similares

En varias CCAA se observa la adopción de modelos de concentración escolar, cuyo objetivo es agrupar unidades o centros dispersos bajo una sola dirección para optimizar recursos y asegurar la continuidad educativa en zonas de baja densidad poblacional. Así, el modelo organizativo de CRA es el más extendido en España, y se encuentra implantado en Aragón, Asturias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Extremadura, La Rioja, Madrid y Murcia. Sin embargo, cada CCAA ha adaptado sus estructuras y definiciones para atender las necesidades específicas de sus zonas rurales, lo que da lugar a un panorama diverso y heterogéneo. Andalucía opta por los Colegios Públicos Rurales (CPR), mientras que la Comunidad Valenciana por Centros Educativos Rurales (CER).

Estas diferencias reflejan no solo ajustes organizativos, sino también formas distintas de concebir la escuela rural. Así, en Andalucía se define la escuela rural como una «escuela única en su localidad, con más de un nivel educativo por profesor y aula», abarcando tanto escuelas unitarias como pequeñas graduadas incompletas. En Asturias la normativa delimita la noción de escuela rural a partir de criterios poblacionales (municipios con menos de 5.000 habitantes) y de matrícula (menos de 10 estudiantes por cohorte en el último sexenio), permitiendo la organización en distintos formatos, como escuelas unitarias, CRA, Zona Escolar Rural (ZER) o Centros Públicos de Educación Básica (CPEB). Por su parte, Cataluña y La Rioja disponen de definiciones normativas aunque centradas más en la cooperación intercentros o en la organización zonificada.

En contraste, otras CCAA, como Aragón, Cantabria, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia, Islas Baleares, Madrid y Murcia, no ofrecen una definición pormenorizada de escuela rural. En ellas, la referencia se articula a través del modelo de concentración escolar, en el que se entiende como la agrupación de centros dispersos para asegurar la continuidad de la oferta educativa. Este enfoque resulta eficaz para responder a las limitaciones impuestas por la baja densidad poblacional, aunque en estos casos la falta de una definición detallada implica que la noción de «escuela rural» se traduce en la práctica en términos de mantenimiento y optimización de recursos.

Asimismo, en algunas legislaciones se incluyen referencias a distintos modelos escolares rurales. En Andalucía se hace alusión a «escuelas unitarias o pequeñas graduadas incompletas»; en Aragón, a los «centros incompletos»; en Asturias, a las «escuelas unitarias, colegios públicos de una única unidad y CPEB»; y en Castilla-La Mancha, se mencionan las «Escuelas Infantiles Rurales Agrupadas (EIRA)» y los «centros incompletos».

B) Más allá de los CRA: modelos alternativos de escuela rural

Las CCAA que no han adoptado modelos de concentración escolar (CRA o similar) presentan una notable diversidad en la organización y conceptualización de la escuela rural que responde a particularidades culturales, lingüísticas o geográficas propias de sus territorios:

- Cataluña trabaja mediante las Zonas Escolares Rurales (ZER), que representan un ejemplo destacado de flexibilidad organizativa. Estas agrupaciones que, si bien comparten rasgos con los modelos de concentración, se organizan en función de áreas con población dispersa y establecen un centro cabecera que facilita la cooperación pedagógica.
- En Canarias, los Colectivos de Escuelas Rurales (CER) operan como unidades independientes en localidades dispersas, aunque algunos centros comparten recursos para afrontar desafíos logísticos derivados de la insularidad y la dispersión poblacional.
- La escuela rural de Navarra se organiza a partir de escuelas unitarias zonificadas: un docente imparte clase a alumnado de distintos cursos, permitiendo una gestión adecuada de entornos multigrado y optimizando el acompañamiento pedagógico en contextos de baja matrícula.
- El País Vasco impulsa el modelo de la Red "Eskola Txikiak". Estos centros de pequeño tamaño y con un marcado componente cultural y lingüístico, se distinguen por impartir enseñanza en euskera y por su rol en la cohesión social y cultural de las zonas rurales, siendo la opción educativa predominante en localidades donde la oferta es escasa.
- En el caso de Islas Baleares, encontramos las "Escoles petites", pequeñas unidades escolares diseñadas para garantizar la proximidad educativa en municipios con baja densidad poblacional sin recurrir a un modelo formal de concentración escolar.

Estos modelos alternativos ponen de manifiesto la capacidad de adaptación de cada territorio a sus condiciones específicas. Aunque las denominaciones y modelos varían, subyace una preocupación común por garantizar el acceso equitativo a la educación en entornos rurales y mantener la identidad y autonomía de su escuela, entendida como un espacio fundamental de cohesión e inclusión en el entorno local.

La diversidad normativa y organizativa observada no deber ser únicamente entendida como una respuesta a las condiciones geográficas o demográficas de cada territorio, sino como el resultado de decisiones político-educativas que configuran el lugar que ocupa la escuela rural dentro del sistema. Allí donde existe una definición normativa específica, se tiende a reconocer las particularidades pedagógicas, sociales y comunitarias de la escuela rural. Por el contrario, en los territorios donde la referencia es indirecta o ausente, la escuela rural queda reducida a una variable logística o técnica.

Estas diferencias no son solo formales, sino que condicionan el modo en el que se concibe la escuela rural. Así, en algunos casos, se le reconoce un papel activo en la vertebración territorial y la cohesión comunitaria; en otros, se la entiende principalmente como un recurso a optimizar ante la baja densidad poblacional. En ambos enfoques, lo organizativo no es neutro, sino que orienta las posibilidades de continuidad, transformación o debilitamiento de la oferta educativa en el medio rural.

3.1.2. Normativa específica sobre y hacia la escuela rural

La comparación de las políticas dirigidas a la escuela rural en España revela una complejidad que va más allá de la simple implementación de normativas. La diversidad de enfoques adoptados por las distintas CCAA se traduce en respuestas específicas, que se configuran en función de las realidades demográficas, geográficas y culturales de cada territorio. A continuación, se analizan los parámetros e indicadores de la segunda dimensión (D2- Normativa específica sobre y hacia la escuela rural), haciendo referencia a los ámbitos de actuación y a los objetivos de las políticas.

A) Ratios mínimas de escolarización y sostenibilidad de los centros

El establecimiento de umbrales mínimos de matrícula para la continuidad de las unidades escolares es un aspecto crucial de la normativa (véase Anexos: Tabla 4. Ámbitos de actuación). En Castilla y León, la regulación establece escalas que varían según el tamaño de la localidad. Por ejemplo, en entornos urbanos con más de 5.000 habitantes se exige un mínimo de 3 alumnos en el primer ciclo de Educación Infantil, mientras que en localidades más pequeñas esta cifra se reduce de forma progresiva.

En Aragón, la posibilidad de que un centro opere con apenas 4 plazas, junto con excepciones basadas en el contexto territorial, refuerza una política de flexibilidad normativa orientada a evitar el colapso de la red educativa rural. Tal como se recoge en la Tabla 4, esta flexibilidad también aparece en otras CCAA, como Castilla-La Mancha o Extremadura, que contemplan cifras mínimas (4-5 alumnos) e incluso excepciones según la proyección demográfica. El objetivo de fomentar la sostenibilidad de los centros (véase Anexos: Tabla 5) se ve reflejado en estas medidas, puesto que evitan el cierre automático de escuelas con muy poca matrícula y garantizan la continuidad educativa en zonas que sufren procesos de despoblación.

B) Transporte escolar y servicios complementarios

En el ámbito del transporte escolar y los servicios complementarios, las CCAA han implementado sistemas de transporte gratuito o subvencionado para paliar las dificultades de acceso en zonas dispersas (véase Anexos: Tabla 4). Como se observa en la Comunidad Valenciana y Extremadura, estas disposiciones no solo responden a la dispersión geográfica del alumnado, sino que se integran en un entramado de medidas que incluye modalidades flexibles como rutas contratadas, reserva de plazas en líneas regulares o ayudas individuales. Andalucía, por ejemplo, presta el transporte escolar de manera gratuita

en centros sostenidos con fondos públicos, lo que contribuye al objetivo de garantizar el acceso e igualdad de oportunidades (véase Anexos: Tabla 5) al no convertir la lejanía en un factor de exclusión. Tal como se aprecia en los anexos, muchas CCAA contemplan también servicios de comedor o de aulas matutinas (como en el caso de Extremadura), medidas que inciden en la inclusión de colectivos vulnerables.

C) Formación y estabilidad del profesorado

La formación y la estabilidad del profesorado constituyen otro pilar fundamental para la viabilidad de la escuela rural (según Anexos: Tabla 4). En Navarra, la precisión en los ratios de escolarización refleja la necesidad de contar con docentes preparados para atender unidades con características específicas. Mientras, en comunidades como Aragón y la Comunidad Valenciana se han implementado incentivos destinados a favorecer la permanencia del personal en zonas rurales. Este enfoque se alinea con el objetivo de asegurar la estabilidad de las plantillas docentes y, en algunos casos, proporcionar formación especializada al personal docente (Anexos: Tabla 5). Dichas medidas incluyen complementos salariales, programas de formación específica (en metodologías multigrado, uso de recursos locales, atención a la diversidad, etc.) y reconocimiento de la complejidad de ejercer en contextos con poca matrícula y niveles agrupados.

Este doble enfoque (capacitación e incentivos) transforma el rol del docente, elevándolo a agente de cambio en entornos donde la innovación pedagógica y la vinculación con la comunidad resultan esenciales para responder a los retos demográficos.

D) Recursos, infraestructuras y apoyo institucional

La inversión en recursos, infraestructuras y apoyo institucional (véase Anexos: Tabla 4) apunta a cerrar la brecha entre la oferta educativa de las zonas rurales y la de los entornos urbanos. Aunque no todas las CCAA cuentan con partidas presupuestarias específicas para la escuela rural, se observa una tendencia a canalizar fondos adicionales hacia la mejora de infraestructuras y la digitalización. Por ejemplo, Castilla-La Mancha contempla ayudas para programas de intercambio y formación (tales como Erasmus Rural), lo que se orienta a explorar nuevas iniciativas y ofrecer oportunidades formativas a jóvenes que deciden permanecer en el medio rural, complementando así las estrategias de innovación (véase Anexos: Tabla 5). Otros proyectos, como «Escuelas Conectadas» en Extremadura, dotan a los centros de infraestructuras digitales, lo que facilita el uso de herramientas tecnológicas en contextos con limitaciones estructurales. Asimismo, en la Comunidad Valenciana y La Rioja se destacan medidas que, a través de la provisión de recursos humanos adicionales, contribuyen a la atención de estudiantes con necesidades específicas (NEE) y a la inclusión de colectivos vulnerables.

E) Participación y vinculación con la comunidad

La dimensión participativa y la conexión con el entorno local cobran especial relevancia en algunas CCAA (véase Anexos: Tabla 4). En Aragón, la creación de espacios como el Observatorio de la Escuela Rural y los seminarios provinciales promueve la implicación de todos los actores (familias, autoridades, profesionales) en la toma de decisiones. En la Comunidad Valenciana, se ha desarrollado una red de CRAs que facilita la colaboración interinstitucional y la integración de actividades extracurriculares, reforzando el vínculo entre la escuela y su entorno. Este planteamiento contribuye a impulsar la participación escolar (véase Anexos: Tabla 5, donde se recoge también el acceso a la cultura y las iniciativas emergentes), y favorece la inclusión de colectivos minoritarios o en riesgo de exclusión.

En Cantabria, aunque la estrategia está aún en fase declaratoria, se pretende revitalizar las zonas rurales cultural y socialmente, reconociendo la importancia de la escuela como eje vertebrador del territorio. La Rioja, por su parte, introduce apoyos especializados y metodologías colaborativas que involucran a las familias, fomentando la participación y la innovación pedagógica en contextos multigrado.

El análisis de la normativa específica revela cómo las políticas educativas no solo responden a criterios organizativos o de funcionamiento, sino que configuran una serie de marcos de sentido sobre el lugar y el valor de la escuela rural. A través de las medidas adoptadas (ratios mínimas, incentivos al profesorado, servicios complementarios, recursos o participación comunitaria), las administraciones autonómicas proyectan distintas formas de entender qué debe ser, sostener y ofrecer la escuela rural. En este sentido, cada CCAA diseña, explícita o implícitamente una gramática de «lo posible»: qué centros se consideran viables, qué servicios son prioritarios, qué actores participan en su sostenibilidad y qué lugar ocupa la escuela en la vida de los pueblos. Así, mientras regiones como Madrid o Castilla y León aplican criterios centrados en la eficiencia organizativa, otras como Aragón, Navarra o la Comunidad Valenciana despliegan políticas más integrales, donde se combinan flexibilidad normativa, formación docente, participación e innovación.

Se pueden distinguir, al menos, dos enfoques: por un lado, una lógica de gestión en la que la sostenibilidad se define por términos de matrícula y eficiencia, como ocurre en Castilla-La Mancha o Extremadura. Por otro lado, una lógica de arraigo territorial, que vincula la escuela al fortalecimiento del tejido comunitario y la equidad, como se observa en Navarra, Cataluña o en La Rioja. No obstante, estas apuestas más integradoras suelen depender de recursos extraordinarios, iniciativas específicas o ventanas de oportunidad coyunturales, lo que limita su consolidación como políticas estructurales de largo recorrido. La política educativa, en este caso, actúa como fuerza configuradora de realidades materiales y simbólicas, afectando directamente a la continuidad, reconfiguración o debilitamiento de la escuela rural.

En este sentido, el análisis normativo no debe desvincularse de las dinámicas territoriales que inciden en la evolución del mapa escolar, como se analiza en el siguiente apartado. Comprender cómo las decisiones políticas moldean (más allá de lo demográfico) la estructura y distribución real de la oferta educativa rural resulta clave para interpretar sus trayectorias diferenciales y desigualdades emergentes.

3.2. Evolución de las escuelas rurales (CRAs) (2011-2023)

El análisis de la evolución de las escuelas rurales se ha centrado en cuatro dimensiones: evolución de los centros, evolución de las localidades, evolución de las unidades y evolución del alumnado. Cada dimensión se ha abordado mediante parámetros específicos e indicadores cuantitativos, tal como se refleja en el Árbol de dimensiones, parámetros e indicadores (II) para la evolución de las escuelas rurales (véase Anexos: Tabla 2). A continuación, se presentan los hallazgos resultantes del análisis comparativo a raíz de los informes sobre el estado del sistema educativo desde el curso escolar 2010/2011 hasta el curso 2022/2023 en cada una de las dimensiones propuestas.

3.2.1. Evolución de los centros

El análisis de la evolución del número total de centros rurales en el periodo estudiado refleja un panorama heterogéneo dentro de las distintas realidades de cada CCAA. Los datos absolutos (disponibles en Anexos: Tabla 6) permiten observar la progresión anual

en cada región, mientras que la Figura 1 sintetiza el porcentaje de cambio acumulado por cada región.

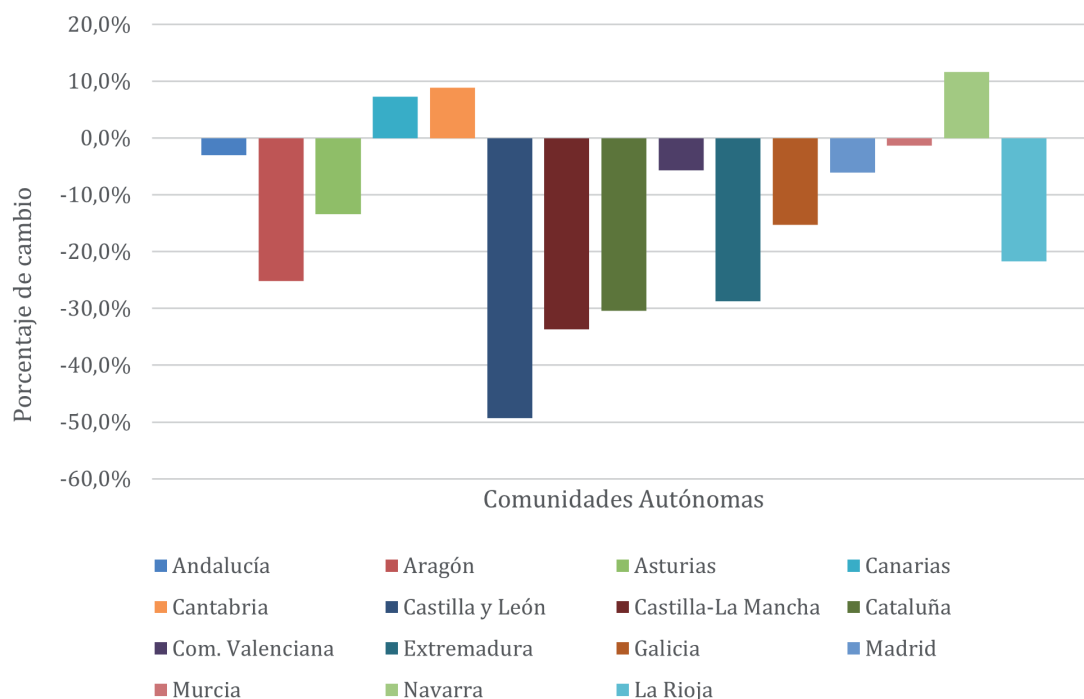


Figura 1. Variación porcentual en el número de centros rurales por CCAA (2010/2011-2022/2023). Fuente: elaboración propia. Nota: Islas Baleares y País Vasco tienen un porcentaje de cambio del 0 %, por lo que no se representan en el gráfico.

En comunidades como Andalucía, los primeros datos disponibles se sitúan en 2013/2014 y muestran un descenso global del 6,6 %, aunque la cifra de centros se ha mantenido relativamente estable (entre 105 y 113). Aragón, con cifras que rondan los 74 a 76 centros, experimenta un ligero ajuste a la baja, lo que apunta a un proceso de optimización de recursos en zonas de baja densidad poblacional. Un caso más pronunciado es el de Asturias, donde se pasa de 29 centros a 22 en el transcurso de la serie, reflejando un descenso del 31,8 % que podría asociarse a la concentración de escuelas unitarias o la clausura de centros con matrículas muy reducidas. Mientras, Cantabria, con cifras muy reducidas (entre 4 y 5 centros), experimenta una disminución que se traduce en un 25 % menos de oferta.

Castilla y León presenta los valores absolutos más altos, cercanos a (180-190 centros), aunque en el cómputo total sufre un recorte cercano al 10,7 %. Castilla-La Mancha, en contraste, presenta un ligero aumento global, lo que se interpreta como una política de mantenimiento e incluso expansión de la red rural. Resulta llamativo el caso de Cataluña, que registra un repunte máximo en 2013/2014 (301 centros) y luego una drástica caída a valores en torno a 85-89, probablemente derivada de la inclusión o exclusión de ZER en las estadísticas. En otras regiones, como la Comunidad Valenciana, la evolución se mantiene en un rango estable de 44 a 47 centros, con un leve incremento, mientras que Extremadura pasa de 37 a 40, subrayando un crecimiento del 7,5 % que sugiere la apertura de nuevas sedes o la transformación de unidades en CRAs. Galicia, con un ligero descenso del 3,8 %, y Madrid, que conserva invariablemente 8 centros, ejemplifican la

continuidad de redes rurales consolidadas, cada una con sus particularidades. Murcia registra una aparición de 9 centros en 2013/2014, reducidos a 8 en el último curso, y Navarra se mantiene invariable con un único centro a lo largo de todo el periodo. Por último, Islas Baleares y País Vasco no muestran datos de centros rurales en la tabla, lo que podría interpretarse como la ausencia de una red categorizada bajo estos parámetros o la falta de información oficial pública.

Estas variaciones reflejan, en muchos casos, decisiones estratégicas que revelan cómo cada CCAA gestiona la tensión entre sostenibilidad y equidad territorial. Mientras algunas comunidades mantienen su red de centros rurales incluso con matrículas reducidas, otras optan por estrategias de racionalización que, al aplicar criterios más estrictos de viabilidad, conducen al cierre o fusión de escuelas.

3.2.2. Evolución de las localidades

La cobertura educativa territorial, medida en número de localidades atendidas por las escuelas rurales evidencia transformaciones entre 2010/2011 y 2022/2023. Como muestran los datos absolutos (véase Anexos: Tabla 7) y el siguiente histograma, la evolución varía notablemente según la CCAA:

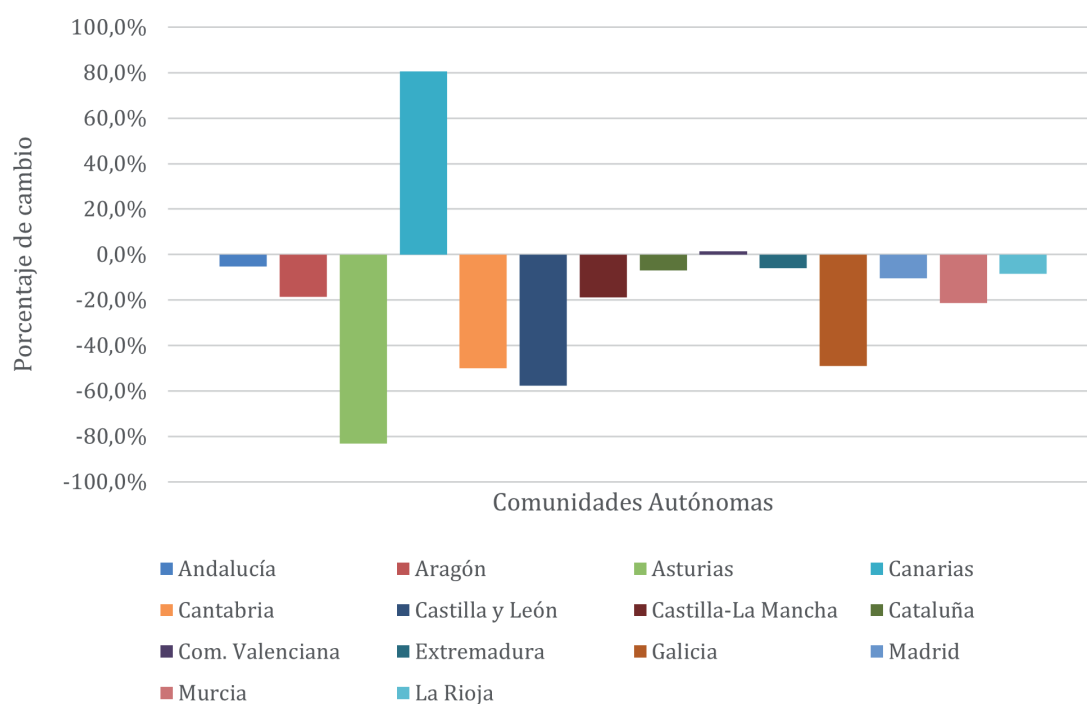


Figura 2. Variación porcentual en el número de localidades con alguna modalidad de ER por CCAA (2010/2011-2022/2023). *Fuente:* elaboración propia. *Nota:* Islas Baleares, Navarra y País Vasco tienen un porcentaje de cambio del 0 %, por lo que no se representan en el gráfico.

En algunas regiones, los datos aparecen inicialmente como valor nulo o muy reducido, para luego estabilizarse o presentar un incremento significativo. En Andalucía, por ejemplo, pasa de 242 localidades en 2018/2019 a 230 en 2022/2023 (-5,2 %). Por otro lado, en Aragón, se pasa de 356 localidades a 300 (-18,7 %), en un proceso que puede asociarse al cierre de centros debido a la optimización de la oferta en zonas con población dispersa. Un proceso más acentuado se observa en Asturias, con una caída del 83,1 %

(de 130 a 71 localidades), lo que evidencia un fuerte proceso de concentración o cierre de sedes que antes atendían distintos municipios.

En contraste, Canarias, registra un aumento del 80,6 % que podría estar relacionado con la consolidación de la red de Colectivos de Escuelas Rurales (CER). Por su parte, Castilla y León mantiene uno de los valores más elevados de la serie, con más de 600 localidades atendidas en los primeros años, si bien desciende a 510 en el último curso, reflejando una reducción del 57,6 % que confirma la progresiva concentración de la oferta educativa.

En Cataluña se constata una bajada del 6,9 % tras el máximo de 279 localidades en 2013/2014, posiblemente relacionado con la redefinición de las ZER. Otras regiones, como Galicia, pierden cerca de la mitad de sus localidades atendidas (−48,9 %), en consonancia con la reducción de centros y la reorganización de unidades en zonas con menos alumnado. En Madrid, la disminución del 10,3 % (de 32 a 29 localidades) refleja una ligera contracción de la cobertura, mientras que Murcia pasa de no presentar datos en los primeros cursos a 28 localidades en 2022/2023, indicando un desarrollo relativamente reciente de la red rural, si bien con un descenso del 21,4 % desde el momento en que se iniciaron los registros.

Así, podemos ver que la reducción del número de localidades atendidas por la escuela rural no siempre implica un descenso proporcional del número de centros, pero sí evidencia una contracción territorial de la oferta educativa. Esta tendencia refleja decisiones administrativas que priorizan la concentración de recursos en detrimento del mantenimiento de redes más extensas, lo que limita la proximidad escolar en muchos municipios. Algunas comunidades, como Castilla-La Mancha, han optado por preservar esa distribución territorial (aunque sea en formatos flexibles), mientras que otras, como Castilla y León se han replegado hacia núcleos más poblados, bajo criterios de eficiencia. Estas diferencias reflejan orientaciones políticas divergentes en cuanto al papel de la escuela en el territorio y las condiciones de acceso que se consideran aceptables.

3.2.3. Evolución de las unidades

El recuento de unidades escolares en las escuelas rurales durante el periodo 2010/2011-2022/2023 pone de manifiesto, una vez más, la diversidad de situaciones y la evolución desigual entre CCAA. La siguiente figura (que representa datos de Anexos: Tabla 8) muestra la variación porcentual por CCAA.

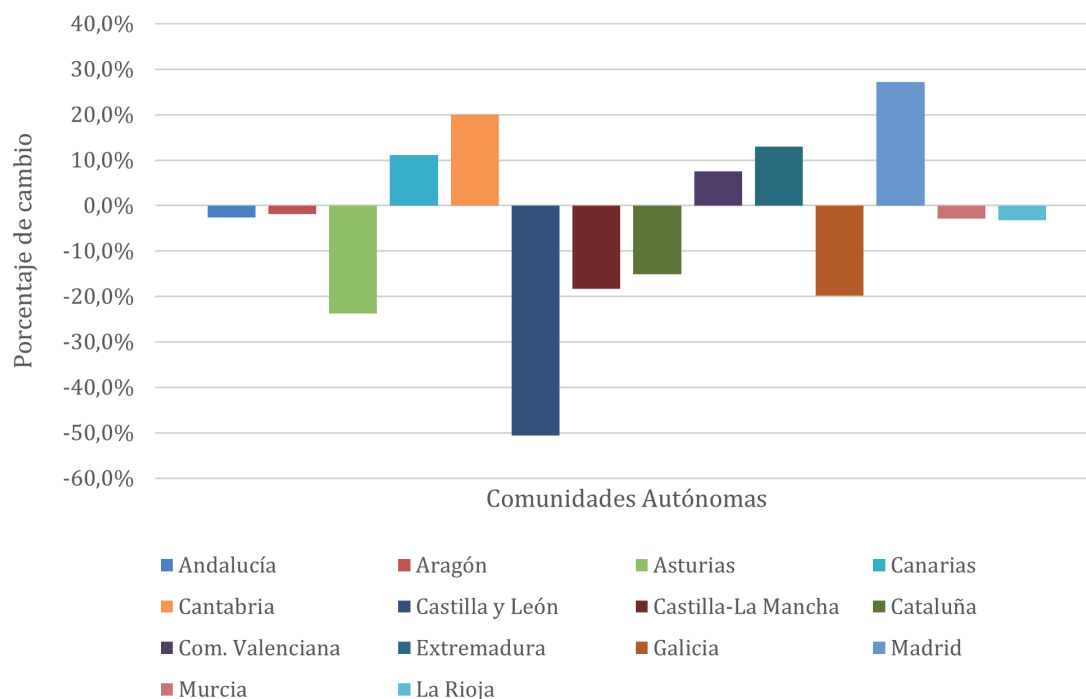


Figura 3. Variación porcentual en las unidades escolares por CCAA (2010/2011-2022/2023). *Fuente:* elaboración propia. *Nota:* Islas Baleares, Navarra y País Vasco tienen un porcentaje de cambio del 0 %, por lo que no se representan en el gráfico.

En Andalucía los registros se sitúan en torno a 1.100 unidades, con una disminución leve del 2,6 % a lo largo del periodo. Este comportamiento sugiere un posible cambio en la metodología de registro o en la forma de agrupar las aulas de los CPR. Aragón mantiene valores entre 700 y 900 unidades experimentando una ligera contracción (−1,8 %), mientras que Asturias sufre una reducción más acusada (−23,8 %) al pasar de 208 a 168 unidades, un indicio de la consolidación de centros y la clausura de grupos con escasa matrícula.

En comunidades como Canarias, el recuento de unidades empieza a aparecer en 2014/2015, rondando las 180-190 aulas, y se incrementa hasta 216 en 2022/2023 (+11,1 %). Este crecimiento puede asociarse a la progresiva estructuración de los CER o a la incorporación de nuevas sedes en islas más alejadas. Cantabria, con valores muy reducidos, pasa de 20 a 25 unidades, experimentando un incremento del 20 % que, aun siendo numéricamente modesto, resulta significativo en términos relativos. En Castilla y León, el descenso es notable (−50,6 %), lo que sugiere una reducción de la oferta educativa en zonas de baja densidad poblacional, pese a seguir siendo una de las comunidades con mayor número absoluto de CRAs.

La Comunidad Valenciana, en cambio, muestra un leve aumento del 7,6 %, pasando de 512 a 554, lo que indica una consolidación de las aulas multigrado o de los CRAs. Extremadura registra también un incremento (+13,0 %), lo que podría vincularse a la creación de nuevas unidades en áreas donde antes se habían suprimido o a la demanda de entornos rurales en proceso de estabilización. Galicia presenta una bajada del 19,8 % y Madrid, al contrario, aumenta un 27,2 %, alcanzando 125 unidades al final de la serie. Este último caso resulta llamativo, puesto que la Comunidad de Madrid no suele asociarse a la dispersión rural, pero mantiene una pequeña red de centros que parece haber reforzado su número de grupos. Murcia, tras no presentar datos en los primeros años, registra

105 unidades en 2022/2023, con un descenso marginal ($-2,9\%$) desde el momento en que empezó a contabilizarse. Por su parte, Navarra se mantiene prácticamente invariable en torno a 4-5 unidades.

La evolución de las unidades escolares rurales permite captar transformaciones menos visibles que las asociadas al cierre de centros o a la reducción de localidades. Este indicador revela cómo se reorganiza internamente la oferta educativa: cuántos grupos permanecen abiertos, cuántos niveles se agrupan y qué estrategias se despliegan para sostener la actividad docente en contextos de baja matrícula. En comunidades como la Comunidad Valenciana o Extremadura, el mantenimiento o ligero aumento del número de unidades sugiere un compromiso con el equilibrio pedagógico, evitando la sobreconcentración de niveles en un solo aula y facilitando una atención más ajustada al alumnado. Frente a ello, regiones como Castilla y León o Galicia muestran un retroceso más acusado, que puede responder a políticas de racionalización o a la falta de apoyos específicos para preservar agrupamientos o escuelas pequeñas.

Estas diferencias influyen en la experiencia escolar de maneras diversas: pueden incidir en el trabajo docente, en las posibilidades de diferenciación pedagógica y en la configuración de los vínculos educativos. En algunos contextos, el sostenimiento de un número estable o creciente de unidades podría reflejar una estrategia para mantener condiciones pedagógicas adecuadas, incluso en escenarios de matrícula reducida. En otros casos, la disminución del número de unidades podría anticipar procesos más amplios de reorganización, aunque también puede responder a cambios en la forma de registro o a ajustes administrativos puntuales.

3.2.4. Evolución del alumnado

La evolución del alumnado matriculado en escuelas rurales durante el periodo estudiado refleja, al igual que en las dimensiones anteriores, tendencias variadas entre las CCAA. La Figura 4 (que representa los datos de Anexos: Tabla 9), que se muestra a continuación, ilustra la variación porcentual por CCAA.

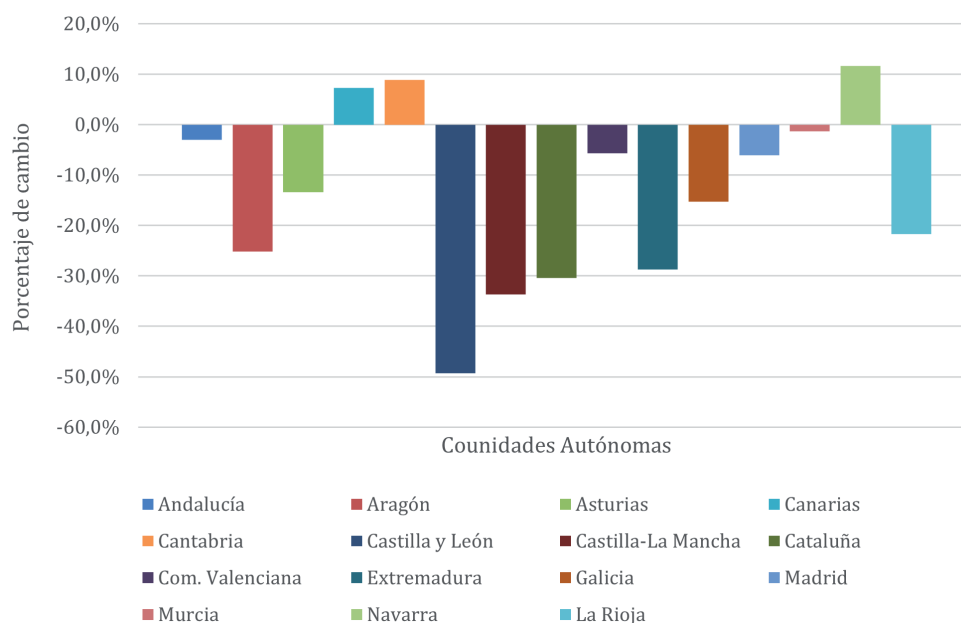


Figura 4. Variación porcentual en el alumnado matriculado en alguna modalidad de ER por CCAA (2010/2011-2022/2023). *Fuente:* elaboración propia. *Nota:* Islas Baleares y País Vasco tienen un porcentaje de cambio del 0 %, por lo que no se representan en el gráfico.

En Andalucía, la matrícula se sitúa en 2014/2015 en torno a 11.700 estudiantes, para luego situarse sobre los 11.400 en 2022/2023 (-3,1 %), lo que sugiere relativa estabilidad. Por el contrario, Aragón muestra una reducción más marcada, al pasar de casi 10.000 a alrededor de 7.900 alumnos (-25,1 %), mientras que Asturias registra un descenso más moderado (-13,4 %), evidenciando la continuidad de una red rural que, no obstante, se ve obligada a agrupar o cerrar grupos con escasa densidad.

En otras regiones, la evolución del alumnado rural arranca en cursos posteriores, como ocurre en Canarias, con unos 2.200 matriculados y alcanzan cerca de 2.400 en el último curso disponible (+7,3 %). Cantabria, aun con cifras modestas, incrementa su alumnado de 248 a 272 (+8,8 %), mientras que Castilla y León, con el mayor número absoluto de estudiantes al inicio de la serie (más de 21.000), sufre un retroceso del 49,3 %, quedando en unos 14.300, lo que confirma la incidencia de la despoblación y la reorganización de los centros en esta comunidad extensa y dispersa. Castilla-La Mancha también evidencia un descenso (-33,6 %), aunque se mantiene por encima de los 7.000 alumnos, lo que resalta la importancia de la red rural en su territorio. Cataluña, tras partir de 13.035 estudiantes en 2013/2014, se reduce a poco menos de 10.000 (-30,4 %), reflejando posibles reestructuraciones vinculadas a las Zonas Escolares Rurales (ZER). La Comunidad Valenciana registra un leve descenso (-5,6 %) desde el momento en que comienzan los datos (2013/2014), mientras que Extremadura (-28,7 %) y Galicia (-15,3 %) también retroceden.

El análisis de la evolución del alumnado matriculado en escuelas rurales permite observar cómo las CCAA adoptan estrategias diferenciadas frente a la reducción de la demanda educativa en zonas de baja densidad. En algunos casos, se observa una tendencia hacia la concentración progresiva, mediante la reorganización de grupos y la reducción de unidades activas, lo que puede responder tanto a limitaciones estructurales como a decisiones orientadas a la eficiencia organizativa. En otros, se advierte una cierta apuesta por la equidad territorial, manteniendo o incluso reforzando la red rural a pesar del descenso de matrícula, como parte de una estrategia de sostenibilidad educativa en el medio rural. Estas variaciones sugieren que la evolución del alumnado no puede ser comprendida exclusivamente desde un enfoque demográfico, sino que debe situarse en relación con los marcos normativos, las decisiones de planificación y el modelo de atención territorial adoptado en cada comunidad.

4. Conclusiones

Este estudio comparativo revela que la escuela rural en España constituye un entramado diverso y cambiante, profundamente condicionado por los marcos político-educativos y las dinámicas territoriales de cada CCAA. Al integrar el análisis normativo con el seguimiento longitudinal de la oferta educativa (centros, localidades, unidades y alumnado), se hace visible cómo las políticas públicas configuran trayectorias divergentes, a menudo marcadas por tensiones entre criterios de sostenibilidad, cobertura y equidad.

En el plano normativo, algunas CCAA como Andalucía, Asturias, Cataluña, Navarra, País Vasco y La Rioja, han impulsado marcos que reconocen explícitamente el valor pedagógico, social y territorial de su escuela rural, reconociéndola como un elemento central en la organización educativa y en la cohesión del territorio. Estos territorios han establecido criterios claros y han implementado modelos específicos (como, por ejemplo, los Colegios Públicos Rurales o la red de Eskola Txikiak) reflejando un compromiso con el derecho a la educación y con la equidad territorial. Otras comunidades, en cambio, la

ausencia de definiciones específicas o su abordaje desde enfoques generalistas, contribuye a una mayor fragilidad institucional de la escuela rural.

Desde la evolución de la oferta educativa, el análisis comparativo permite identificar tres tendencias principalmente: (I) estabilización parcial en territorios con políticas activas de mantenimiento (como Comunidad Valenciana o Castilla-La Mancha), (II) expansión moderada en algunas regiones con nuevas estrategias de cohesión territorial (como Extremadura o Madrid); y (III) reducción significativa en comunidades afectadas por la despoblación o por decisiones orientadas a la concentración escolar (como Castilla y León o Asturias). En este escenario, resulta particularmente llamativo el caso de Cantabria ilustra una tensión entre cobertura territorial y eficiencia organizativa: a pesar del incremento del alumnado, disminuyen las localidades atendidas mientras aumentan las unidades, lo que sugiere un modelo basado en la centralización de recursos.

Un hallazgo especialmente significativo es que en algunas comunidades se aprecian cambios que no avanzan todos en la misma dirección. En lugares como Extremadura o Castilla-La Mancha, se han dado pasos para sostener la red de escuelas rurales (abriendo nuevas unidades o manteniendo centros), aunque al mismo tiempo se reduce el número de localidades atendidas o baja la matrícula. Esto sugiere que, aunque hay una voluntad de mantener la escuela presente de forma equitativa en el territorio, no siempre se logra revertir las dinámicas de pérdida de población. De esta manera, el fenómeno de la despoblación ayuda a entender parte de lo que sucede con la escuela rural, pero no lo explica todo. Hay comunidades donde, a pesar de la pérdida de población, las escuelas ejerciendo un papel fundamental como espacios de arraigo, cuidado y vida comunitaria. Por ello, entendida como un servicio público esencial, la escuela rural debe ser concebida y gestionada no solo desde una perspectiva de eficiencia administrativa, sino también desde el compromiso con la equidad territorial y la justicia espacial, garantizando que el derecho a la educación se materialice de manera justa en todos los territorios (Abós Olivares et al., 2021).

En este sentido, los estudios comparados intranacionales resultan particularmente relevantes, ya que permiten identificar las prácticas y políticas que han contribuido a sostener y transformar la escuela rural en contextos diversos. Este trabajo ofrece un diagnóstico detallado que puede contribuir a mejorar la coordinación interadministrativa entre las CCAA, facilitando la identificación de buenas prácticas y la detección de áreas de mejora en la gestión de la escuela rural.

Desde una perspectiva metodológica, uno de los principales límites del estudio ha sido la falta de disponibilidad de datos sobre las escuelas rurales unitarias en los informes oficiales, centrados principalmente en los CRA. Esto dificulta la posibilidad de un análisis más amplio de la educación rural en España. Esta ausencia de registros impide evaluar con precisión su evolución y su contribución a la escolarización en entornos rurales, y pone de manifiesto una invisibilidad institucional hacia modelos escolares que, aunque minoritarios, siguen desempeñando un papel crucial en el medio rural.

A partir de estos resultados, emergen nuevas preguntas y líneas de investigación orientadas a comprender el impacto de las políticas de financiamiento, así como en la eficacia de los incentivos para la formación especializada y la retención del profesorado de la escuela rural. Del mismo modo, sería pertinente explorar con mayor profundidad el papel que juegan las redes de colaboración, las innovaciones pedagógicas y los vínculos con el tejido comunitario en la capacidad de estos centros para sostenerse en el tiempo. Para poder avanzar en estas direcciones es necesario fortalecer la coordinación

interadministrativa en la recolección y homogeneización de datos. La escasa información sobre escuelas unitarias y otros modelos alternativos limita la posibilidad de realizar diagnósticos más precisos y de diseñar políticas ajustadas a la diversidad real del medio rural. Esta carencia estadística, unida a una mirada excesivamente centrada en los indicadores demográficos, tiende a invisibilizar el potencial educativo, social y territorial de muchas escuelas que, (con más razón) en contextos de declive poblacional, siguen siendo espacios relevantes de cuidado, aprendizaje y vida comunitaria.

Por último, este estudio subraya la importancia de revalorizar la escuela rural como motor de cohesión social y territorial. Su continuidad y transformación no deben entenderse únicamente en función de su rendimiento o eficiencia, sino a partir de su papel como espacio de vida, de oportunidad educativa y de garantía del derecho a la educación en todos los rincones del país.

5. Referencias bibliográficas

- Abós Olivares, P., Domingo Peñafiel, L., Lorenzo Lacruz, J., y Rubio Terrado, P. (2021). *El reto de la escuela rural. Hacer visible lo invisible*. Graó.
- Álvarez Álvarez, C., García-Prieto, F. J., y Pozuelos-Estrada, F. J. (2020). Entorno, centros y comunidad de escuelas rurales del norte (Cantabria) y sur de España (Huelva). *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 26, 177-196. <https://doi.org/10.18172/con.4564>
- Benito Lucas, D. B. (2013). Despoblación, desarraigo y escuela rural: Condenados a encontrarse. *ENCRUCIJADAS. Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 6, 56-69.
- Caballero Cortés, Á., Manso Ayuso, J., Matarranz, M., y Valle López, J. M. (2016). Investigación en educación comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, 7(9), 39-56.
- Cerdá Mondéjar, C. M. (2020). La Escuela en el Medio Rural: Aproximación al Caso de Estudio de los Martínez del Puerto en la Provincia de Murcia (1960-2013). *La Razón Histórica*, 45, 175-219.
- Corchón Álvarez, E. C., Raso Sánchez, F., e Hinojo Lucena, M. A. (2013). Análisis histórico-legislativo de la organización de la escuela rural española en el período 1857-2012. *Enseñanza & Teaching*, 31, 147-179.
- Domingo Peñafiel, L. (2020). Escola rural i territori: Una simbiosi clau. *Temps d'Educació*, 59, 7-9. <https://doi.org/10.1344/te2020.59.1>
- European Schoolnet. (2023). *Research Report. Playing their part: Small and rural schools. A European comparative analysis based on 11 countries by the European Schoolnet Special Interest Group "Small and Rural Schools"*. <http://www.eun.org/resources/detail?publicationID=2322>
- Galván Mora, L. (2020). Educación rural en América Latina Escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(2). <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8598>

- Hillyard, S. (2020). The enduring insignificance of a school for its village: An English case study. *Journal of Rural Studies*, 80, 618-625. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2020.09.006>
- Isaksson, Z. (2023). The political effects of rural school closures – Evidence from Sweden. *Journal of Rural Studies*, 100, 103009. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2023.103009>
- Lorenzo Lacruz, J., Pericacho Gómez, J., Hontañón González, B., y Martínez-Pérez, A. (2021). Legislación y organización de la escuela rural en el debate en torno a la España vaciada. En *Investigación en el ámbito escolar: Variables psicológicas y educativas* (p. 669). Dykinson.
- Lorenzo Lacruz, J., Rubio Terrado, P., y Abós Olivares, P. (2020). Educación y vertebración del territorio: Un estudio de caso en torno a la escuela rural de Teruel. *Temps d'Educació*, 59, 27-46. <http://dx.doi.org/10.1344/TE2020.59.3>
- OECD. (2020). *Education at a glance 2021: OECD indicators*. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- Santamaría Luna, R. (2014). La escuela rural en la LOMCE: oportunidades y amenazas. *Revista Supervisión* 21, 33, 1-26.
- Villa, M., Solstad, K. J., & Andrews, T. (2021). Rural schools and rural communities in times of centralization and rural–urban migration. *Journal of Rural Studies*, 88, 441-445. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2021.09.005>

Referencias legislativas

- Acuerdo de 12 de febrero de 2009, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen las retribuciones de los puestos de director de centros docentes. (2009). *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, de 27 de febrero de 2009.
- Acuerdo de 21 de diciembre de 2020, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan Estratégico de Innovación Educativa 2021–2027. (2020). *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 250 de 30 de diciembre de 2020.
- Acuerdo de 21 de enero de 2010, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen las retribuciones de determinados puestos de trabajo del equipo directivo de centros docentes de la Comunidad de Madrid. (2010). *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, de 12 de febrero de 2010.
- Agenda Rural de Cataluña. (2020). Comisión Interdepartamental sobre Despoblamiento Rural.
- Decreto 109/1999, 25 mayo, por el que se regula el régimen de creación y funcionamiento de los Colectivos de Escuelas Rurales (1999). *Boletín Oficial de Canarias*, 79 de 18 de junio de 1999.
- Decreto Foral 58/2024, de 29 de mayo, por el que se regulan los comedores escolares de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Foral de Navarra. (2024). *Boletín Oficial de Navarra*, 116 de 6 de junio de 2024.

- Decreto n.º 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. (2009). *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 254 de 3 de noviembre de 2009.
- Decreto n.º 36/2022, de 31 de marzo, por el que se establecen las normas especiales reguladoras de la concesión directa de subvenciones a centros educativos privados concertados de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia para la realización de actividades dentro del Programa de Cooperación Territorial para la orientación, el avance y el enriquecimiento educativo en centros de especial complejidad educativa (Programa PROA+ 21–23). (2022). *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, 76 de 1 de abril de 2022.
- Decreto 114/2022, de 27 de julio, del Gobierno de Aragón, por el que se autoriza la delegación de competencias en materia de transporte escolar de la Comunidad Autónoma de Aragón a las Comarcas de Sobrarbe, La Ribagorza, La Jacetania, Alto Gállego, Cuencas Mineras, Maestrazgo y al municipio de Barbastro para el curso 2022/2023. (2022). *Boletín Oficial de Aragón*, 151 de 4 de agosto de 2022.
- Decreto 118/1995, 11 mayo, por el que se crean los Colectivos de Escuelas Rurales (1995). *Boletín Oficial de Canarias*, 76 de 19 de junio de 1995.
- Decreto 119/2012, de 26 de julio de 2012, por el que se regula la organización y funcionamiento del servicio de transporte escolar financiado por la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha en los centros docentes públicos dependientes de esta. (2012). *Boletín Oficial de Castilla-La Mancha*, 147 de 21 de julio de 2012.
- Decreto 161/1996, de 14 de mayo, por el cual se regula el servicio escolar de transporte para facilitar el desplazamiento del alumnado en la educación obligatoria. (1996). *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 2208 de 20 de mayo de 1996.
- Decreto 164/2023, de 31 de octubre, sobre el transporte escolar del alumnado de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma del País Vasco, financiado por el departamento competente en materia educativa. (2023). *Boletín Oficial del País Vasco*, 218 de 15 de noviembre de 2023.
- Decreto 195/1988. (1988). *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya* [número y fecha]. Ley 12/2009, de 10 de julio, de Educación. (2009). *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 4522, de 16 de julio de 2009.
- Decreto 21/2009, de 3 de febrero, por el que se establecen los criterios de ordenación y planificación de la red de centros docentes de enseñanza no universitaria en el ámbito de la Comunidad Autónoma del País Vasco (2009). *Boletín Oficial del País Vasco*, 30 de 12 de febrero de 2009.
- Decreto 29/1988, de 10 de febrero. (1988). *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 19 de 4 de marzo de 1988.
- Decreto 49/2008, de 31 de julio por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles, de los colegios de educación primaria y de los colegios de educación infantil y primaria (2008). *Boletín Oficial de La Rioja*, 106 de 8 de agosto de 2008.

- Decreto 5/2023, de 13 de abril, integral de medidas contra el despoblamiento y por la equidad territorial en la Comunitat Valenciana. (2023). *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*.
- Decreto 77/1984, de 30 de julio, del Consell de la Generalitat Valenciana, sobre regulación de transporte escolar. (1984). *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, 186 de 23 de agosto de 1984.
- Decreto 83/2018, de 8 de mayo, del Gobierno de Aragón. (2018). *Boletín Oficial de Aragón*, 94 de 17 de mayo de 2018.
- Domingo Peñafiel, L. (2020). Escola rural i territori: Una simbiosi clau. *Temps d'Educació*, 59, 7-9. <https://doi.org/10.1344/te2020.59.1>
- Educastur: Consejería de Educación y Cultura del Gobierno del Principado de Asturias [Sitio web]. (s.f.). Recuperado de <https://www.educastur.es/>.
- Estrategia frente a la Despoblación en Castilla-La Mancha 2021–2031. (2021). https://www.castillalamancha.es/sites/default/files/documentos/pdf/20220329/dossier_erg.pdf
- Informe de Evaluación 15. La escuela rural: una apuesta por la equidad. (2018). *Consejería de Educación y Cultura del Gobierno del Principado de Asturias*.
- Instrucción conxunta 1/2024, da Secretaría Xeral Técnica da Consellería de Educación, Ciencia, Universidades e Formación Profesional e da Dirección Xeral de Mobilidade da Consellería de Presidencia, Xustiza e Deportes, sobre a xestión do servizo de transporte de escolares. (2024).
- Ley 5/2023, de 13 de abril, integral de medidas contra el despoblamiento y por la equidad territorial en la Comunitat Valenciana (2023). *Boletín Oficial del Estado*, 105 de 3 de mayo de 2023.
- Ley del Principado de Asturias 2/2024, de 30 de abril, de Impulso Demográfico. (2024). *Boletín Oficial del Principado de Asturias*, 134 de 3 de junio de 2024.
- Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo. (2022). *Boletín Oficial de Castilla y León*, 76 de 1 de abril de 2022.
- Ley 1/2022, de 8 de marzo, de educación de les Illes Balears. (2022). *Diari Oficial de les Illes Balears*, 136 de 8 de junio de 2022.
- Ley 13/2023, de 30 de marzo, de dinamización del medio rural de Aragón. (2023). *Boletín Oficial de Aragón*, 72 de 17 de abril de 2023.
- Ley 2/2021, de 7 de mayo, de Medidas Económicas, Sociales y Tributarias frente a la Despoblación y para el Desarrollo del Medio Rural en Castilla-La Mancha. (2021). *Boletín Oficial de Castilla-La Mancha*, 165 de 12 de julio de 2021.
- Ley 3/2022, de 17 de marzo, de medidas ante el reto demográfico y territorial de Extremadura. (2022). *Boletín Oficial de Extremadura*, 55 de 21 de marzo de 2022.
- Decreto 203/2008, de 26 de septiembre, por el que se regula el servicio de transporte escolar a centros públicos de la Comunidad Autónoma de Extremadura. (2008). *Boletín Oficial de Extremadura*, 192 de 3 de octubre de 2008.

- Ley 4/2011, de 7 de marzo, de Educación de Extremadura (2011). *Boletín Oficial de Extremadura*, 47 de 9 de marzo de 2011.
- Ley 5/2021, de 2 de febrero, de impulso demográfico de Galicia. (2021). *Diario Oficial de Galicia*, 26, de 9 de febrero de 2021.
- Ley 6/2014, de 25 de julio, de Educación no Universitaria Canaria. (2014). *Boletín Oficial de Canarias*, 152, de 7 de agosto de 2014.
- Ley 7/2010, de 20 de julio, de Educación de Castilla-La Mancha (2010). *Boletín Oficial de Castilla-La Mancha*, 144 de 28 de julio de 2010.
- Ley 7/2022, de 30 de junio, de Desarrollo Rural. (2022). *Boletín Oficial del País Vasco*, 137 de 15 de julio de 2022.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo Escolar del Estado (2012). *Informe 2012 sobre el estado del sistema educativo: curso 2010/2011*. Secretaría General Técnica. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2012.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo Escolar del Estado (2013). *Informe 2013 sobre el estado del sistema educativo: curso 2011/2012*. Secretaría General Técnica. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=16100>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo Escolar del Estado (2014). *Informe 2014 sobre el estado del sistema educativo: curso 2012/2013*. Secretaría General Técnica. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=20132>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo Escolar del Estado (2015). *Informe 2015 sobre el estado del sistema educativo: curso 2013/2014*. Secretaría General Técnica. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2015.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo Escolar del Estado (2016). *Informe 2016 sobre el estado del sistema educativo: curso 2014/2015*. Secretaría General Técnica. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2016.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo Escolar del Estado (2017). *Informe 2017 sobre el estado del sistema educativo: curso 2015/2016*. Secretaría General Técnica. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2017.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo Escolar del Estado (2018). *Informe 2018 sobre el estado del sistema educativo: curso 2016/2017*. Secretaría General Técnica. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2018.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo Escolar del Estado (2019). *Informe 2019 sobre el estado del sistema educativo: curso 2017/2018*. Secretaría General Técnica. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2019.html>

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo Escolar del Estado (2020). *Informe 2020 sobre el estado del sistema educativo: curso 2018/2019*. Secretaría General Técnica. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2020.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo Escolar del Estado (2021). *Informe 2021 sobre el estado del sistema educativo: curso 2019/2020*. Secretaría General Técnica. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2021.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo Escolar del Estado (2022). *Informe 2022 sobre el estado del sistema educativo: curso 2020/2021*. Secretaría General Técnica. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2022.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo Escolar del Estado (2023). *Informe 2023 sobre el estado del sistema educativo: curso 2021/2022*. Secretaría General Técnica. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2023.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consejo Escolar del Estado (2024). *Informe 2024 sobre el estado del sistema educativo: curso 2022/2023*. Secretaría General Técnica. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2024.html>
- Orden de 15 de mayo de 1997, de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, por la que se regula la constitución de colegios rurales agrupados de Educación Infantil y Primaria en la Comunitat Valenciana. (1997). *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, 3028 de 4 de julio de 1997.
- Orden de 16 de junio de 2014. (2014). *Boletín Oficial de Aragón*, 119 de 20 de junio de 2014.
- Orden de 16 de junio de 2014. (2014). *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya* [número y fecha].
- Orden de 3 de diciembre de 2010, por la que se regula la organización y gestión del servicio de transporte público regular de uso especial de escolares por carretera y las ayudas individualizadas reguladas en el Decreto 287/2009, de 30 de junio. (2010). *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 7 de enero de 2011.
- Orden de la consellera d'Educació i Cultura, de 24 d'agost de 2009, per la qual es modifica l'Ordre de 21 de juliol de 2005, que regula el transport escolar en els centres docents públics de la Comunitat Autònoma de les Illes Balears. (2009). *Boletín Oficial de les Illes Balears*, 128 de 1 de septiembre de 2009.
- Orden EDU/43/2022, de 24 de enero, por la que se da publicidad al “Acuerdo de 24 de enero de 2022, de mejoras en las condiciones laborales del personal docente de centros públicos de enseñanzas escolares de la Comunidad Autónoma de Castilla y León”. (2022). *Boletín Oficial de Castilla y León*, 18 de 27 de enero de 2022.

- Orden EDU/67/2020, de 26 de mayo, del procedimiento de implantación de las enseñanzas de primer ciclo de educación infantil en las escuelas rurales. (2020). *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 8144 de 29 de mayo de 2020.
- Orden EDU/926/2004, de 9 de junio, por la que se regula el servicio de transporte escolar en los centros docentes públicos dependientes de la Consejería de Educación. (2004). *Boletín Oficial de Castilla y León*, 117 de 21 de junio de 2004.
- Orden EFT/46/2020, de 4 de diciembre, por la que se clasifican como de especial dificultad los centros educativos rurales ubicados en zonas en peligro de despoblamiento, con el fin de reconocer la especial trascendencia de los mismos en la revitalización social, económica y cultural de estas zonas que presentan especial desventaja socioeducativa. (2020). *Boletín Oficial de Cantabria*, 250 de 30 de diciembre de 2020.
- Orden Foral 35/2022, de 11 de mayo, del consejero de Educación, por la que se regula la organización y el funcionamiento del transporte escolar y las ayudas individualizadas de comedor en la Comunidad Foral de Navarra. (2022). *Boletín Oficial de Navarra*, 110 de 3 de junio de 2022.
- Orden Foral 86/2018, de 14 de septiembre, de la Consejera de Educación, por la que se ordena la publicación en el Boletín Oficial de Navarra del documento denominado “Pacto para la Mejora de la Calidad de la Enseñanza Pública en Navarra”. (2018). *Boletín Oficial de Navarra*, 186 de 25 de septiembre de 2018.
- Orden 1/2016, de 29 de febrero de 2016, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regulan las bases de las ayudas individualizadas de transporte escolar. (2016). *Boletín Oficial de La Rioja*, 26 de 4 de marzo de 2016
- Orden 3793/2005, de 21 de julio, de la Consejería de Educación, por la que se regula el servicio de transporte escolar en los centros docentes públicos de la Consejería de Educación. (2005). *Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid*, de 3 de agosto de 2005.
- Página web de EHIGE [Sitio web]. (2019). Recuperado de <https://www.ehige.eus/es/>
- Página web de Euskadiko Eskola Txikiak [Sitio web]. (s.f.). Recuperado de <https://sites.google.com/berritzegunenagusia.eus/euskadiko-eskola-txikiak/orri-nagusia>
- Resolución de 20 de junio de 2022, de la Dirección General de Centros e Infraestructuras, por la que se determina la ratio mínima de alumnado por unidad escolar en los centros de titularidad pública de entidades locales y otras corporaciones públicas y centros de titularidad privada adheridos a la oferta gratuita de plazas en el tercer curso del primer ciclo de educación infantil, para el curso escolar 2022–2023 en la Comunidad de Castilla y León. (2022). *Boletín Oficial de Castilla y León*, 125 de 20 de junio de 2022.
- Resolución de 5 de marzo de 2024, por la que se hace pública la selección de centros educativos de la Comunidad Autónoma de Cantabria considerados de especial dificultad a participar en el Programa Cine Educativo a través de Plataforma Digital. (2024). Dirección General de Calidad y Equidad Educativa y Ordenación Académica, de 5 de marzo de 2024.

Resolución 329/2019, de 7 de junio, del Director General de Educación, por la que se aprueban las bases para la creación de la Red de Escuelas Rurales de la Comunidad Foral de Navarra. (2019). *Boletín Oficial de Navarra*, 146 de 29 de julio de 2019.

Resolución 37/2023, de 14 de marzo, de la Consejería de Educación, Cultura, Deporte y Juventud, por la que se aprueban las Instrucciones para aplicar la dotación de Recursos Humanos para los Colegios Rurales Agrupados situados en la Comunidad Autónoma de La Rioja para el curso académico 2023–2024. (2023). *Boletín Oficial de La Rioja*, 52 de 15 de marzo de 2023.

Resolución 63/2024, de 20 de septiembre, de la Dirección General de Innovación y Ordenación Educativa, por la que se regula la convocatoria de los Colegios Rurales Agrupados para el desarrollo del Programa de Cooperación Territorial de Educación Inclusiva, Fondo Social Europeo +, en la Comunidad Autónoma de La Rioja para el curso 2024–2025. (2024). *Boletín Oficial de La Rioja*, 186 de 24 de septiembre de 2024.

ANEXOS

Tabla 1.
Árbol de dimensiones, parámetros e indicadores (I) para el contexto administrativo y normativo de la escuela rural en España

Dimensiones	Parámetros	Indicadores
Desarrollo normativo y organización administrativa	Marco legislativo y modelos de escuela rural	Existencia de definiciones específicas en leyes y normas
		Rango normativo (ley, decreto, orden, etc.)
		Conceptualización oficial de la escuela rural en cada CCAA
		Tipos de modelos de organización escolares predominantes (CRA, multigrado, etc.)
Normativa específica escuela rural	Normativa vigente	Existencia de normativa vigente sobre y hacia la escuela rural
		Leyes, decretos, órdenes, resoluciones aplicables u otros
	Ámbitos de actuación	Ratio mínima de alumnado
		Transporte escolar y servicios complementarios.
		Financiación específica
	Objetivos de las políticas	Regulación de infraestructuras y recursos.
		Garantizar la igualdad de oportunidades y la equidad territorial en el acceso a la educación
		Promover un sistema educativo sostenible y adaptado a las necesidades locales
		Proporcionar formación especializada al personal docente para atender las particularidades del entorno rural
		Fomentar la interacción entre la escuela y la comunidad local
		Asegurar recursos y apoyos adecuados para los estudiantes con necesidades educativas especiales
		Potenciar la inclusión educativa de colectivos en riesgo de exclusión social o pertenecientes a minorías

Fuente: elaboración propia

Tabla 2.
Árbol de dimensiones, parámetros e indicadores (II) para la evolución de las escuelas rurales (CRAs) (2011-2023)

Dimensiones	Parámetros	Indicadores
Evolución de los centros	Número total de centros rurales	Número de centros en cada curso escolar (2011-2023)
	Variación en el número de centros	Incremento/disminución porcentual entre años seleccionados
Evolución de las localidades	Localidades atendidas por los centros	Número de municipios cubiertos en cada curso escolar
	Cambios en la cobertura territorial	Nuevas localidades atendidas o abandonadas en el periodo
Evolución de las unidades	Número total de unidades escolares	Número de grupos/aulas en cada curso escolar (2011-2023)
	Variación en el número de unidades	Incremento/disminución porcentual en el periodo
Evolución del alumnado	Número de estudiantes matriculados	Total de alumnado matriculado por curso (2011-2023)
	Distribución por niveles educativos	Alumnado de Infantil y Primaria (CRA)
	Cambios en la densidad estudiantil	Promedio de alumnado por unidad o centro

Fuente: elaboración propia

Tabla 3.
 Marco legislativo y modelos de Escuela rural en cada CCAA. Árbol I, Dimensión 1, Parámetro 1. (A1, D1, P1)

CCAA	Indicadores				Normativa específica ER
	Definición explícita	Rango normativo	Modelo de predominante	Conceptualización oficial de la escuela rural en cada CCAA	
Andalucía	Sí	Decreto 29/1988, de 10 de febrero	CPR (Colegio Público Rural)	Escuela única en su localidad, caracterizada por la presencia de más de un nivel educativo por profesor y aula. Dentro de esta definición se incluyen las escuelas unitarias y pequeñas graduadas incompletas, generalmente con una a cuatro unidades, situadas en pequeños núcleos de población. Además, se entiende a los Colegios Públicos Rurales como agrupaciones de diversas unidades escolares distribuidas en una o varias localidades con autonomía de funcionamiento la organización.	X
Aragón	No	(1) Orden de 16 de junio de 2014. (2) Decreto 83/2018, de 8 de mayo, del Gobierno de Aragón.	CRA	No hay una definición explícita. Se menciona la denominación de Colegios Rurales Agrupados (CRA) y centros incompletos. El límite poblacional para las zonas rurales se establece en localidades de menos de 5.000 habitantes, con subcategorías de menos de 2.000 habitantes y 2.001 o más habitantes.	X
Asturias, Principado de	Sí	(1) Educatur: Consejería de Educación y Cultura del Gobierno del Principado de Asturias. (2) Informe de Evaluación 15. La escuela rural: una apuesta por la equidad.	CRA	Se definen los centros rurales como aquellos que cumplen las siguientes condiciones: (1) orgánicamente se estructuran como escuelas unitarias, colegios públicos de una única unidad, Colegios Rurales Agrupados (CRA) o Centros Públicos de Educación Básica (CPBE); (2) están ubicados en municipios con menos de 5000 habitantes; (3) son centros muy pequeños, que escolarizan a menos de 10 estudiantes por cohorte en el último sexenio.	X
Canarias	No	Decreto 118/1995. Decreto 109/1999. Orden de 22 de agosto de 2024	CER (Colectivos de Escuelas Rurales)	No hay una definición explícita. Los CER se basan en los colectivos de escuelas unitarias y centros incompletos, los cuales se consideran los ejes fundamentales de la organización escolar en el ámbito rural. Respetan la autonomía administrativa de cada centro.	X
Cantabria	No	Orden EFT/46/2020, de 4 de diciembre.	CRA	No se ha encontrado una definición explícita, pero la legislación orienta hacia la escuela rural como servicio público esencial para zonas en riesgo de despoblación. Su objetivo es revertir la desventaja socioeducativa, promover la cohesión territorial, la igualdad de oportunidades y facilitar el arraigo juvenil, combatiendo el despoblamiento progresivo.	X
Castilla y León	No	Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo	CRA	No se ha encontrado una definición explícita, pero la normativa resalta su adaptación al medio rural. Los CRAs desempeñan un papel clave en la prestación educativa zonificada de los servicios educativos de Educación Infantil y Primaria.	X

(Continua)

CCAA	Indicadores				Normativa específica ER
	Definición explícita	Rango normativo	Modelo de predominante	Conceptualización oficial de la escuela rural en cada CCAA	
Castilla-La Mancha	No	Ley 7/2010, de 20 de julio	CRA	No se ha encontrado una definición explícita, aunque se describe como “una escuela con identidad propia” (p.6), diseñada para responder a las necesidades y particularidades del medio rural.	X
Cataluña	Sí	(1) Orden de 16 de junio de 2014 (2) Decreto 195/1988	Zonas de Escolarización Rural (ZER)	Se menciona la denominación de Colegios Rurales Agrupados (CRA) y centros incompletos. El límite poblacional para las zonas rurales se establece en localidades de menos de 5.000 habitantes, con subcategorías de menos de 2.000 habitantes y 2.001 o más habitantes.	X
Comunidad Valenciana	No	Orden de 15 de mayo de 1997 de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia, por la que se regula la constitución de colegios rurales agrupados de Educación Infantil y Primaria en la Comunidad Valenciana.	CRA	No se ha encontrado una definición explícita. La CCAA regula los Colegios Rurales Agrupados (CRA) a través de la ORDEN de 15 de mayo de 1997, que establece la constitución de estos centros para impartir Educación Infantil y Primaria en entornos rurales.	X
Extremadura	No	Ley 4/2011, de 7 de marzo.	CRA	No se ha encontrado una definición explícita. Sin embargo, se reconoce “su singularidad” (art. 2) y su “identidad propia” en Extremadura (art. 14). Además, el art. 139 subraya la necesidad de una planificación educativa adaptada a la dispersión de la población rural, con centros y recursos adecuados a este contexto.	X
Galicia	No	Sin normativa específica	CRA	No se ha encontrado una definición específica en su legislación. Estructura basada en CRAs y escuelas unitarias con aulas multigrado.	X
Islas Baleares	No	Sin normativa específica	“Escoles petites”	No existe definición oficial. Sin embargo, en el contexto balear, las escuelas rurales suelen ser pequeñas unidades escolares ubicadas en municipios de baja densidad de población. No se han desarrollado estructuras de concentración escolar similares. En su lugar, la planificación educativa busca garantizar la equidad territorial, asegurando la permanencia de escuelas en entornos rurales dispersos mediante ajustes organizativos y recursos adaptados.	X
Madrid, Comunidad de	No	Real Decreto 82/1996, de 26 de enero	CRA	No se ha encontrado una definición explícita. Se reconoce la figura de CRAs para atender zonas con baja densidad de población.	X

(Continúa)

CCAA	Indicadores				Normativa específica ER
	Definición explícita	Rango normativo	Modelo de predominante	Conceptualización oficial de la escuela rural en cada CCAA	
Murcia, Región de	No	Sin normativa específica	CRA	No se ha encontrado una normativa específica detallada. La Región de Murcia adopta la figura de los Colegios Rurales Agrupados (CRA) para la organización de la educación en áreas rurales.	X
Navarra, Comunidad Foral de	Sí	Resolución 329/2019, de 7 de junio.	Escuelas unitarias zonificadas	Se consideran Escuelas Rurales aquellos centros de Educación Infantil y Primaria localizados en zonas rurales, con unidades multigrado, es decir, con menos de 9 unidades, en las que una maestra o un maestro imparte docencia en más de un curso al mismo tiempo.	X
País Vasco	Sí	1) Página web de EHIG (2) Página web de Euskadiko Eskola Txikiak (3) Decreto 21/2009, de 3 de febrero	Red de Eskola Txikiak	Escuelas públicas de pequeño tamaño ubicadas en entornos rurales que imparten enseñanza en euskara. Son la única opción educativa en la localidad, con menos de seis aulas, y agrupan a niños/as de diferentes edades en un mismo espacio, favoreciendo la cooperación natural y la conexión con el entorno cultural y natural. Cuando estos centros, con hasta seis grupos, integran a alumnado de diversos niveles en un mismo grupo, se denominan “Eskola Txikiak”.	X
Rioja, La	Sí	Decreto 49/2008, de 31 de julio	CRA	La Consejería de Educación autoriza la creación de CRAs, entendidos como unión de varias escuelas en distintas localidades. Se consideran centros incompletos aquellas Escuelas Infantiles con menos de tres unidades, los Colegios de Educación Primaria con menos de seis unidades y los Colegios de Educación Infantil y Primaria con menos de nueve unidades.	X

Fuente: elaboración propia

Tabla 4.
Ámbitos de actuación (AI, D2, P2)

CCAA	Ratio mínima	Transporte escolar y servicios complementarios	Financiación específica	Formación de profesorado	Acciones hacia el alumnado	Participación e innovación
Andalucía		X	X			
Aragón	X	X		X	X	X
Asturias, Principado de	X	X	X	X		
Islas Baleares		X				
Canarias		X				
Cantabria		X			X	X
Castilla y León	X	X				
Castilla-La Mancha	X	X	X			
Cataluña	X	X	X		X	
Comunidad Valenciana	X	X	X			X
Extremadura	X	X	X	X		
Galicia	X	X	X	X		
Madrid, Comunidad de	X	X				
Murcia, Región de		X	X			
Navarra, Comunidad Foral de	X	X				
País Vasco	X	X	X	X		
La Rioja, Com. Auton.	X	X		X		

Fuente: elaboración propia

Tabla 5.
Objetivos de las políticas (AI, D2, P3)

CCAA	Acceso e igualdad de oportunidades	Continuidad ER	Calidad educativa	Formación docente	Estabilización plantilla docente	Interacción ER-comunidad	Otros
Andalucía							NEE; inclusión
Aragón	X	X	X	X	X	X	NEE; inclusión
Asturias, Principado de	X	X	X	X	X		
Islas Baleares							
Canarias	X	X	X				
Cantabria	X				X		Participación; cultura
Castilla y León	X	X	X				
Castilla-La Mancha	X	X					Ed. Superior
Cataluña	X	X	X				Participación
Comunidad Valenciana	X	X				X	NEE; inclusión
Extremadura	X	X			X		NEE; inclusión
Galicia	X	X	X	X	X		NEE; inclusión
Madrid, Comunidad de	X						
Murcia, Región de		X					
Navarra, Comunidad Foral de	X	X					
País Vasco	X	X	X	X	X		Cultura; patrimonio rural; mujeres rurales
La Rioja, Com. Auton.	X	X	X	X			

Fuente: elaboración propia

Tabla 6.
Evolución de los centros por curso escolar y CCAA, y porcentaje de cambio

Curso escolar	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	% de cambio
	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	
Andalucía	0	0	0	0	113	111	105	107	109	106	0	106	106	-6,6%
Aragón	76	75	74	74	74	74	75	75	75	74	74	74	73	-4,1%
Asturias	29	29	29	29	28	27	27	27	25	25	25	22	22	-31,8%
Islas Baleares	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0%
Canarias	0	0	0	0	24	24	23	23	22	22	22	24	24	0,0%
Cantabria	5	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	-25,0%
Castilla y León	197	192	192	188	188	188	188	181	179	179	177	177	178	-10,7%
Castilla-La Mancha	75	74	74	75	77	77	77	77	77	77	77	78	78	3,8%
Cataluña	0	0	0	301	278	85	85	86	86	86	86	89	89	-238,2%
Comunidad Valenciana	0	0	0	44	46	46	46	46	47	46	46	45	45	2,2%
Extremadura	37	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	40	7,5%
Galicia	27	27	27	27	27	27	28	28	25	26	26	26	26	-3,8%
Madrid	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	0,0%
Murcia	0	0	0	9	9	9	9	0	9	9	8	8	8	-12,5%
Navarra	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,0%
País Vasco	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0%
La Rioja	12	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	11	-9,1%

Fuente: Elaboración propia a partir de los informes sobre el estado del sistema educativo desde el curso 2010/2011 hasta el curso 2022/2023.

Tabla 7.
Evolución de las localidades por curso escolar y CCAA, y porcentaje de cambio

Curso escolar	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	% de cambio
	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	
Andalucía	0	0	0	0	0	0	0	0	242	237	0	233	230	-5,2%
Aragón	356	349	344	334	328	324	320	317	313	306	305	304	300	-18,7%
Asturias	130	117	109	104	100	94	90	83	79	78	80	72	71	-83,1%
Islas Baleares	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0%
Canarias	0	0	0	0	24	118	113	111	115	112	117	132	124	80,6%
Cantabria	12	7	9	9	8	8	8	8	8	8	8	8	8	-50,0%
Castilla y León	804	708	678	653	623	606	594	579	564	547	537	521	510	-57,6%
Castilla-La Mancha	303	307	255	244	252	273	271	262	263	258	257	255	255	-18,8%
Cataluña	0	0	0	279	276	252	253	272	269	266	264	265	261	-6,9%
Comunidad Valenciana	0	0	0	140	144	144	144	143	145	142	142	142	142	1,4%
Extremadura	139	147	146	148	144	140	139	137	135	133	131	131	131	-6,1%
Galicia	207	217	207	208	201	198	193	190	176	139	140	140	139	-48,9%
Madrid	32	32	32	31	31	31	31	30	31	31	30	30	29	-10,3%
Murcia	0	0	0	0	0	0	0	0	34	28	26	26	28	-21,4%
Navarra	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0,0%
País Vasco	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0%
La Rioja	51	50	50	49	48	48	48	48	47	47	48	48	47	-8,5%

Fuente: Elaboración propia a partir de los informes sobre el estado del sistema educativo desde el curso 2010/2011 hasta el curso 2022/2023.

Tabla 8.

Evolución de las unidades por curso escolar y CCAA, y porcentaje de cambio

Curso escolar	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	% de cambio
	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	
Andalucía					1130	722	789	1.117	1.115	1.065	0	1.098	1.101	-2,6%
Aragón	936	914	708	768	757	772	804	783	762	767	798	833	919	-1,8%
Asturias	208	209	202	197	191	184	183	184	178	176	178	171	168	-23,8%
Islas Baleares	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0%
Canarias	0	0	0	0	192	189	187	175	186	180	199	226	216	11,1%
Cantabria	20	16	19	20	17	16	14	6	17	17	22	24	25	20,0%
Castilla y León	2037	1740	1535	1508	1.499	1.442	1.388	1.463	1.370	1.382	1.388	1.343	1.353	-50,6%
Castilla-La Mancha	981	950	825	764	812	827	842	838	812	589	818	817	829	-18,3%
Cataluña	0	0	0	980	851	808	807	806	810	791	774	791	851	-15,2%
Comunidad Valenciana	0	0	0	512	550	542	536	525	541	520	542	531	554	7,6%
Extremadura	355	493	168	258	443	449	442	439	435	433	428	420	408	13,0%
Galicia	218	231	219	222	211	211	205	199	188	187	187	184	182	-19,8%
Madrid	91	108	74	127	124	143	131	117	120	120	135	132	125	27,2%
Murcia	0	0	0	0	108	111	112	–	102	104	107	105	105	-2,9%
Navarra	4	5	5	5	5	5	6	5	5	5	5	5	4	0,0%
País Vasco	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0%
La Rioja	159	148	149	148	145	138	139	133	134	137	163	151	154	-3,2%

Fuente: Elaboración propia a partir de los informes sobre el estado del sistema educativo desde el curso 2010/2011 hasta el curso 2022/2023.

Tabla 9.

Evolución del alumnado matriculado por curso escolar y CCAA, y porcentaje de cambio

Curso escolar	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	% de cambio
	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	
Andalucía	0	0	0	0	11750	11453	10930	10993	11292	11261	0	11463	11402	-3,1%
Aragón	9929	9855	9658	9452	9102	8854	8679	8496	8398	8181	8236	8184	7934	-25,1%
Asturias	1907	1991	2012	1957	1926	1793	1786	1780	1717	1727	1800	1717	1682	-13,4%
Islas Baleares	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0%
Canarias	0	0	0	0	2237	2143	2087	1900	2102	2093	2298	2514	2412	7,3%
Cantabria	248	172	232	213	194	192	234	239	237	251	261	268	272	8,8%
Castilla y León	21352	17891	17147	16417	15981	15474	15575	15156	14727	14686	14743	14536	14301	-49,3%
Castilla-La Mancha	10010	9940	9376	9147	8968	8674	8399	8096	7824	7600	7627	7464	7491	-33,6%
Cataluña	0	0	0	13035	10954	10383	10297	10481	10383	10249	10170	10015	9997	-30,4%
Comunidad Valenciana	0	0	0	5555	6254	5617	5580	5494	5521	5209	5288	5009	5258	-5,6%
Extremadura	4644	4698	4525	4354	4167	4096	3910	3821	3709	3675	3652	3565	3608	-28,7%
Galicia	2505	2737	2693	2660	2548	2466	2319	2203	2086	2227	2255	2292	2173	-15,3%
Madrid	1725	1869	1960	1674	1678	1636	1615	1503	1574	1632	1683	1705	1626	-6,1%
Murcia	0	0	0	0	1268	1256	1226	0	1275	1275	1223	1230	1251	-1,4%
Navarra	38	46	50	50	58	57	54	52	54	53	50	49	43	11,6%
País Vasco	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0%
La Rioja	1897	1754	1731	1709	1636	1570	1528	1513	1528	1509	1523	1526	1559	-21,7%

Fuente: Elaboración propia a partir de los informes sobre el estado del sistema educativo desde el curso 2010/2011 hasta el curso 2022/2023.