

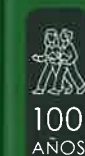
La importancia de la investigación y del estudio sobre la educación rural del proyecto "La escuela rural: un servicio básico para la justicia social y la equidad territorial en la España con baja densidad de población" en el que se basa este libro, tiene una envergadura majestuosa que no puede subestimarse.

Con un enfoque en las comunidades y los contextos sociales y políticos, esta obra reconoce a las escuelas como espacios clave donde pueden observarse, examinarse, cuestionarse y transformarse las injusticias y desigualdades.

**La escuela rural como servicio básico en España** reúne una amplia diversidad de trabajos que nos ofrece valiosas perspectivas sobre las relaciones entre las escuelas y sus comunidades, así como sobre el impacto que tienen las escuelas en sus territorios.

Esta renovada y enérgica línea de investigación educativa supone sin duda una contribución clave que pone en el centro la justicia espacial y el potencial transformador de las escuelas rurales.

Del prólogo de la Dra. Cath Gristy



100  
AÑOS

Roser Boix Tomàs  
Pilar Abós Olivares (Coords.)

La escuela rural como servicio básico en España

Roser Boix Tomàs  
Pilar Abós Olivares (Coords.)

## La escuela rural como servicio básico en España

Contribuciones a la justicia social  
y la equidad territorial desde la  
investigación cuantitativa y cualitativa



© 2025 Roser Boix Tomàs y Pilar Abós Olivares (Coords.)  
© 2025 Pilar Abós Olivares, Silvia Anzano Oto, Natalia María Arias Palencia, Carmen Nuria Arvelo Rosales, Desirée Ayuso del Puerto, Roser Boix Tomàs, Francesc Buscà Donet, Francisco Xosé Candia Durán, Núria Carrete-Marín, Jonathan Castañeda Fernández, Sergio Cortijo Giménez, M. Esther del Moral Pérez, Virginia Domingo Cebrián, Elena Escolano-Pérez, Sheila García Martín, Pedro García Muñoz, Francisco Javier García Prieto, Eduardo García Zamora, Prudencia Gutiérrez-Esteban, Cecilia Latorre Cosculluela, Nerea López-Bouzas, Juan Lorenzo Lacruz, Manuel Marco Ibáñez, Carlos Monge López, José Ramón Mora Márquez, María del Rosario Neira-Piñeiro, Alberto Nolasco Hernández, Francisco José Pozuelos Estrada, Josep Rius Roig, Francisco de Paula Rodríguez Miranda, Pascual Rubio Terrado, María Concepció Torres Sabaté

Proyecto de Investigación “La escuela rural: un servicio básico para la justicia social y la equidad territorial en la España con baja densidad de población” PID-2020-115880RB-100, Modalidad Proyectos de I+D+i y Retos Investigación, 2020 Área/Subárea Ciencias de la Educación, Tipo B, Ministerio de Ciencia e Innovación, Agencia Estatal de Investigación



Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar, escanear o hacer copias digitales de algún fragmento de esta obra.

Todas las direcciones de Internet que se dan en este libro son válidas en el momento en que fueron consultadas. Sin embargo, debido a la naturaleza dinámica de la red, algunas direcciones o páginas pueden haber cambiado o no existir. El autor y la editorial sienten los inconvenientes que esto pueda acarrear a los lectores, pero no asumen ninguna responsabilidad por tales cambios.

Equipo editorial:  
Paulo Cosín Fernández  
Carmen Sánchez Mascaraque  
Ana Peláez Sanz

© EDICIONES MORATA, S. L. (2025)  
28231 Las Rozas - Madrid - ESPAÑA  
[www.edmorata.es](http://www.edmorata.es)

Derechos reservados  
ISBNpapel: 979-13-87510-27-5  
ISBNebook: 979-13-87510-28-2  
Depósito Legal: M-24.754-2025

Compuesto por: Sagrario Gallego Simón  
[gallego.sagrario@gmail.com](mailto:gallego.sagrario@gmail.com)  
Printed in Spain - Impreso en España  
Imprime: ELECE Industrias Gráficas, S. L. Madrid  
Diseño de la cubierta: Ana Peláez Sanz

# Contenido

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Prólogo .....                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | 11 |
| Introducción .....                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | 13 |
| CAPÍTULO 1. <b>Escuela rural y territorio: pluralidad en la diversidad</b> .....                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | 25 |
| <i>Introducción, 25. —El protagonismo del territorio para entender la escuela rural, 26. ¿Qué es el territorio?, 26. Los componentes del territorio: capital social y centros educativos, 27. La delimitación de los territorios rurales, 30. Conexiones territorio-escuela rural, 31. —La escuela rural y su visibilidad como servicio público, 35. Hacia un concepto de escuela rural: ¿escuela rural o escuela ubicada en un territorio rural?, 35. Elementos constituyentes de una escuela rural, 36. —Multigradación: entre la untuosidad y la versatilidad, 42. —A modo de conclusiones, 46. —Anexos, 49. Cartográfico, 49. Estadístico, 66.</i> |    |
| CAPÍTULO 2. <b>La escuela en el territorio rural: una realidad compleja con distintas interpretaciones</b> .....                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | 77 |
| <i>Algunas conclusiones e ideas para reflexionar, 88.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |    |
| <b>PRIMERA PARTE</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |    |
| <b>Aportaciones de la investigación cuantitativa</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |    |
| <b>El papel de la escuela rural española en la dimensión territorial</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |    |
| CAPÍTULO 3. <b>Introducción a los estudios: análisis cuantitativo de la relación entre la escuela rural, el territorio y las administraciones locales</b> .....                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | 93 |
| <i>Contextualización e introducción a los estudios de encuesta y sus objetivos específicos, 93. —Diseño y validación de los cuestionarios sobre la relación entre escuela rural y entidades locales, 96. —Resultados esperados de los estudios y conclusiones, 102.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |    |

## La escuela en el territorio rural: una realidad compleja con distintas interpretaciones

Francisco J. POZUELOS ESTRADA,  
Francisco P. RODRÍGUEZ MIRANDA y  
Francisco J. GARCÍA PRIETO

Cuando tratamos de acercarnos a la escuela rural como objeto de estudio rápidamente nos encontramos con la dificultad de su definición (Arnold, 2000). Son tantos los matices que se dispensan como imprecisos sus límites. Los centros educativos de estos territorios, al igual que el contexto social en el que se encuentran, quedan lejos de “aquellas escuelas de pueblo”, estigmatizadas tanto por la idealización como por su desprecio formativo. Ni idílicas ni anacrónicas, tan dinámicas, diversas y complejas como las que podemos encontrar en nuestras ciudades y capitales.

Para identificar a la escuela rural es preciso hacer un esfuerzo por superar la perspectiva del déficit (González y cols., 2021) que arrastra y que la describe con términos peyorativos como: pobre, problemática, aislada y que atiende a una población que necesita ayuda (Gristy y cols., 2020). Desde una interpretación descriptiva y aséptica se las contempla como aquellas escuelas ubicadas en entornos alejados, aislados o de difícil acceso y con una escolarización reducida

y organizada de forma singular según la matrícula y los grados que se acojan. Siendo la multigraduación uno de sus descriptores docentes más repetidos. Aun así, podemos encontrarlas en el medio rural con muy diversas disposiciones: unitarias, multigrados, agrupadas y graduadas. Admitiendo dentro de ellas matices interminables. Y si bien es cierto que plantear una definición que complazca plenamente resulta complicado, lo cierto es que cuando se visitan en una localidad concreta, su identificación es sencilla y siempre se alude a ella como “nuestra escuela”. Siendo en muchas ocasiones el último servicio público disponible (Pérez y cols., 2018) y anclaje de una población amenazada por la presión del coste y la inversión eficiente de los recursos económicos.

Y sorprendentemente, la complejidad de la escuela rural y su capacidad de ofrecer respuestas a una población en constante cambio y evolución, está sirviendo actualmente de modelo a determinadas escuelas urbanas de zonas que, por su bajada de natalidad y población estudiantil, contemplan y adoptan muchas de las medidas ya bien asentadas en los entornos rurales: multigraduación, codocencia, docentes itinerantes, etc. (Steinberg y cols., 2019).

Junto a esto, también se aleja cada vez más de aquellos tópicos de bajo rendimiento, distintos informes (Echazarra y cols., 2019; OCDE, 2016,) así como investigaciones nacionales (Santamaría, 2020) e internacionales (Kryst y cols., 2015) muestran que los indicios de calidad y aprovechamiento son semejante al resto de las instituciones educativas instaladas en poblaciones grandes y ciudades y que las diferencias, a veces señaladas, se deben antes a la variable socioeconómica que al ámbito geográfico.

Otro aspecto en el que conviene poner nuestra atención se refiere a la ya citada diversidad que siempre aparece cuando nos referimos a las escuelas rurales: existen tantos tipos como ejemplos consideremos. Cada una es singular y presentan características que demuestran su originalidad. Y no solo entre las ubicadas en ese territorio. Encontramos, en ocasiones, escuelas rurales más semejantes a las emplazadas en entornos urbanos que con sus análogas del medio rural. Y viceversa, localizamos en estos momentos escuelas de barrio que responden a determinados rasgos más propios de las escuelas del contexto rural. La diversidad es un hecho que alcanza a todas las instituciones educativas, tras la aparente homogeneidad se ocultan atributos distintivos que las diferencian unas respecto a las otras. Y eso pese a los esfuerzos actuales por estandarizar los planes de estudio, la evaluación y la gestión burocrática de las instituciones escolares (Schafft y cols., 2010)

Dicho esto, también es cierto que existen prácticas y decisiones que permiten establecer algunas tendencias o patrones. Digamos que el abanico es abundante en matices, pero se pueden agrupar algunos muy relevantes con objeto de estudiar y comprender determinados modelos y tipologías. Frente a la uniformidad del patrón convencional bien asentado en nuestro sistema educativo “*gramática de la escuela*”, (Tyack y cols., 1994), es posible contemplar

divergencias en función de si el protagonismo se le concede a la Administración educativa o a la comunidad social a la que se sirve. Ese esquema arriba-abajo, dentro-fuera, va a señalar a la escuela rural como una simple agencia administrativa que tiene que gestionarse en función de un reglamento oficial y aséptico o como un servicio participado colectivamente para mejorar su calidad de vida y en función de sus necesidades. Por otra parte, también tiene especial relevancia el conocimiento que se desea atender y promocionar, así encontramos desde la inclinación a suministrar un currículum básico, oficial y academicista o simplificado hasta otra perspectiva que lo entiende como una herramienta cultural contextualizada y en directa vinculación con las necesidades personales y colectivas del entorno social al que se quiere apoyar para su transformación y mejora.

Estas dos dimensiones, asimismo se complementan con el alcance que se mantenga de la función educadora. Por un lado, emerge la visión localista, es decir, de acomodo al entorno inmediato en el que se inserta la escuela. Y otra postura más ambiciosa que tomando como referencia de partida el territorio próximo fomenta la perspectiva global de la cultura de nuestro tiempo “*glocalidad*” (Bolívar, 2001; Featherstone y cols., 1995).

Si relacionamos estas tres variables, podremos situar teóricamente cuatro modelos o patrones fundamentales: Escuela Rural *compensatoria*, Escuela Rural *nido*, Escuela Rural *desruralizada* y Escuela Rural *comunitaria*. La tabla 2.1 sistematiza los descriptores señalados:

**Tabla 2.1. Escuela rural: modelos que la describen.**

|                                             | <b>ARRIBA:</b><br>Administración                                        | <b>ABAJO:</b><br>Comunidad                                                                 | <b>ALCANCE</b>                                                                |
|---------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| <b>CURRICULUM:</b><br>conocimiento básico   | <b>Escuela Rural compensatoria</b><br>Acomodación al currículum oficial | <b>Escuela Rural nido</b><br>Actualización cultural y pedagógica                           | Local: entorno inmediato concreto<br><br>“Glocal”: dialéctica local-universal |
| <b>CURRICULUM:</b><br>conocimiento complejo | <b>Escuela desruralizada</b><br>Demanda de eficiencia y resultados      | <b>Escuela Rural comunitaria</b><br>Apoyo a la transformación educativa, social y personal | Global: entorno universal abstracto                                           |

Fuente: elaboración propia.

Partiendo de las posibilidades descritas en la tabla 2.1, el primer escenario nos conduce a un espacio educativo de aspiración muy reducida, es la que denominaremos como “*Escuela Rural compensatoria*”. Casi toda la vida escolar transita en función del reglamento y las orientaciones emanadas de la

autoridad administrativa. El esfuerzo educativo se dirige en transmitir un conocimiento simplificado pretendidamente adaptado a las necesidades reales de una población de escasa proyección académica (Martínez, 1983). Trazado desde la perspectiva del déficit se proporcionan algunos recursos que compensen las necesidades de una población descrita en negativo y privada de los medios más elementales para atender con una mínima garantía los beneficios de la escolarización básica.

El propósito “asimilacionista” que encierra, desprecia por lo general la cultura del entorno y sus habitantes por considerarlos de muy reducida validez (e incluso como un estorbo) para el conocimiento de una sociedad ilustrada. Fruto de esta situación, la práctica escolar contempla a la realidad circundante como un marco que delimita las necesidades educativas de los escolares. Las expectativas que le acompañan, en consecuencia, son bajas y cercanas a la resignación.

Esta forma de entender la educación rural manifiesta un sesgo notablemente segregador y válido exclusivamente para una población desfavorecida que verá así sus aspiraciones recortadas por la falta de oportunidades y posibilidades.

En este contexto es fácil percibir a un profesorado desmotivado del que solo se espera que cumpla con unos procesos rutinarios que en poca proporción contemplan la promoción personal y académica de su alumnado o su propio desarrollo profesional.

No obstante, como muchos ejemplos ponen de relieve, no son pocos los relatos que la idealizan y la relacionan con una sencillez y bucolismo que ocultan mucho más de lo que exponen.

Con determinados matices esta forma de afrontar y explicar la educación en el medio rural ha sido la que ha lastrado su historia hasta tiempos recientes (Hernández, 2000). Es cierto que muchas de sus aristas (con múltiples desaciertos y algunos aciertos) se han ido puliendo por efecto de los avances sociales y pedagógicos, no obstante, como apunta Santamaría (2020) la visión negativa se ha mantenido en el corpus legislativo hasta tiempos muy recientes, profundizando con ello en la bien asentada idea de que en el medio rural resulta más difícil ofrecer una enseñanza de calidad.

#### **Lo básico asegura lo importante. Enseñar para acomodarse**

El centro escolar de Prado Alto, está constituido por cuatro docentes que imparten clase a 32 escolares. El edificio, que se ha actualizado en años anteriores, reúne suficientes calidades y el material escolar clásico. Las aulas, todas son multigrado y presentan un ambiente tranquilo con la típica disposición en hileras y pizarra.

Es el final de la jornada escolar. Los escolares ya se han ido y, por fin, el nuevo maestro del Colegio se puede reunir con los demás. La conversación gira en torno a lo apacible que todo parece, aunque algo rutinario, añade.

—Por lo que he podido ver, ¿no sería conveniente que cambiáramos algunas cosas? No sé, me parece que los libros de texto y los agrupamientos por edad dentro de cada clase, no responden a las necesidades de los chavales de ahora. Y eso de lección a lección y página a página, no sé. Y la respuesta, no tarda en exponerse.

—Mira aquí lo que pretendemos es que al menos aprendan lo básico porque no puedes esperar mucho más de un medio con muy escasas posibilidades. Los padres, con traerlos, ya han cumplido y otros recursos no esperes. Con los libros al menos aprenderán lo indispensable para sus necesidades. Y, además, no te puedes hacer una idea lo complicado que resulta cumplir con la normativa, ¡es que no damos abasto! No tenemos tiempo para nada.

¡Ah! Y que tampoco nadie se queja. Los recursos que llegan sirven para que al menos puedan contar con algunos materiales adicionales y que les facilite su escolarización. Pero te advierto que pocos son los que siguen más allá de la obligatoria. Al menos aquí nos aseguramos que aprendan lo fundamental, porque luego...

La respuesta a esa perspectiva emerge y, la escuela rural de modesta expectativa y reducido calado social y cultural, se ve irrumpida por un movimiento de naturaleza pedagógica y socialmente comprometido, dispuesto a revalorizar a esta institución local como un servicio público que revitaliza su oferta educativa y proyecta su impronta cultural al conjunto de la población. Por su carácter acogedor y francamente preocupado por sus escolares y su prosperidad vital, la denominamos “*Escuela Rural nido*”, donde “educar es sencillamente hacer que los niños, sintiéndose libres y felices en la escuela, inicien la búsqueda de su propio vivir” (Blázquez, 1983, p. 21). En pureza, se trata de un modelo surgido desde la escuela y las inquietudes de sus docentes y, en ocasiones, tomadas con cierta reticencia por parte de las familias y vecinos: “me han llegado a decir que más me valía enseñarles a leer, escribir y hacer cuentas”<sup>1</sup> (Molina, 1983, p. 9).

El territorio, desde esta perspectiva, cobra una dimensión fundamental tanto por ser el marco al que hay que conocer y en el que es preciso situar el contenido que se quiere abordar como por la prestación cultural que ofrece su legado social, patrimonial y natural. Son los primeros pasos para contextualizar unos conocimientos hasta ahora olvidados si se exceptúan determinados pasajes anecdóticos. Y aún más, no solo se plantean para saber sobre ellos, sino también para contemplarlos como referentes que una vez analizados críticamente y desde el contacto cercano, ayudan a mejorar la calidad de vida y la estima por una identidad colectiva anteriormente despreciada (Peralta, 1984).

<sup>1</sup> Entrevista a Juan Peralta: Molina, A. (1983). La investigación del medio a través de la escuela rural. *Vida Escolar*, 222, 7-22, p. 9.

Desde esa posición se adoptan metodologías activas que, combinadas con los contenidos básicos, permiten conocer la realidad circundante y sus problemas. Se alude a la investigación del medio, la pedagogía Freinet, los centros de interés, etc. (Martínez, 1983).

Los programas oficiales que antes se constituían en el referente básico simplificado, ahora se critican por su incapacidad para dar respuesta a la realidad rural: “(los programas oficiales) ignoran la realidad sociocultural en la que se desenvuelven los escolares”<sup>2</sup> (Molina, 1983, p. 14).

El currículum así desarrollado rompe las barreras disciplinares y el estricto conocimiento académico y se incorporan otras formas de saber y su proyección en el círculo local. Se inician museos, se realizan periódicos, se presentan obras teatrales y cine fórum, etc. (Fernández Cortés, 1978). De alguna manera, la escuela se abre a la sociedad y adquiere ese sentido de dinamizador cultural que siempre ha sido descrito como una de las mejores prestaciones que esta institución ofrece a su entorno.

El cambio pedagógico íntimamente relacionado con su compromiso social, reclama adoptar medidas que también flexibilicen la organización de la escuela, los recursos y la evaluación. Y para eso la formación inicial recibida queda lejos de resultar satisfactoria. Se promueve, en consecuencia, el trabajo colaborativo y el contacto con otras iniciativas análogas con el objeto de reforzar esas ideas y aprender como efecto de los intercambios entre iguales. Estamos ante determinados agrupamientos y colectivos que, poco a poco, dan entrada a fórmulas alternativas de la nueva escuela rural.

No obstante, y sin despreciar la importancia para la mejora de la escuela rural que tiene este modelo también es preciso reconocer que en alguna medida obedece a cierto paternalismo social, dosis de ingenuidad pedagógica y cierta intención redentora: “Hay que hacer algo por ellos —pensé—, hay que rescatarlos”<sup>3</sup> (Molina, 1983, p. 17). Y, por otra parte, también, recibe no pocas críticas desde posiciones más academicistas, por su decidido anclaje localista que dificulta, en ocasiones, conectar con otras etapas del Sistema educativo.

### **Nuestro pueblo, nuestra vida. La escuela al servicio de su entorno**

Buyenas es una localidad apartada y con una amplia y significativa historia a su espalda. Con casi 1200 habitantes, cuenta con un centro escolar prácticamente graduado en todos los niveles. El claustro, que es frecuente que experimente cambios importantes todos los años, reúne a 9 maestros y maestras. Ahora, y desde que llegaron los nuevos han propuesto y desarrollado colaborativamente distintas ideas. Entre ellas destaca la adaptación del currículum a la realidad de la

<sup>2</sup> Ídem, p. 14.

<sup>3</sup> Ídem, p. 17.

localidad. Desde el comienzo de este curso han decidido “aparcarse” los manuales y proponerles a los escolares proyectos que les lleven a estudiar su entorno: el río, los restos del castillo, el bosque de la vega, el pastoreo, etc.

Los distintos niños y niñas se agrupan para hacer actividades de búsqueda y creación con los datos recogidos: entrevistan, recogen fotos antiguas, consultan el archivo municipal. Son experiencias que el profesorado propone y que el alumnado realiza con plena participación y entusiasmo. El resultado son monografías sobre su pueblo y sus vidas, exposiciones de la localidad y sus oficios tradicionales, etc.

Junto a esto, también tienen momentos para abordar los contenidos más importantes de las materias básicas: Matemáticas y Lengua Española. Pero todo está planteado para que se adapte a ellos y sus posibilidades. La idea es que no se sientan perdidos y les resulten gratificantes sus tareas escolares.

A los padres y madres les han informado de su forma de enseñar y aunque algunos ponen dudas, lo cierto es que les resulta reconfortante ver lo contento que los chiquillos van al colegio. Y eso, es lo más importante.

Los cambios acontecidos en el contexto de una sociedad estrechamente vinculada a las tecnologías de la comunicación y la expansión global de la economía y el mercado han repercutido fuertemente en la educación en general y la escuela rural, en particular. La mayor globalización ha remodelado la interfaz global-local, de alguna forma, el rostro de las comunidades rurales ha experimentado una acusada transformación como efecto del impacto que esa situación ha generado, provocando en algunas ocasiones determinados beneficios, pero también no pocos desafíos de difícil asimilación.

En este contexto, hemos sido testigos de la ampliación del extrarradio poblacional de las ciudades. El efecto del encarecimiento de la vivienda en las capitales, la búsqueda de espacios más confortables y las nuevas relaciones laborales a distancia, han llevado a que muchas familias se desplacen a localidades que hasta hace bien poco eran consideradas rurales por el número de habitantes, el tipo de ejercicio laboral y la distante dependencia de la urbe. El efecto ha generado una suerte de “gentrificación”, en la que las demandas, necesidades y expectativas de los nuevos vecinos terminan por transformar y condicionar a los tradicionales hábitos y relaciones asentados en la comunidad original. La identidad local se diluye en promociones urbanísticas aisladas entre sí, donde antes priman los intereses particulares que los colectivos. El proceso de desruralización está servido y ya solo queda esperar un tejido social disperso, despersonalizado y perfilado por relaciones de conveniencia (Pozuelos y cols., 2024). Y si esto resulta más evidente en determinadas localidades a distancia media de las grandes poblaciones y con correctas comunicaciones también es cierto que no le es ajeno a otras más apartadas y, además, como afirman García-Prieto y cols. (2023) constituye un fenómeno global del espacio europeo.

La escuela resultante, a la que denominamos “*Escuela desruralizada*”, se ve afectada por la exigencia de unos resultados que sean equiparables y homologables a la educación urbana, esperando con ello un nivel educativo equivalente que facilite el acceso con garantías al competitivo mundo académico y laboral. Cualquier otro propósito se considera superfluo y fuera de lugar.

De esta forma, los conocimientos impartidos se desplazan ahora hacia las demandas del inestable y caprichoso horizonte empresarial. Se priman contenidos de prestigio académico y metodologías docentes que entrenen al alumnado para incorporarse a un mundo profesional global marcado por la flexibilidad, competitividad y la productividad sin medida (Corbett, 2007; Díez y cols., 2021).

La estructura organizativa y las relaciones se ponen al servicio de esos resultados medibles. Y la innovación que encierran responde antes a estrategias de eficiencia que a las verdaderas necesidades y desafíos de los escolares y la comunidad de cara a un futuro digno y sostenible. Y todo, eso sí, se presenta envuelto según parámetros de igualdad frente a sus homólogos de la ciudad.

Los manuales y recursos estandarizados aseguran que ese currículum aséptico enraíce y articule la vida de la escuela hasta hacerla similar a otras sin que apenas quepa una contextualización siempre sospechosa de entorpecer los resultados necesarios y demandados por determinadas agencias y ranking que velan por su cumplimiento y certificación (PISA, TALIS, Pruebas diagnósticas, etc.).

La cultura del entorno, su legado patrimonial y las tradiciones locales son desplazadas y reducidas a episódicas muestras folclóricas o ilustraciones cercanas de otras más fascinantes procedentes del extenso mundo global. Perdiéndose de esta forma las múltiples oportunidades de aprendizaje que ofrece el entorno y sus recursos.

Y el profesorado de esta nueva escuela desruralizada se ve presionado por dos lógicas divergentes: una, impulsada por el rendimiento de cuentas basado en pruebas estandarizadas y logros constatables y otra, proveniente de una visión más comprometida con una educación social y moralmente responsable. Tensión que frecuentemente desemboca en la deserción, la frustración o una resistencia que intenta mantener un complicado equilibrio que resulta difícil sostener.

El legado pedagógico y social de la escuela rural queda progresivamente subsumido, desprestigiado o moldeado por una educación impersonal de la que se esperan mejores logros. Y el éxito alcanzado por la reincorporación de una cultura uniforme y homogénea viene acompañada de la pérdida de identidad, desapego de la comunidad y a la larga, abandono de unos espacios y territorios tildados de pobres en oportunidades.

Y si esta es una realidad que señala hacia un proceso de “hibridación”

(García-Prieto y cols., 2023) donde resulta intrincado adivinar los aspectos idiosincrásicos de la enseñanza en el territorio rural, también es cierto que existe otro modelo, otra forma de afrontar la educación que, sin despreciar los cambios que acompañan a la sociedad del siglo XXI, es capaz de adecuar su propuesta educativa desde la perspectiva de las necesidades y desafíos del marco socio-cultural en el que se ubica.

### **Nuevos aires, nuevas demandas: la realidad laboral y sus exigencias**

Castillo Blanco, es una localidad que poco a poco se ha ido convirtiendo en “otro lugar”, dicen sus vecinos. La autopista que pasa cerca y la distancia de 30 km de la capital, han facilitado que varias urbanizaciones se instalen y acojan a nuevos habitantes que han ampliado la población escolar.

El antiguo colegio ha dado paso a uno de reciente creación con todos los medios actuales. Y el anterior equipo de maestros se ha acrecentado con otros que lo buscan por sus buenas comunicaciones y recursos.

Las familias se han reunido con el equipo directivo en la asamblea de principio de curso y en ella les han expuesto que confían en que la escuela forme a los escolares con exigencia y celo, para que aprendan los contenidos que realmente se necesitan en el mundo laboral actual. Y que les faciliten, también, la promoción a los siguientes tramos educativos a los que esperan llevar a sus hijos e hijas.

Recursos digitales, Inglés y todas las materias científicas se nombran de una y otra forma, como el “conocimiento del futuro” y el que hace falta adquirir para competir en un mundo cada vez más exigente y global.

Cuando se alude a su colaboración aparecen reticencias dado el amplio horario laboral que padres y madres tienen, pero que siempre se puede recurrir, aclaran, a clases extras, después de la escuela, si hace falta.

Cuando los docentes se refieren al necesario conocimiento de su entorno, se expone que para eso están las jornadas especiales, la semana cultural y efemérides.

Ante esta situación los maestros y maestras se encuentran divididos, pero parece que según señalan algunos sería conveniente adoptar algunas metodologías actuales que permitieran tratar estos conocimientos con rigor y motivación.

Por último, firmemente anclada en la renovación pedagógica, esta “*Escuela Rural comunitaria*” actúa como un sistema colectivo en el que los distintos agentes del territorio se comprometen y complementan para promover una enseñanza de calidad destinada a potenciar el desarrollo de la vida rural. Reduciendo con su intervención el desarraigo y su vaciado de población y servicios.

Se trata de iniciativas que pretenden actualizar la enseñanza con la implicación de los diferentes sectores educativos, sociales, políticos y culturales con el claro propósito de incidir positivamente en la calidad de vida de los sujetos y el progreso social de la población. Y eso encierra, además, levantar la mirada y combinar la cultura cercana en el contexto de una realidad global pues como

podemos leer en Corbett (2010, p. 129) “una práctica docente rural deseable debería tender puentes entre lo local y lo global, ayudando a los jóvenes a investigar sistemáticamente las formas en que la globalización transforma, complica e influye necesariamente en las vidas locales”. Así, las manifestaciones del entorno permiten comprender y atender a determinados conocimientos y problemáticas de alcance general y mundial. Se habla, con ello, de una dialéctica entre lo local y lo global con la intención de fomentar sujetos con una mente abierta, intelectualmente preparados, socialmente comprometidos y situados de forma significativa en la cultura de nuestro tiempo.

Desde esta posición, el tradicional aislamiento se reduce notablemente como efecto de las relaciones que se establecen en el territorio. En algunos casos, como por ejemplo en las escuelas rurales agrupadas, se ponen en común los recursos, ideas e iniciativas, creándose estructuras organizativas y dinámicas educativas potencialmente más enriquecedoras y plenas de unos medios que de otra forma serían difíciles de lograr. Lo que no significa invisibilizar a las escuelas concretas y, a veces más pequeñas, tras el velo de lo común. Se refiere a una sinergia horizontal, inclusiva y no absorbente, respetuosa con realidades diversas y solidarias entre sí.

Como vemos, no aluden a un conglomerado de naturaleza administrativa y burocrática orientada a la “optimización” de los recursos. Se explica como la respuesta educativa de un territorio que comparte una cultura y una determinada perspectiva socioeducativa.

El desarrollo de una educación así definida necesita de unos planteamientos caracterizados por su dinámica activa donde se le da protagonismo al alumnado con objeto de que investigue su realidad y la ponga en relación con otros contextos cercanos y lejanos hasta constituir un saber más extenso, diverso, complejo y crítico pues, como afirma Vázquez (2019) la globalización nos ha traído algunos avances, pero también no pocas injusticias, olvidos y nuevas formas de sumisión. Un ejemplo ilustrativo lo encontramos en el proyecto “Una escuela que pertenece a su entorno y al mundo” (Geis, 2015), en él se abordan realidades globales con manifestaciones locales y que precisan de toda la comunidad para que el proyecto logre su máximo aprovechamiento. O el esfuerzo realizado por el CRA Los Almendros de La Lastrilla —Segovia— (Verdugo y cols., 2015) para fomentar el conocimiento de otras culturas a través del contacto con escuelas de otros países a partir de la integración de las TIC e Internet como recursos mediadores. O el CPR de Cabezas Rubias Aderan I —Huelva— (2024) que promueve el compromiso ambiental y lo conecta con otras realidades a partir de los intercambios Erasmus con otras escuelas del ámbito europeo. También podemos contemplar al CRA Benavites-Quart de les Vall, del Valle de Segó en la Comunidad Valenciana donde han transformado sus aulas según un formato *Future Classroom Lab* de forma colaborativa con el alumnado para desarrollar experiencias de aprendizaje relacionado con otros

contextos (Olmos y cols., 2019). Estos ejemplos, entre otros muchos, se pueden completar a escala europea con las experiencias descritas por la European Schoolnet (2023) en su informe *Rural schools under focus. Case studies on innovative practices*.

Son muchos y cada vez más los centros rurales que transforman su currículum según la realidad que les circunda y lo proyectan al mundo. Las comunidades educativas rurales conscientes, sostienen que las formas más poderosas de aprendizaje involucran a las personas en situaciones reales, atienden problemas y cuestiones que les afectan, comenzando por prácticas particulares y no estándar para redefinir con ello el conocimiento necesario que les identifique, arraigue y conecte con las necesidades y exigencias contemporáneas (Green y cols., 2013). En definitiva, ir más allá de las propuestas curriculares empaquetadas desde arriba para discurrir hacia posiciones moldeadas y situadas, según un patrón de aprendizaje experiencial, dialogado, colaborativo y relacionado con las múltiples formas de conocimiento que hoy necesitamos para comprendernos y participar con los demás como un colectivo solidario más allá del estricto marco escolar y local (Goodson y cols., 2021).

### **Enseñar es una aventura compartida. Una escuela para la comunidad**

El colegio Fuente Nueva es un centro que agrupa a las escuelas de tres pequeñas localidades. Cada una conserva su espacio y sus características, no obstante, comparten ideas, recursos y docentes para hacer frente a las necesidades y la realidad que tienen en común.

Al comienzo del curso, docentes, representantes de los municipios y de las familias se reunieron para plantear la propuesta escolar de este año.

Cada sector pone de relieve su perspectiva y posibilidades. Y, desde el principio se prestan a poner los medios y apoyos que estén a su alcance.

Entre otras ideas aparece el éxito obtenido gracias al intercambio escolar con otros centros europeos que, en años anteriores, han tenido. Y es que sus calles y domicilios han sido visitados por otras personas de culturas muy diferentes. Y más, si se tiene en cuenta, que se ha estado trabajando sobre los problemas del agua y los incendios forestales desde situaciones muy distintas y distantes. Y eso, apuntan, les hace comprender la importancia de estos temas.

Los docentes explican que una metodología de este estilo permite que los conocimientos se adapten pero que también se proyecten hacia otras consideraciones que de otra forma sería imposible.

Las reuniones se mantienen periódicas y se ha creado una comisión para plantear la digitalización y la ubicación de las aulas para una enseñanza que permita estudiar con recursos informáticos, mobiliario que facilite la flexibilidad y metodologías que ayuden a investigar y profundizar en temas que resulten relevantes.

Y es que para educar y más en estos tiempos se necesita a toda la tribu.

En general, como vemos, se responde a los tres grandes descriptores que definen a una educación rural transformadora: la importancia de las alianzas conjuntas para maximizar los recursos y las redes, las estrategias centradas en el lugar para comprender realidades globales y metodologías que involucren a las personas con el fin de superar la restrictiva mirada del déficit cultural (White y cols., 2021). Y, en ese propósito, está toda la comunidad involucrada con lo que además de espacio escolar, la escuela rural, se convierte en un dinamizador cultural que cohesiona al colectivo social del territorio desde una perspectiva transformadora.

### Algunas conclusiones e ideas para reflexionar

Si nos detenemos un momento para reflexionar sobre algunos aspectos anteriormente expuestos podremos comprobar que más allá de la diversidad de tipología de escuelas rurales y su organización singular, lo que mejor las describe alude es la *estrecha relación que mantienen con el contexto* en el que se encuentran y su capacidad para forjar alianzas y redes que involucren a los diferentes sectores sociales de su territorio.

Por otra parte, en algún momento, los modelos descritos parece que trazan una secuencia temporal. Como fases o períodos que se reemplazan y superan en épocas sucesivas. Pero en esencia, y es lo que importa, lo cierto es que con más o menos nitidez representan aún hoy a *realidades que conviven y rivalizan entre sí según posiciones enfrentadas*.

Y eso nos lleva a otra consideración. Aunque se han expuesto unos patrones que nos ayudan a comprender la diversidad que hemos considerado, la verdad es que en la práctica *los modelos señalados no resultan tan nítidos y rígidos*. Más bien apuntan tendencias, pero existen múltiples detalles que perfilan realidades mixtas con características diferenciadas. Estamos, por tanto, ante un mosaico que combina posibilidades hasta describir una gama llena de matices particulares.

Y, además, cuando se estudian las escuelas rurales en su territorio también nos llama la atención como su *propuesta educativa es bastante vulnerable o inestable en el tiempo*. Son muchas las contingencias que hacen que el modelo adoptado e incluso su propia existencia varíe y se incline hacia posiciones divergentes según sobrevengan cambios que les afectan directamente: reemplazo del profesorado, leyes y normativas que continuamente reclaman nuevas medidas, sustituciones políticas, etc. (Sepúlveda y cols., 2011). En cada caso actúan de una manera y alcanzan de modo diferente, pero es frecuente que los proyectos educativos se vean influidos por ellos y se generen posiciones distintas según momentos y períodos diferentes.

Aun así, si hay algo que hoy se recoge en la mayoría de los estudios nacionales e internacionales sobre *la educación rural alude a su capacidad de innovación educativa* (Gristy y cols., 2020), hasta señalarla como un verdadero laboratorio de renovación pedagógica. Su capacidad de respuesta a las nuevas demandas y exigencia de índole formativa y social la convierte en un motor socioeducativo que va más allá de lo estrictamente escolar.

En nuestro contexto, no obstante, *afloran problemas y obstáculos*. Entre ellos destacan la escasa estabilidad del profesorado que en demasiadas ocasiones cambia de destino con el consiguiente riesgo para la continuidad de los proyectos (Morales-Romo, 2017). Aún hoy, los recursos didácticos recogen con poca proporción el entorno rural y sus peculiaridades culturales. La formación inicial (Monge y cols., 2022) contempla en poca medida la enseñanza en estos entornos que, por otra parte, suele ser el primer empleo de muchos docentes (Boix y cols., 2015). Emerge, en consecuencia, la necesidad de afrontar una formación inicial y permanente que vincule la preparación del profesorado con el escenario práctico, de modo que pueda conocer, experimentar y reflexionar de forma colaborativa desde la misma actividad para así, comprender, mejorar y transformar la enseñanza con el aval de una investigación desarrollada desde sus directos protagonistas y en función de sus evidencias e interpretaciones compartidas y contrastadas con una teoría que informa y, asimismo, se ensancha. Secuencia que genera tanto mejoras para la educación (en su dimensión teórico-práctica) como para el desarrollo profesional de los docentes (Pérez Gómez y cols., 2022).

Junto a las dificultades anteriores también cabe resaltar la *escasa atención prestada a veces a la enseñanza en el medio rural* por una sociedad más preocupada por la mayoritaria sociedad urbana y sus problemas que por un entorno que lo entiende alejado y residual (Domingo, 2019). En consecuencia, nos enfrentamos a la invisibilidad o la respuesta esquemática y estereotipada. Lo que ayuda poco para su mejora y transformación.

No quisiéramos terminar, sin poner de relieve la crucial figura del *profesorado* a la hora de mantener un marco educativo rural de calidad. Consideración que viene señalada desde los más remotos antecedentes de la escuela rural (Almendros, 1934) entendida esta como un apoyo a la identidad, al medio y a la mejora de las condiciones de vida de la comunidad en la que se encuentra.

De acuerdo con eso, una escuela se acredita como rural en la medida que lucha por un futuro digno para el medio y la comunidad que la acoge. Si no lo hacen son escuelas desruralizadas y favorecen la despoblación (Santamaría, 2020, p. 231).