

Instructions for authors, subscriptions and further details:
<http://hse.hipatiapress.com>

Los maestros rurales contra las concentraciones escolares: el origen de las Zonas Escolares Rurales

Juan Agustín González ¹, Núria Llevot¹, Mari Paz López¹ y Olga Bernad¹.

1) Universitat de Lleida, España

Date of publication: February 2023
Edition period: February 2023 – June 2023

To cite this article: González, J.A., Llevot, N., López, M. P., y Bernad, O. (2023). Los maestros rurales contra las concentraciones escolares: el origen de las Zonas Escolares Rurales. *Social and Education History*, 12(1), 60-84. <http://doi.org/10.17583/hse.11280>

To link this article: <http://doi.org/10.17583/hse.11280>

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License\(CCAL\)](#).

Los maestros rurales contra las concentraciones escolares: el origen de las Zonas Escolares Rurales

Resumen

Hoy en día, es comúnmente compartida la idea de que la escuela rural beneficia al alumnado y a la comunidad. Sin embargo, históricamente, no siempre ha sido así. Durante el franquismo se llegó a buscar su extinción, especialmente con la Ley General de Educación. En este contexto, varios maestros y maestras rurales, que se oponían a las concentraciones escolares y buscaban alternativas, se organizaron a finales de los 70 y principios de los 80 mediante su participación en las Jornadas de Escuela Rural. Este artículo, a través de entrevistas hechas a los maestros rurales que tuvieron un papel primordial en dichas Jornadas de Escuela Rural, busca conocer el rol de los educadores rurales en los procesos de cambio durante la transición democrática. Los resultados evidencian que fueron estos docentes quienes cuestionaron las políticas educativas de la época y quienes plantearon el modelo de escuela rural que hoy en día sigue existiendo.

Palabras clave: Escuela rural; maestros rurales; concentraciones escolares; Zona Escolar Rural.

Rural teachers against school concentrations: the origin of the Rural School Zones

Abstract

Nowadays, the idea that Rural School benefits students and the community is commonly shared. However, historically it has not always been like that. During the Francoism, its extinction came to seek, especially with the General Education Law. In this context, several rural teachers, who opposed school concentrations and sought alternatives, were organized at the end of the 70s and early 80s through their participation in the Rural School Workshops. This article, through interviews with rural teachers who played a primordial role in these days, seeks to know the role of rural educators in the processes of change during the democratic transition. The results show that these teachers were those who questioned the educational policies of the time and those who posed the rural school model that is still existing today.

Keywords: Rural School; Rural Teachers; School Concentrations; Rural Scholar Zone.

Las concentraciones escolares, y la consecuente supresión de las escuelas rurales, fueron uno de los proyectos más destacados y polémicos del tardofranquismo en cuanto a las políticas educativas, con el añadido de que su ejecución sobrepasó el fin del régimen y se alargó hasta mediados de los años 80, cuando los primeros gobiernos democráticos comprendieron que su implantación no era rentable y que las pequeñas escuelas resultaban más económicas. Existe una amplia bibliografía que aborda este fracaso y el surgimiento de las alternativas escolares rurales (Corchón et al., 2013).

A partir de aquel momento hubo un renacer de este tipo de centros (Boix, 2011). En el caso de Cataluña, es habitual que las escuelas rurales se organicen mediante la modalidad conocida como Zona Escolar Rural (ZER), modelo que ha tenido una gran popularidad y ha mostrado sus buenos resultados en los últimos años (González et al., 2021).

Pese a que existe una numerosa bibliografía que explica el fracaso de las concentraciones y el establecimiento de las ZER y los Centros Rurales Agrupados (CRA), sorprende el poco interés que ha suscitado el papel de la comunidad educativa en el retroceso de las concentraciones escolares y el surgimiento de las alternativas educativas, hoy en día tan comunes.

El exceso de atención que han conseguido los análisis economicistas parece apuntar a que las agrupaciones escolares se extinguieron por causas económicas, ignorando otros elementos como son las críticas y protestas de los propios profesionales de la educación. Este artículo nace con la intención de recuperar la memoria de aquellas maestras y maestros que consiguieron una renovación pedagógica en base a sus reivindicaciones.

Uno de los pocos en analizar esta cuestión fue Grande (1981), quien describió como una auténtica *guerra escolar* las protestas que hubo en el medio rural ante el avance del cierre de sus escuelas. En años posteriores, Soler (2005a) indagó en las repercusiones de las Jornadas de la Escuela Rural de Cataluña, que se revelaron como el espacio en el que surgió la idea de las ZER y los CRA. Otra autora, Solé (2016), también corrobora esta visión en su estudio sobre la evolución de las ZER en Cataluña.

En su trabajo, Soler (2005a) menciona brevemente el papel del profesorado rural como un colectivo que se opuso activamente a las concentraciones y que tuvo un peso contundente en el diseño de las ZER actuales y su influencia en los CRA del resto del Estado español.

Por ello, ante la falta de estudios en este campo, el presente artículo plantea como objetivo fundamental profundizar en la figura de los y las maestras rurales y en su actitud ante los procesos de concentración escolar practicados entre los años 50 y 80 y cuáles eran las alternativas que planteaban para hacerle frente. La tesis defendida es que estos profesionales de la educación fueron el motor de los procesos de transformación escolar y que su acción reivindicativa se articuló mediante la participación en las Jornadas de Escuela Rural de Cataluña, tal y como apuntaban Soler (2005a) y Solé (2016).

La escuela rural durante el franquismo

Finalizada la Guerra Civil, se instauró en España un régimen autoritario y tradicionalista que pretendía construir una Nueva España (Pulillo, 2013). El nuevo régimen no tardó en fijar su interés en la educación. En sus primeros años, el gobierno franquista depuró ideológicamente a los docentes mediante las Órdenes Ministeriales de 27 de junio de 1939 y de 14 de julio de 1939 (Borroy, 2004). No mucho tiempo después, en 1945, se aprobó la Ley de 17 de julio sobre Educación Primaria. En esta norma, se dibujaba cómo sería la educación que el régimen quería implantar: una homogeneización de la escuela donde se aplicaría una pedagogía jerárquica, autoritaria y disciplinaria (Sonllevea y Torrego, 2014).

En esos años, España vivía la posguerra y la mayor parte de su población habitaba en pequeñas poblaciones, alejadas de las grandes urbes. En consecuencia, la mayoría de las escuelas de aquel entonces eran rurales. En textos de la época, se puede apreciar cómo el centro rural era visto como una institución que serviría para hacer resurgir la patria. Así lo decía Serrano de Haro (1941, p. 23):

La escuela rural es una de las instituciones más nobles, trascendentales y eficaces de la Patria. Cuantos piensen en la Patria y amen su grandeza han de preocuparse de la escuela rural; más los primeros en esta preocupación y en este amor han de ser los propios maestros.

Este entusiasmo por la escuela rural no resulta sorprendente en el primer franquismo. En esta primera fase de la dictadura, era habitual la exaltación de los valores rurales, como vía para ganar adeptos entre las capas más

humildes de las zonas agrícolas y, también, más afectadas por la posguerra y las políticas autárquicas (Ramos y Colmenar, 2014).

Pese a toda esta glorificación, las escuelas rurales también suponían una gran complicación para el régimen. La falta de personal para asignar a estas escuelas, bien por reticencias del personal docente, bien por los procesos de depuración de los años anteriores, era uno de los aspectos más destacados. Sin embargo, otro factor que también preocupaba mucho a las autoridades era que, debido a las remotas ubicaciones geográficas de muchas de ellas, la supervisión de estos centros resultaba muy complicada (Cruz, 2016). Por todo ello y sumado a la escasez de recursos propios de la época, las escuelas rurales acabaron siendo vistas como instituciones educativas costosas, de baja calidad e, incluso, como un espacio de castigo para maestros que habían cometido algún tipo de falta.

Se puede considerar que en los años 50 empieza una política agresiva contra la escuela rural. En 1957 se inició una nueva etapa del régimen franquista, conocida como “franquismo desarrollista” (Rueda, 2018), con la entrada en el gobierno de los ministros tecnócratas del Opus Dei, lo que implicó un giro en lo económico y administrativo, pero no en lo político (Viñao, 2014). Tal y como explican De Esteban y López Guerra (1977), los tecnócratas afirmaban desentenderse de la política y decían centrarse en la liberalización de la economía y reducir el gasto público. Esta etapa se caracterizó por intentar promover, incluso desde discursos oficiales, una sociedad urbana e industrial, dejando atrás los valores tradicionales propios de las sociedades rurales. Se buscó una desmovilización de la España rural, animando a miles de españoles a trasladarse a las grandes ciudades españolas, dando el mensaje de que en el campo sólo quedaban las personas menos emprendedoras. La escuela rural no escapó a esta lógica y pasó a ser vista como algo anticuado (Frades, 2016).

Un punto de inflexión fue la Orden Ministerial del 3 de julio de 1957. Con ella, se pretendía reducir la carga económica de Escuelas Unitarias poniendo a todos los centros de este tipo de un mismo distrito escolar bajo la dirección del Grupo Escolar más próximo. Estas agrupaciones escolares serían el precedente de las concentraciones escolares que se acelerarían en los años 70 (Morales, 2013).

La etapa desarrollista se consolidó con la aprobación del Plan de Estabilización de 1959 (Decreto-ley 10/1959). Con él, el gobierno tecnócrata comenzó a aplicar medidas de corte liberal para reactivar la economía, pero

sin cambiar la estructura política ni la postura ante la escuela rural (Sánchez y Sanz, 2015).

Así, al introducir criterios economicistas, los nuevos ministros aportaron un nuevo argumento en el cuestionamiento de la escuela rural. Ésta, además de tener un escaso valor pedagógico y ser difícil de controlar, era cara de mantener. Galera (2020) destaca que en esta etapa de la política educativa del franquismo se buscaba, por encima de todo, la eficiencia organizativa, que un enorme conjunto de pequeñas escuelas no podía cumplir.

La intención original del Ministerio era imitar el modelo estadounidense, estableciendo un sistema de transporte escolar que fuera moviendo a los niños de sus pueblos para que acudieran a la escuela de la población más numerosa de cada zona. Esto se vio reflejado en el Patronato del Fondo Nacional para el Fomento del Principio de Igualdad de Oportunidades, donde, por la Orden Ministerial del 12 de abril de 1962, se otorgaba 60 millones de pesetas para el transporte de 40.000 alumnos, aunque finalmente se gastara menos de la mitad, evidenciando la poca financiación de las escuelas rurales. Ese mismo año, con el Decreto 400/1962, se instó a cerrar escuelas unitarias y a concentrar a los niños en los centros educativos de las localidades más pobladas para favorecer la *mejor aplicación de las normas pedagógicas*.

En este mismo documento legal, se apreciaba una clara desestima al valor educativo de las escuelas de entornos rurales (Decreto 400/1962, §2):

Conviene dar un paso más en el camino que inició aquella disposición estableciendo de modo general la agrupación de las unidades escolares [Orden del 3 de julio de 1957] [...]. De este modo la necesaria graduación de la enseñanza no sólo resulta más completa y perfecta, sino que dará más eficaces frutos al permitir al Maestro una dedicación más intensa a los alumnos de nivel homogéneo a la vez que más fácilmente particularizada hacia cada uno al disminuir las variadas facetas del diario quehacer escolar.

En 1967, el Ministerio de Educación y Ciencia aprobó un decreto que limitaba aún más el mantenimiento de las escuelas rurales: “Sólo podrán existir Escuelas unitarias cuando el censo escolar de la localidad, incrementado con el de otras próximas con posibilidad de transporte escolar, en caso de concentración, no supere la cifra de treinta alumnos” (Decreto 193/1967, Art. 21).

Pese a la disposición legal y política, la falta de recursos no permitió un despliegue de las normativas de manera generalizada. Este panorama cambió con la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (de ahora en adelante, LGE), la cual instaba a acelerar este proceso (Rico, 2020). Dicha ley pretendía fomentar la creación en las capitales de comarca de centros educativos grandes y escuelas-hogar, aglutinando el alumnado procedente de los pueblos pequeños y obviando las particularidades y potencialidades de la escuela rural y buscando su extinción.

No son pocos los que señalan que la LGE supuso el primer gran intento de modernizar la educación española. Por primera vez se introducían elementos como igualdad de oportunidades, formación del profesorado o autonomía de los centros (Ley 14/1970, §1):

El sistema educativo nacional asume actualmente tareas y responsabilidades de una magnitud sin precedentes. Ahora debe proporcionar oportunidades educativas a la totalidad de la población para dar así plena efectividad al derecho de toda persona humana a la educación y ha de atender a la preparación especializada del gran número y diversidad de profesiones que requiere la sociedad moderna.

La voluntad modernizadora era clara, pero también la intención homogeneizadora. En esta ley se plantea claramente el objetivo de uniformizar los centros educativos bajo un sistema de graduación escolar que pocas escuelas rurales podían cumplir. La ley ya preveía la necesidad de suprimir colegios en caso de no alcanzar el número de alumnos estipulado: “En la creación de Centros se preverá su desdoblamiento en cuanto éstos rebasen el número máximo de alumnos previsto reglamentariamente y su supresión o fusión con otros cuando queden por debajo del mismo.” (Ley 14/1970, Art. 134). Se buscaba, por tanto, asegurar la igualdad de oportunidades para todo el alumnado y, como las escuelas de entornos rurales eran vistas como de menor calidad, se perseguía su supresión.

De este modo, se facilitaba enormemente el mecanismo de la concentración escolar. Sin necesidad de consulta o debate, la Administración, en base a criterios económicos y sin contemplar otros criterios o alternativas, podía dismantelar una escuela (Carmena y Regidor, 1981).

La LGE, pese a no hacer ninguna mención explícita a la escuela rural ni plantear una política concreta hacia ella, con la exigencia de la graduación para todas las escuelas, propulsaba el cierre de las escuelas más pequeñas de los municipios menos poblados. Esto supuso un duro golpe para las escuelas de los pueblos, en donde el efecto del fomento de la vida urbana ya se notaba. A finales de los 60 y principios de los años 70, era común que una parte notable de la población rural se hubiera trasladado a las grandes ciudades como Barcelona o Madrid o, incluso, a las poblaciones más habitadas de las zonas rurales, como Lleida (Parramón, 2015), por ejemplo, en el caso de Cataluña.

De esta manera, los movimientos demográficos, la transformación económica y la permanencia de las políticas autoritarias pusieron en serio peligro la supervivencia de la escuela rural. Autores como Feu (2005) y Soler (2005b) hablan de este momento como aquel que casi supuso la supresión definitiva de las escuelas rurales.

Cientos de centros de entornos rurales se fueron suprimiendo por todo el Estado español y miles de estudiantes y personal docente fueron movidos de sus centros educativos a otros más grandes.

Los estudios de la socióloga Marina Subirats (1983) dejaron claro el impacto de las concentraciones escolares en zonas rurales de Cataluña durante los años 70. De acuerdo con esta investigadora, en el territorio catalán había 2.092 escuelas en el curso 1971-1972 y, para el curso 1978-1979, tan sólo quedaban 1.489, lo que significaba la pérdida del 28,8% de los centros escolares catalanes pese al aumento poblacional de la época.

En resumen, durante el franquismo, las escuelas rurales pasaron de ser los centros donde resurgiría la patria a ser cuestionados pedagógica, política y económicamente. El régimen franquista, pese a no hacer nunca una política activa en su contra de manera explícita, con medidas basadas en la escasa financiación, la elevación de la vida urbana, el desdén de la vida rural, el fomento de los procesos migratorios y la aprobación de una ley que buscaba la uniformidad, casi consigue que la escuela rural estuviera a punto de perecer.

La reacción a las concentraciones escolares y las Jornadas de Escuela Rural de Cataluña

Pese a que es habitual considerar al mundo agrícola como más cercano a las tesis franquistas y más propenso a la pasividad política y al tradicionalismo, autoras como Gloria Román (2019) señalan que hubo resistencia al régimen desde los entornos rurales e, incluso, desde las escuelas rurales.

El descontento entre la comunidad educativa rural a partir de los años 70 no parece sorprendente. Las concentraciones escolares pronto evidenciaron las grandes deficiencias de la política educativa española. Las pésimas condiciones de los edificios construidos para concentrar a los alumnos, la peligrosidad de las rutas de transporte, la baja calidad de los comedores escolares y los escasos recursos finalmente otorgados colmaron la paciencia de muchos educadores de entornos rurales. Todo ello hizo que desde los movimientos de renovación pedagógica (MRP) se reivindicara la propuesta “un pueblo-una escuela” (Berlanga, 2014).

Ya entrados en la transición, esta idea se trató en las Primeras Jornadas de Escuela Rural de Cataluña, celebradas en Sant Cugat del Vallès (Barcelona) nueve años después de la aprobación de la LGE de 1970, bajo los lemas “Detengamos las concentraciones” y “Empecemos a hablar de zonas o sectores escolares”. Lo que comenzó como un encuentro de maestros y maestras rurales de Cataluña para debatir sobre problemas comunes y las experiencias que estaban aplicando en sus centros, resulta que al final fue el embrión que los animó a hacer sugerencias de cómo sería la escuela rural en la nueva etapa democrática (Soler, 2005a).

A esta primera edición le seguirían otras. Las segundas jornadas fueron en Tàrrrega (Lleida) en el año 1980, donde se empezó a dar forma a la idea de “zona escolar” y a visionar que, quizás, sería mejor mover docentes en lugar de alumnos. La tercera edición se realizó en Sant Pere Pescador (Girona), en 1983, y fue cuando se hizo la primera propuesta de una ZER, que se iría perfilando en las siguientes jornadas hasta que, en la sexta edición, la de 1987, celebrada en Banyoles (Girona), se aprobó el documento “Proyecto de Zonas Escolares para la escuela rural”, donde se definía por primera vez la ZER como: “Un conjunto de escuelas que, por su situación geográfica, económica y cultural, se estructuran como un ente escolar propio” (FMRP, 1987, p. 5).

Un año después, siguiendo el mencionado documento, el *Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya* publicó el Decreto 195/1988 sobre la constitución de zonas escolares rurales para centros públicos de enseñanza primaria, y durante el curso escolar 1988-1989 se empezaron a

formar las quince primeras ZER, aunque su reconocimiento oficial no se hizo efectivo hasta el año 1990 (Pujol, 2018).

Por tanto, desde la aceleración de las concentraciones escolares con la LGE de 1970 hasta la celebración de las Primeras Jornadas de Escuelas Rurales de 1979, existe toda una lucha de resistencia de unos maestros contra una política que veían como una amenaza a su manera de entender la educación. Esta lucha, que ha pasado desapercibida por los historiadores de la educación, culminó con la aprobación del Decreto 195/1988, que abrió el paso a la oficialización de las ZER. Hecho que resulta sorprendente, teniendo en cuenta la importante influencia que tuvo en las políticas educativas, tanto en el conjunto del Estado español como en Cataluña

Metodología

Este artículo pone el foco en la figura del docente rural como actor principal de los procesos de cambio educativo a finales del franquismo e inicios de la democracia española, cuyo papel se articuló mediante su participación en las Jornadas de Escuela Rural de Cataluña.

Para ello, se buscó contactar con los y las docentes que habían sido ponentes en las dos primeras jornadas, ya que fueron en las que, según Soler (2005a), se debatió más intensamente sobre la política de concentración escolar y las diferentes vías para superarlas, siguiendo la experiencia de Salgado (2014) cuando quiso conocer el pluralismo dentro del movimiento vecinal en el tardofranquismo.

Para realizar la selección de los sujetos, se recurrió a las fuentes documentales sobre Escuela Rural que se encuentran actualmente en los fondos especiales de la Biblioteca Jaume Porta de la Universidad de Lleida, concretamente, el fondo donado por Joan Lluís Tous.

Previamente, el equipo de investigación había colaborado en diversas actividades del CEIER (Coordinación de los Estudios y la Innovación de la Escuela Rural de Cataluña) (Sanuy et al., 2018), y en ellas tuvo la oportunidad de contactar con el propio Joan Lluís Tous. Gracias a esto, se hizo un muestreo por bola de nieve para contactar con otros participantes de las dos primeras Jornadas de Escuela Rural de Cataluña, y se localizó a siete maestras y maestros que habían participado en éstas, y a las que se propuso realizar una entrevista en profundidad.

Antes de realizar las entrevistas, se obtuvo el consentimiento informado de los y las participantes. El anonimato de los participantes fue garantizado mediante la asignación de acrónimos a sus entrevistas que no se pudo vincular a sus identidades. Además, las transcripciones no se pusieron a disposición de nadie más que los investigadores. Para construir los acrónimos, se utilizaron el género de la persona entrevistada, la provincia donde ejercía cuando participó en las JERC y la edición de las JERC en las que participó presentando una ponencia. En los casos en que se repitiera el acrónimo, se asignaron las letras A y B para diferenciar dos personas distintas. La siguiente tabla muestra los criterios para construir los acrónimos.

Tabla 1.
Participantes del estudio

Número de entrevista	Género	Provincia	Edición de las JERC	Acrónimo
1	Hombre	Lleida	Primeras JERC	HLP
2	Hombre	Tarragona	Primeras JERC	HTP
3	Hombre	Lleida	Segundas JERC	HLSA
4	Mujer	Girona	Primeras JERC	MGP
5	Hombre	Huesca	Segundas JERC	HHS
6	Mujer	Lleida	Segundas JERC	MLS
7	Hombre	Lleida	Segundas JERC	HLSB

Dado que la finalidad del estudio es conocer las vivencias de estas personas durante su actividad en las Jornadas de Escuela Rural de Cataluña, se optó por utilizar la técnica de la entrevista semiestructurada (Vallés, 1987) para poder identificar los acontecimientos más significativos desde su perspectiva como protagonistas de tal evento profesional.

Los siete informantes clave fueron entrevistados entre los meses de septiembre y noviembre del año 2020. Luego se utilizó el modelo de análisis narrativo. Primero con el preanálisis exploratorio a partir de la transcripción de las entrevistas y la lectura de los documentos, lo cual permitió segmentar los textos en unidades temático-narrativas e identificar las principales dimensiones y categorías. Una vez hecho esto, se utilizó el paquete

informático Atlas.ti 8.0 para llevar a cabo el análisis de los textos a partir de los elementos identificados. Siguiendo a Hernández *et al.* (2014), acordamos verificar los resultados con las personas entrevistadas, por lo que mantuvimos una reunión colectiva con ellas para exponerles los resultados obtenidos. Manifestaron que sus opiniones quedaban bien recogidas. Asimismo, una vez elaborada la versión final de este artículo, se envió a las personas participantes para consultar su parecer, dándonos todas ellas su consentimiento.

Las escuelas rurales catalanas ante el proceso de concentración escolar

Pese a lo que podría parecer, el cierre de escuelas rurales era visto como algo positivo por la mayoría del profesorado. Los docentes rurales eran, en su amplia mayoría, mujeres jóvenes de las ciudades, a las que el Departament d'Educació les había asignado esas escuelas. Por tanto, ellas no elegían el destino y no deseaban trasladarse a poblaciones alejadas de su vida en la ciudad y a centros educativos con escasos recursos. Así que era habitual que buena parte del personal docente de entornos rurales recibiera con cierta alegría la concentración escolar ya que, además, les daría la posibilidad de optar preferentemente a una plaza de escuela urbana.

El proceso de cierre de escuelas se vivía de dos maneras: el maestro que era de la capital [...], que eran la mayoría, recibían con gran alegría el cierre de la escuela. ¿Por qué? Porque eso significaba que podía optar a una plaza en la capital y que pasaría por delante de los demás. Entonces una parte lo veía como fantástico. Los otros, que éramos los menos, lo veíamos como una pérdida. (HLP).

Entre los y las docentes, el cierre de una escuela también era un alivio metodológico. En las formaciones de profesorado de aquella época no se enseñaba a gestionar centros rurales. Por ello, algunos profesionales de la educación recibían con alegría la implementación de las concentraciones escolares y, así, integrarse en un tipo de escuela a la que estaban más habituados.

Las concentraciones escolares tenían de bueno que, para los maestros que nunca nos habían enseñado a tener niños de diferentes edades, encontrábamos los niños con edades separadas, como sería

en una ciudad. Eso, en principio, daba facilidad a los maestros. (HLSB).

Por otra parte, también estaban las familias. Al igual que pasaba con el profesorado designado a zonas rurales, los progenitores también solían alegrarse del cierre de la escuela, debido al estigma que tenían las escuelas rurales. La concentración significaba para ellos la opción de que sus hijos recibieran una educación, *a priori*, mejor que la que les ofrecía la escuela del pueblo.

El concepto concentración [...] era fácil de vender por parte de los aparatos del estado, y en confluencia del pensamiento de muchos padres porque pensaban que "mi niño recibirá una educación teóricamente mejor" porque consideraban que la escuela rural no era buena. (HTP).

Sin embargo, no todo el mundo recibía con satisfacción la concentración escolar. En algunos territorios, tanto familias como docentes, vieron la parte negativa del cambio, como destaca la entrevistada MLS: "La gente no quería que los niños se fueran a Barruera [municipio más habitado de la zona], ya te estoy hablando de escuelas muy pequeñas. Cada uno quería su escuela en su pueblo."

Algunos de los maestros y maestras rurales tenían claro el potencial de las escuelas rurales. Eran espacios de mayor libertad donde podían aplicar metodologías más innovadoras, con menos restricciones que las que se encontrarían en una escuela graduada. Para HTP esto fue clave para entender por qué acabaron surgiendo las zonas escolares: "Otra de las cosas importantes que vino añadida al estallido de la reclamación de las zonas rurales era la calificación de las enseñanzas; buscar una nueva didáctica, una nueva pedagogía, algo diferente."

Esto implicaba que la pedagogía nueva donde mejor se podía aplicar era en la escuela rural, porque allí haces lo que tú quieres, en una escuela graduada con gente diversa, donde no había proyecto educativo o era tradicional era más complicado... "tu hacías Freinet y la de al lado hacía caligrafía...". (MGP).

Otra de las cuestiones que más se repetía ante el cierre de escuelas era que conllevaría la muerte paulatina de los pueblos. Este personal docente creía que con la clausura de los centros las familias se irían y, al final, desaparecerían los pueblos.

La defensa de la escuela rural antes de la aparición de las ZER no es tanto por su riqueza metodológica ni por su riqueza de material, como por el hecho de que estaba ubicada en el pueblo, los chicos no tenían que desplazarse y el trato con las familias era, normalmente, más directo (HHS).

Las escuelas de pueblo quedaban en espera de que cuando quedasen pocos niños irían todos [...] esto comportaba, en un margen de 5, 6, 7, máximo 10 años, la desaparición del pueblo. Cuando estábamos en este proceso, en el que la gente se iba marchando del pueblo porque decía “si los niños han de ir y hacer cada día tantos kilómetros, ya me desplazo yo con la familia”. (MGP).

Por tanto, aunque también había docentes partidarios de la concentración, otros maestros y maestras veían la concentración como un peligro ya no sólo para la supervivencia de la propia escuela rural, sino, también, para el modelo social de Cataluña. Pese a todo, no había contacto entre ellos debido a las limitaciones de comunicación y transporte propias de la época. Los primeros contactos que posibilitaron a los maestros y maestras rurales compartir sus vivencias, problemas e ideas fueron los Centros de Colaboración.

¿Cómo llegamos a la conclusión de que la Escuela Rural tenía valores que debían mantenerse? [...]. Esto pasó en los Centros de Colaboración [...], allí se hacían encuentros dos veces por trimestre e iban tanto escuelas públicas como privadas [...] y era obligatorio asistir. Allí nos encontrábamos todos, también los maestros rurales. [...] Se asignaban maestros por ciclos a determinadas charlas pero, como los de las escuelas rurales eran multinivel, nos decían que nos pudiéramos donde nos pareciera. Todos tenían su lugar excepto nosotros. Allí, nos encontrábamos y hablábamos de lo que hacíamos y de los problemas que teníamos. En una de estas charlas salió la primera idea de organización proto proto ZER. Como

estábamos cerca, nos decíamos “tú qué sabes matemáticas, ¿por qué no vienes a mi escuela a explicarle a mis niños?”. (HLP).

Así, algunos de estos docentes rurales comenzaron a dar valor a las particularidades de las escuelas rurales y, mediante la colaboración entre ellos, poder potenciar los puntos fuertes de tal manera que compensaran los débiles. Una vez visto lo que podían conseguir mediante su cooperación, creyeron que podían gestar un cambio social debido a que eran momentos de transformaciones y, según ellos, de legislaciones más flexibles.

La cuestión vino a partir de ligar estas cualidades que había en la escuela, a partir de una serie de elementos individuales que empezaron a trabajar en la escuela rural. Un poco buscando y consolidando cosas o pequeñas cosas y otro poco viendo lo que hacían otros [...]. A partir de esta creación de material didáctico pedagógico y organizativo, se vio la posibilidad de que no le damos esto un aire y un carácter de movimiento, que nos lleve a algún puerto colectivo. Eran unos momentos muy buenos porque las legislaciones eran muy laxas. (HTP).

Con el inicio de la democracia, se abrieron oportunidades para que la población civil fuera protagonista del cambio. En el caso de los docentes rurales, se fijaron en organizaciones con mayor estructura que acababan de ser legalizadas, como son los sindicatos o los Movimientos de Renovación Pedagógica.

No éramos un grupo establecido, pero sí estábamos muy vinculados a los sindicatos. [...]. Dentro del sindicato, nosotros hablábamos de nuestras cosas. Allí teníamos un nexo de unión estable. En los sindicatos insistimos mucho en parar las concentraciones. (HLP).
En los pueblos y en las comarcas, ¿debían ser sucursales de Rosa Sensat o querían tener entidad propia? Esto se planteó en el año 81 en un encuentro en Santa Coloma de Gramenet y allí decidimos que no queríamos ser delegaciones sino tener entidad propia. (MGP).

No obstante, dicha ley [Ley General de Educación de 1970] oficializó la escolaridad obligatoria hasta los 14 años, lo cual supuso un refuerzo en la formación de los maestros, mediante

cursos de especialización. Estos cursos propiciaron los contactos y las reuniones de profesores, que sirvieron para poner de relieve unas reivindicaciones de mejoras de sueldo y de dotaciones materiales para los centros escolares. Y aunque durante la década de los años sesenta, ya empezaron a surgir movimientos reivindicativos dentro de la enseñanza, lo cierto es que estos encuentros fueron bastante decisivos para la aparición y consolidación de muchos movimientos de renovación pedagógica en todo el territorio nacional. (HHS).

De esta manera, la faceta reivindicativa del docente rural se fue configurando a partir de las experiencias de cada docente en sus respectivos campos y aprovechando las estructuras que tenían a su alcance para conseguir mantener viva la escuela rural.

Los maestros y maestras rurales que veían el potencial de las escuelas donde ejercían pudieron encontrarse de manera esporádica en estos espacios. El propio entrevistado HLP recuerda cuando se pasó de unas reuniones para compartir ideas y problemas comunes a otras donde el objetivo era organizarse para detener las concentraciones. Ese momento fue lo que él llama la *Vesprada de Vallbona* del año 1978.

A nivel de Cataluña, la primera chispa del movimiento de maestros de escuelas rurales fue en la *Vesprada de Vallbona* [Tarde de Vallbona]. Unos chicos, que estaban de prácticas de la Universidad Autónoma de Barcelona liderados por Enric Vilaplana, Jaume Botey y María Villanueva, visitaron el pueblo [Vallbona de les Monges]. Ellos llevaron a sus alumnos a hacer una clase para ver cómo era la vida en un pueblo [...]. Eran varias sesiones y la tercera era la escuela. Se quedaron maravillados, no lo conocían. No entendían como los maestros podían tener alumnos de diferentes cursos en una misma clase. Para acabar la sesión, propusieron hacer una *Vesprada*. Llamaron a los maestros de la zona, una era mi mujer. Cuando ella llegó a casa, me dijo que haríamos un encuentro para hablar de nuestras escuelas. Me propuso a mí ir a la sesión. Entonces fui yo y unos maestros de Guimerà. La cuestión que expliqué cómo hacía clases a varios cursos a la vez. A ellos les sorprendía mucho, no entendían como alguien podía defender eso si se decía que la escuela graduada era la mejor. (HLP).

La *Vesprada de Vallbona* se caracterizó por atraer a personalidades del mundo académico y político, lo que resultó sorprendente para los docentes rurales, más acostumbrados a ser cuestionados y menospreciados por estos dos ámbitos. Gracias al interés que despertaron, los organizadores les propusieron realizar una jornada para tratar, exclusivamente, la escuela rural en Cataluña.

El movimiento nace a partir de individualidades que salían y que alguien las conectó, me parece que la primera vez que se conectó fue la autónoma [UAB] que se dio cuenta de que la escuela rural existía y juntó unas primeras jornadas que fuimos 6 ó 7 personas a contar nuestra experiencia, a partir de ahí nació la iniciativa de decir: “¿Por qué no organizamos jornadas, nos vemos todos y que estalle de una vez?”. (HTP).

Las Jornadas de Escuela Rural de Cataluña

Realizada la *Vesprada*, los profesores de la UAB y los representantes políticos querían saber más sobre la escuela rural catalana. Así fue cómo el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) propuso hacer la Jornada de Escuela Rural de Cataluña (JERC), que se realizó en 1979 en Sant Cugat del Vallès.

La primera JERC se hizo para conocer la escuela rural. Como afirma HLP: “Las primeras jornadas eran sobre el estado de la Escuela Rural [...]. No se hablaba de soluciones o cambios, sólo de cómo estaba”. Dentro del conjunto de charlas que se hicieron, se destacaron los puntos fuertes y débiles tanto de las concentraciones escolares como de las posibles alternativas. El entrevistado HLSB, lo recuerda así: “Había gente que habló de las bondades de las concentraciones escolares. Yo hice una ponencia crítica sobre la concentración escolar, de acuerdo a como lo veía”.

Los organizadores quedaron satisfechos con el desarrollo de la primera JERC y plantearon realizar más en el futuro. Los representantes del ICE querían congrega a más personal docente rural, meta que pudo cumplirse gracias a los contactos hechos en los centros de colaboración, primero, y en los sindicatos, más adelante. Durante el curso 79-80, se hicieron reuniones en Barcelona para organizar las segundas JERC, que finalmente se celebraron en Tàrraga.

El ICE quedó muy contento del resultado de las primeras jornadas y quisieron hacer unas segundas. Nos preguntaron si conocíamos más maestros. Gracias al contacto que teníamos de los centros de colaboración y de los sindicatos, los conocíamos [...]. Hicimos encuentros en Barcelona durante todo el curso, mínimo una vez al mes, para hablar sobre cómo montar las segundas jornadas [...]. Allí se decidió hacerlas en Tàrraga. (HLP).

Utilizando la infraestructura del sindicato, se pudo movilizar a maestros y maestras de muchos lugares distintos. A cada docente rural se le hacía llegar una carta que decía lo siguiente:

Estas segundas Jornadas suponen un paso adelante en la reflexión y trabajo de los mismos maestros y una plataforma de debate para todos aquellos sectores implicados: maestros, padres, alcaldes y regidores, representantes del Parlament Català, Generalitat y Ministerio de Educación. Hay que remarcar que estas segundas jornadas salen de la iniciativa de un grupo de maestros de la Segarra y del Urgell [comarcas de Lleida], contaban con el soporte técnico del ICE de la UAB y que su finalidad, tal y como señalaban los organizadores [de las primeras], era y es la de ir avanzando en un conocimiento más profundo y serio de la Escuela Rural y así mejorar el trabajo profesional y hacer tomar conciencia de este sector a la sociedad con tal de que los organismos dirigentes den el apoyo que merecen.

Todos los entrevistados coinciden en el gran éxito y repercusión de las segundas JERC. Como hecho destacado, surge por primera vez la idea de *mover maestras y maestros, no niñas o niños*.

Tuvo mucho impacto. En la última sesión, dije: “¿Por qué, en lugar de mover miles de niños, no movemos unos cuantos maestros?” [...]. Aquí se habló de cómo la Escuela Rural sólo tenía futuro si se hacía de manera coordinada. (HLP).

Durante los años 1981 y 1982 no se realizaron JERC, sin embargo, el impacto de la segunda JERC se había notado. La revista “Cuadernos de Pedagogía” realizó un número especial sobre la escuela rural y el

profesorado de los alrededores de Tàrrega comenzó a implementar un modelo de organización basado en compartir recursos que llamaría la atención de la inspectora Blanca Guelbenzu.

Teníamos una proto ZER muy elemental. Era una coordinación de escuelas cerca de Tàrrega, donde compartíamos los recursos que teníamos. Uno iba a hacer cosas allí y otro allá, así nos arreglábamos, por ejemplo, (...) sabía mucho de química y venía a mi escuela a enseñarla. Esto le gustó mucho a nuestra inspectora, Blanca Guelbenzu. (HLP).

En el mismo año 1981, la inspectora Guelbenzu es nombrada directora general de Educación Básica del Ministerio de Educación y Ciencia. Una vez ocupa este cargo, recuerda la experiencia que llevaban a cabo los docentes rurales y comenta que le interesaría reproducir el modelo en toda España, lo que acabarían siendo los Centros Rurales Agrupados (CRA).

Después de esto, la nombraron directora general [de Educación Básica del Ministerio de Educación y Ciencia]. Esto fue muy importante, porque cuando estaba en Madrid se puso en contacto con Ramón Juncosa [director de Ordenación de la Educación de la Generalitat de Catalunya] y él me llamó y me dijo: “me ha hablado Blanca Guelbenzu sobre la experiencia que estáis haciendo a título personal, deberíais ir a hablar con ella porque quiere organizar algo similar a nivel de España”. (HLP).

En 1983 se hicieron las terceras JERC en Sant Pere Pescador (Girona), a la que asistiría el Conseller d'Educació Joan Guitart. En estas jornadas, el grupo de profesorado de la comarca del Urgell presentaron la modalidad de organización que estaban implementando. Esto muestra por primera vez que esta experiencia puede funcionar y, por primera vez, recibe el nombre de Zona Escolar Rural (ZER).

Fue crucial cuando se hicieron las jornadas y eran tan masivas y las experiencias que se presentaban eran tan dinámicas, desde la administración se vio que esto era un movimiento potente, con unas características interesantes y para legislar sobre esto buscamos

opiniones a ver cómo se podría hacer esto y buscar experiencias que se estaban haciendo y no estaban legisladas. (HTP).

En las cuartas JERC se continuó con la tónica de profundizar en la experiencia de las llamadas *protoZER* que se estaban activando en la comarca del Urgell. Se realizaron en Valls (Tarragona) en el año 1984 y tuvo como hecho destacable la presentación formal de la estructura y actividad habitual de una ZER que ya estaba en funcionamiento: “La presentación formal de la ZER GUICIVERVI, cómo funcionaba, horarios, el trabajo de coordinación, organigrama, etc.” (HLP).

A partir de la experiencia expuesta en la cuarta edición, varios maestros rurales se plantean ya delimitar cómo debe ser esa organización que llaman ZER. Así, valiéndose de los medios aportados por los recién creados Centros de Recursos pedagógicos (CRP), se hace llegar a todos los maestros rurales de Cataluña la primera propuesta y se les anima a hacer enmiendas de acuerdo con sus experiencias. Se tomaría nota de todas las enmiendas y se llevaría una nueva propuesta a las quintas JERC, celebradas en La Seu d’Urgell (Lleida) en el año 1985, para que fueran votadas por todos los maestros presentes.

En septiembre, Juncosa, Teresa Pijuan y unos cuantos más nos tenemos que poner a organizar cómo creemos que tiene que funcionar una ZER. Entonces, vamos a elaborar una ponencia donde se diga punto por punto cómo deben ser. Esto lo enviamos, mediante los CRP, a todas las escuelas rurales de Cataluña para que hicieran sus enmiendas. Recibimos unas cincuenta enmiendas [...]. En La Seu d’Urgell, en las quintas Jornadas de Escuela Rural se debatió sobre las ZER y se votó [...]. Llegamos a ser casi 300 maestros votando. La ZER no fue una cosa dada por un Departament, los propios maestros nos dotamos de una estructura votada, madurada durante todo un curso. (HLP).

En el año siguiente, en 1987, se celebraron en Banyoles (Girona) las sextas JERC. Allí, los maestros de escuela rural acabaron de dar forma al documento votado en la anterior edición, con el fin de que pudiera ser aceptado por la Administración. En esta jornada, también se encontraba el Conseller Joan Guitart, que aseguró que aprobaría en breve el decreto que daría fundamento legal a las ZER.

Allí lo que hicimos fue tomar el documento votado en La Seu y actualizarlo para darle una forma que pudiera ser asumido por la administración, para que tuviera un vocabulario más administrativo. En abril se aprueba el documento que el Conseller d'Educació [Joan Guitart] dijo: “prometo solemnemente y doy mi palabra de que el Decreto de ZER saldrá ya”. (HLP).

Finalmente, en 1988 se publica el Decreto 195/1988, de 27 de julio, sobre la constitución de zonas escolares rurales para centros públicos de enseñanza primaria. Este decreto sentó las bases para la creación de las ZER en Cataluña y en el curso 1988-1989 se crearon las primeras ZER, aunque estas no fueron reconocidas oficialmente hasta el 1990.

Discusión y conclusiones

En apartados anteriores, queda clarificado como la sociedad española durante el franquismo, tanto las administraciones como la población civil, menospreciaban la escuela rural (Cruz, 2016; Hernández, 2000). Sin embargo, profundizando en la visión de los maestros y maestras rurales, resultó sorprendente detectar que este desprecio también fuera compartido por buena parte del personal docente rural. Fue, por tanto, una pequeña parte del magisterio rural la que vio el potencial de la escuela rural, ya fuera por sus posibilidades metodológicas o por el impacto positivo que tenía su prevalencia en los municipios más pequeños. Fueron estos docentes los que constituyeron una suerte de vanguardia de defensa que se vio recogida en las publicaciones de la época (Soler, 2005a) y que acabaron salvando un tipo de escuela que parecía condenada tras la aprobación de la LGE.

Otro rasgo destacado extraído del análisis de los datos fue que el profesorado que defendía la escuela rural era plenamente consciente de sus limitaciones, principalmente en cuestión de recursos, y que fue esta visión el trampolín que los llevó a aplicar acciones creativas para aprovechar el talento de cada docente y demás elementos propios de su entorno para poder superar las dificultades, acabando por diseñar una organización hoy en día muy reconocida y valorada, como son las ZER y los CRA (Boix, 2011).

En cuanto a la tesis planteada, los resultados del estudio indican que los maestros y maestras rurales tuvieron un rol esencial en la concepción de la Escuela Rural tal y como se entiende hoy en día. Mediante su participación

en las JERC, afrontaron críticamente las concentraciones escolares, debatieron alternativas y plantearon un modelo que finalmente sería implementado en toda España.

Como líneas de futuro, se ha podido apreciar en las entrevistas que hubo elementos que ayudaron a configurar este movimiento social y, posiblemente, otros movimientos de renovación pedagógica (MRP) por toda España. Entre ellos, se destaca el gran peso de los sindicatos, organizaciones que no han sido tan abordadas desde la historia de la educación y que mediante el presente artículo se ha podido apreciar que han acabado jugando un papel relevante.

A modo de conclusión, se puede afirmar que los maestros y maestras rurales no fueron meros espectadores de los cambios durante la transición española, sino que, por el contrario, asumieron un rol destacado como defensores de un modelo ampliamente cuestionado. Así, sin estos actores, las escuelas rurales no serían las que hoy conocemos.

Referencias

- Berlanga, S. (2014). Evolución, características y perspectivas de la escuela rural. De Villar Palasí a Wert Ortega. *Fórum Aragón, 11*, 10-16.
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la escuela rural?: algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 15(2)*, 13-23.
- Borroy, V.M.J. (2004). *La tarea de Penélope: cien años de escuela pública en Aragón*. Ibercaja, Obra Social y Cultural.
- Carmena, G. y Regidor J. (1981). La política educativa y la escuela rural. *Cuadernos de Pedagogía, (79)*, 4-8.
- Corchón, E., Raso, F. e Hinojo, M.A. (2013). Análisis histórico-legislativo de la organización de la escuela rural española en el período 1857-2012. *Enseñanza & Teaching, 31*, 147-179.
- Cruz, S. (2016). El sistema educativo durante el franquismo. *Revista Aequitas, 8*, 35-62.
- Decreto-Ley 10/1959, de 21 de julio, de ordenación económica (BOE, núm. 174 de 22 de julio de 1959).
- Decreto 400/1962, sobre agrupación de Escuelas y Direcciones de Grupo Escolar (BOE, núm. 59, de 9 de marzo de 1962).

- Decreto 193/1967, de 2 de febrero, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Enseñanza Primaria (BOE, núm. 37, de 13 de febrero de 1967).
- Decreto 195/1988, de 27 de julio, sobre la constitución de zonas escolares rurales para centros públicos de enseñanza primaria (DOGC, núm. 1032, de 19 de agosto de 1988).
- De Esteban, J. y López Guerra, L. (1977). *La crisis del Estado franquista*. Labor.
- Feu, J. (2005). Política educativa i escola rural durant el franquisme. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 8, 63-77.
- FMRP (1987). *Projecte de Zones Escolars per a l'Escola Rural: Conclusions de les VI Jornades d'Escola Rural de Catalunya*. FMRP.
- Frades, S.E. (2016). La renovación pedagógica en España: un movimiento social más allá del didactismo. *Tendencias Pedagógicas*, 27, 259-284. <http://doi.org/10.15366/tp2016.27.012>.
- Galera, A. D. (2020). Escuela pública durante el altofranquismo educativo (1936-1970): Aspectos administrativos y curriculares. *Cabás*, 23, 82-114.
- Grande, M. (1981). *La escuela rural. Situación educativa en el medio castellanoleonés*. Escuela Popular.
- González, J.A., Bernad, O., López, M. P., Llevot, N., y Marín, R. (2021). Las escuelas rurales desde sus debilidades hasta sus fortalezas: análisis actual. *EHQUIDAD. Revista Internacional De Políticas De Bienestar Y Trabajo Social*, (15), 135-160. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2021.0006>
- Hernández Díaz, J.M. (2000). La escuela rural en la España del Siglo XX. *Revista de Educación*, N° Extra 1, 113-136.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6a. ed.). McGraw Hill.
- Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria (BOE, núm. 199, de 18 de julio de 1945).
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE, núm. 187, de 6 de agosto de 1970).
- Morales, N. (2013). La política de concentraciones escolares en el medio rural. Repercusiones desde su implantación hasta la actualidad. *Ager: Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, 14, 145-188.
- Orden de 12 de abril de 1962 por la que se dispone que por el Patronato de Protección Escolar se ponga en ejecución el Plan de Inversiones del

- Fondo Nacional para el Fomento del Principio de Igualdad de Oportunidades (BOE, núm. 95, de 20 de abril de 1962). <https://www.boe.es/boe/dias/1962/04/20/pdfs/A05284-05291.pdf>.
- Orden de 3 de julio de 1957 por la que se rectifican errores materiales en las Ordenes de creación de Escuelas que se detallan. (BOE, núm. 231, de 11 de septiembre de 1957). https://www.boe.es/diario_gazeta/comun/pdf.php?p=1957/09/11/pdfs/BOE-1957-231.pdf
- Parramón, C. (2015). El debat català de la immigració durant el franquisme. Integració social i adaptació cultural. *Cercles*, 18,43-60.
- Pujol, D. (2018). *La llengua catalana a l'escola, entre la repressió i la resistència (1715-2018). De l'associació protectora de l'ensenyança catalana als premis Baldiri Reixac d'estímul a l'escola en català* (Tesis doctoral). Universitat de Girona.
- Pulpillo, C. (2013). *Orígenes del franquismo: La construcción de la "Nueva España" (1936-1941)* (Tesis doctoral). Universidad Rey Juan Carlos.
- Ramos, S. y Colmenar, C. (2014). Mujeres rurales y capacitación profesional en el franquismo a través de la prensa femenina (1939-1959). *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 24, 135-171.
- Rico, M. L. (2020). A lei geral da educação de 1970 na Espanha: espírito de futuro e continuidade. *Laplage Em Revista*, 6(2),108-122.
- Román, G. (2019). «Escuelas de democracia» El tajo y la parroquia como espacios cotidianos de conflictividad durante el franquismo final en el campo altoandaluz. *Historia agraria: Revista de Agricultura e Historia Rural*, 79, 187-216.
- Rueda, J.C. (2018). La televisión, símbolo del desarrollismo franquista: algunas claves de interpretación. *Cercles. Revista d'Història Cultural*, (21), 101-129. <https://doi.org/10.1344/cercles2018.21.1004>.
- Salgado, J.M. (2014). El Pluralisme del Moviment Veïnal de Nou Barris (Barcelona) en el Tardofranquisme. *Social and Education History* 3(3), 271-295. <https://dx.doi.org/10.4471/hse.2014.16>.
- Sánchez Lissen, R. y Sanz Díaz, M.T. (2015). The Spanish Stabilization Plan of 1959: Juan Sardá Dexeus and the social market economy. *Investigaciones de Historia Economica*, 11(1), 10-19.
- Sanuy, J., Llevot, N., Coiduras, J. L. y Soldevila, J. (2018). El Programa de Coordinación de los Estudios y la Innovación de la Escuela Rural de Catalunya. *EHQUIDAD. Revista Internacional De Políticas De Bienestar*

Y Trabajo Social, (9), 125-144.
<https://doi.org/10.15257/ehquidad.2018.0005>

Serrano de Haro, A. (1941). *La escuela rural*. Escuela Española.

Solé, M. (2016). Escola i territori: les ZER a Catalunya. *Revista Catalana de Pedagogia*, 10, 75-93.

Soler, J. (2005a). L'Escola rural a Catalunya al darrer quart del segle XX: de l'impacte de les polítiques educatives a la influència de les transformacions socials, culturals i econòmiques: un primer balanç. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 8, 78-102.

Soler, J. (2005b). L'Escola rural a Catalunya al darrer quart del segle XX: una aproximació bibliogràfica. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 8, 103-131.

Sonllewa, M. y Torrego, L. (2014). La escuela primaria del primer franquismo desde las voces del alumnado segoviano: una iniciación en la investigación educativa. *Tendencias Pedagógicas*, (24), 285-306.

Subirats, M. (1983). *L'escola rural a Catalunya*. Edicions 62.

Vallès, M. (1987). *La entrevista cualitativa*. Cuadernos metodológicos. CIS.

Viñao, A. (2014). La educación en el franquismo (1936-1975). *Educación Em Revista*, (51), 19-35. <https://doi:10.1590/S0104-40602014000100003>.

Juan Agustín González Rodríguez: Universitat de Lleida (Espanya)

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-7097-1070>

Núria Llevot-Calvet: Universitat de Lleida (Espanya)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6945-2502>

Mari Paz López-Teulón: Universitat de Lleida (Espanya)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9298-127X>

Olga Bernad: Universitat de Lleida (Espanya)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5344-8130>

Contact Address: olga.bernad@udl.cat