

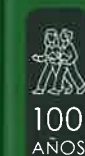
La importancia de la investigación y del estudio sobre la educación rural del proyecto "La escuela rural: un servicio básico para la justicia social y la equidad territorial en la España con baja densidad de población" en el que se basa este libro, tiene una envergadura majestuosa que no puede subestimarse.

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) 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

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
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. Escuela rural y territorio: pluralidad en la diversidad	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. La escuela en el territorio rural: una realidad compleja con distintas interpretaciones	77
<i>Algunas conclusiones e ideas para reflexionar, 88.</i>	
PRIMERA PARTE	
Aportaciones de la investigación cuantitativa	
El papel de la escuela rural española en la dimensión territorial	
CAPÍTULO 3. Introducción a los estudios: análisis cuantitativo de la relación entre la escuela rural, el territorio y las administraciones locales	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>	

Enseñar en el medio rural, la escuela en su territorio.

Una mirada desde la comunidad andaluza

Francisco J. POZUELOS ESTRADA,
Francisco P. RODRÍGUEZ MIRANDA,
Francisco J. GARCÍA PRIETO y
José R. MORA MÁRQUEZ

Cuando hablamos de escuela rural es necesario hacer un esfuerzo para precisar a qué nos estamos refiriendo. Y en este capítulo, hemos intentado aportar un poco de luz a ese respecto. Ciertamente, aunque en una primera mirada pueda resultar innecesario, apenas que nos adentramos en su estudio vemos que son muchos los matices que se plantean.

Para empezar, en la Comunidad andaluza, es necesario contemplar que desde el lenguaje (jerga) administrativo, se contempla únicamente la denominación

“escuela rural” para las que se ajustan a los referentes señalados desde la oficialidad en las distintas normas y leyes promulgadas para su regulación¹. Como efecto de esos criterios solo se incluyen a los colegios que se organizan como centros agrupados e identificados con las siglas CPR (Colegio Público Rural). En concreto, consiste en reunir a escuelas de localidades pequeñas con niveles incompletos (unitarias y multigrado) hasta formar una “unidad de funcionamiento pedagógica y administrativa” con la incorporación de todas ellas como centro único. Para su desarrollo se contempla la elaboración de un proyecto educativo compartido, así como el intercambio de docentes para atender al conjunto de todas las enseñanzas. Con objeto de mejorar su oferta educativa se plantea la necesidad de adoptar propuestas pedagógicas innovadoras, así como la adaptación del currículum a la realidad del entorno. En el documento oficial se alude también a algunas medidas para incentivar la formación del profesorado, la actualización de las instalaciones y el reconocimiento profesional de los docentes en su expediente laboral.

En concreto, bajo esta denominación, en el curso 2022/2023 quedaban, en la comunidad andaluza, 104 centros que atendían a 11.013 escolares. Un aspecto que merece la pena considerar, se refiere a la paulatina pero incesante pérdida de centros escolares. Sobre todo, los pertenecientes a las localidades más pequeñas (caída de la natalidad, pérdidas de servicios imprescindibles, etc.) que ven cómo sus escuelas se cierran y, con ello, se pierde la esperanza de su existencia como población con identidad y arraigo.

No obstante, pensar que las escuelas locales del territorio rural se reducen a las que se adaptan al modelo descrito desde la administración educativa sería una ingenuidad. Las escuelas en el medio rural andaluz responden a un número mucho más elevado. Es por eso que, en este estudio, hemos deparado en descriptores que permitan situarnos con claridad en el marco de la escuela del ámbito rural y no solo en las denominadas oficialmente como “rurales”.

Con este propósito hablamos de escuelas en el territorio rural cuando nos referimos a instituciones educativas —por lo general públicas—, que acogen a todos los escolares de una localidad no mayor de 2.000 habitantes. Y cuya situación geográfica se caracteriza por su dispersión, alejamiento y/o difícil acceso. Además, y complementariamente, mantienen una fuerte conexión con el medio en el que se encuentran y su organización se adapta a las peculiaridades de sus estudiantes y docentes.

Según su estructura por lo general se corresponde con la distribución multigrado en sus aulas. Y en muchos casos atienden a la Educación Infantil, Primaria e incluso al primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. Con lo que el

¹ Decreto 29/1988 de 10 de febrero sobre la constitución de los colegios públicos rurales en la Comunidad Autónoma andaluza; y Orden 15 de abril de 1988 por la que se desarrolla el Decreto 29/1988, de 10 de febrero, sobre la constitución de colegios públicos rurales en Andalucía.

desplazamiento se pospone a edades más avanzadas. Aspecto este que facilita la atención personalizada y el arraigo a través de planteamientos curriculares situados y contextuales.

Proceso metodológico: principios, selección de los participantes, secuencia e integración de los investigadores en la realidad estudiada

Los estudios relativos a la escuela en el medio rural pueden enfocarse desde perspectivas bien diferentes. Para nuestro trabajo nos hemos decantado por un estudio de casos múltiples de naturaleza cualitativa (Simons, 2011) con intención de profundizar en la realidad compleja de experiencias que por su singularidad nos pueden ayudar a comprender cómo se actúa en la práctica de las escuelas del territorio rural.

Esta aportación tiene, por tanto, más una intención ilustrativa que mostrar una generalidad. Presenta datos, explicaciones, situaciones e interpretaciones de realidades concretas y específicas que nos descubren cómo unas determinadas comunidades educativas abordan el reto de la enseñanza en un contexto determinado.

Para la selección de los casos (*fase preactiva*), dada la amplia gama de contactos y visitas realizadas, hemos adoptado una serie de criterios que nos permitiera abordar la labor de investigación a partir de experiencias distintas con características compartidas, pero también con referentes particulares. De esta forma, la perspectiva se amplía sin que se desenfoque el objeto de estudio de nuestra investigación.

Entre los criterios finalmente acordados destacamos en un primer momento, el contrastado compromiso de la experiencia con la educación en el territorio rural a través de informantes clave (asesor del CEP, publicaciones donde se exponen sus experiencias, premios, ponencias en actividades de formación, etc.); y, por otra parte, se acordó que fueran diversos y singulares en sus proyectos y prácticas de modo que tuviéramos un panorama abierto y diversificado de casos.

Otro aspecto a destacar alude a la dimensión colaborativa que se ha mantenido. Con los ejemplos seleccionados hemos llevado a cabo además de esta intervención otras actividades docentes de carácter formativo y divulgativo. Con uno de los centros se ha llegado a oficializar la colaboración a través de un acuerdo solicitado y autorizado por la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación

Profesional de la Junta de Andalucía. Con otro, hemos suscrito contactos para la divulgación a través de publicaciones y experiencias formativas compartidas (Trabajos Fin de Máster, Tesis doctoral, ponencias en la Universidad, etc.) y, por último, en otro de los centros la relación se ha producido a demanda de ellos. Todo lo cual dibuja un escenario propicio para un trabajo en profundidad, continuado y libre de prejuicios o recelos.

Desde el primer momento se fijaron unos principios de procedimiento que garantizaran la viabilidad informada del proceso: confidencialidad, flexibilidad, triangulación y revisión por los interesados (Pozuelos, 2002). Con estos referentes se aseguraba la participación colegiada y la horizontalidad de todos los miembros y sectores participantes según un permanente proceso de negociación y acuerdos (Álvarez y cols., 2012). Se trata, como vemos, de un estudio desde la práctica y no, sobre la práctica.

Todas las fases y actividades desarrolladas fueron ordenadas a partir de un calendario acordado entre todos de modo que permitiese intervenir generando las mínimas interrupciones posibles y conforme a una secuencia previsible.

Durante el periodo de inmersión (*fase interactiva*) se han recogido los datos y la información necesaria de fuentes directas y según técnicas variadas. El conjunto de las actividades se negoció con el centro, en general y los directamente implicados, en particular. En esta fase se realizaron las entrevistas (individuales y colectivas), se recogieron y revisaron documentos, se efectuaron las observaciones (directas y mediadas con cámara). Igualmente se han consignado datos a partir de un cuaderno de campo y un diario compartido de la investigación. Este último instrumento permitió reunir determinados detalles que por su carácter dinámico, informal o casual escapa a otros instrumentos más técnicos o precisos.

Según la intervención que ha tenido lugar, se han ido revisando la información y los datos procedentes de variadas fuentes con objeto de ordenarlos, clasificarlos y comprobar su representatividad como efecto del análisis compartido en ciclos recurrentes. Poco a poco, y de acuerdo con los principios de la Teoría Informada (Glaser y cols., 1967), han emergido de modo inductivo determinadas categorías que relacionan testimonios y explican ciertos fenómenos cada vez más significativos dado el volumen de evidencias compiladas y complementarias. Y otras cuestiones que inicialmente interesaban, han terminado por resultar irrelevantes y por ello descartadas. En este sentido, el enfoque progresivo adoptado ha facilitado elaborar una propuesta de categorías que se ha ido perfilando a medida que el proceso indagador avanzaba. De alguna forma, encierra una voluntad de adaptación en el que las preguntas de investigación iniciales se acomodan a la situación finalmente resultante.

Tabla 7.1. Categorías, preguntas de investigación y objetivos orientativos.

Categorías	Preguntas	Objetivos
Antecedentes	–¿Cómo surge esta escuela rural? –¿Cuáles son los desencadenantes de las experiencias educativas actuales?	Determinar los motivos y las condiciones previas que han permitido a estas escuelas rurales ser lo que hoy son
Líneas pedagógicas	–¿Cómo se lleva a cabo la actividad práctica en el Centro y las aulas? –¿Qué modelo pedagógico se observa? –¿Cómo afecta al currículum? –¿Qué papel tienen los materiales curriculares?	Identificar las características pedagógicas de las escuelas rurales
Liderazgo	–¿Quién o quiénes lideran la experiencia? –¿Cómo es ese liderazgo? –¿En qué medida la comunidad escolar se involucra en la experiencia? –¿Qué papel juega cada sector?	Examinar cómo es el liderazgo que se desarrolla en las escuelas rurales Conocer el grado de implicación de la comunidad educativa en las escuelas rurales
Lazos y alianzas	–¿Cómo es la relación del centro con otras instituciones? –¿Qué entidades y agentes de la comunidad se relacionan con vuestra escuela? –¿Cuáles son las motivaciones de esa relación?	Analizar las relaciones que establece la escuela rural en su dimensión territorial
Valoración	–¿Cómo es valorada la escuela por la comunidad, agencias e instituciones con las que se relaciona?	Exponer el valor que se le da a la escuela rural por parte de la comunidad educativa
Obstáculos y dificultades	–¿Qué problemáticas impiden o lastran un correcto desarrollo educativo, social y cultural de la escuela rural en su territorio?	Reconocer las problemáticas más relevantes a las que se enfrenta la escuela rural
Logros	–¿Cuáles son los logros más importantes que se han obtenido en los últimos años?	Señalar los resultados obtenidos por las escuelas rurales

Fuente: Elaboración propia.

Para lograr una óptima credibilidad y representatividad se ha instaurado un acuerdo de triangulación y revisión por los interesados que certificarán la directa correspondencia de la interpretación efectuada con los hechos expuestos y

el significado atribuido por sus directos responsables (Cebreiro y cols., 2004). Además, la saturación de datos y el proceso sistemático de análisis avalan su confiabilidad.

La confección del informe (*fase postactiva*), en tanto que experiencia documentada, ha observado diferentes grados de elaboración hasta alcanzar un consenso sensible a la perspectiva de los distintos implicados y conforme al principio de confidencialidad e intersubjetividad negociada (juicio combinado).

Resultados

La Comunidad Autónoma de Andalucía presenta una extensión de casi 90 mil km², esto supone algo más del 17% del territorio estatal. En este sentido, el número de escuelas en territorios rurales es muy elevado y, para la selección de las escuelas participantes en esta investigación, hemos tenido que establecer una serie de criterios (como la accesibilidad, la disponibilidad para participar activamente, la identificación de buenas prácticas por parte de expertos como asesorías de CEP y la inspección educativa; y finalmente, que tuviéramos información previa que asegurara su compromiso tanto con la educación como con el entorno en el que se insertan) que nos han ayudado a presentar un informe sólido y basado en la reflexión compartida del equipo investigador y los participantes.

Según estos criterios hemos terminado por seleccionar tres casos: el *CEIP Emilio Pérez Molina* de Paymogo (Huelva), el *ADERAN 1* (Asociación de Escuelas Rurales del Andévalo) que se corresponde con las localidades de Cabezas Rubias, Montes de San Benito y Villanueva de las Cruces (Huelva) y el *CEIP Peña Luenga* del Castillo de la Guardas (Sevilla).

El *CEIP Emilio Pérez Molina*² está situado en una localidad conformada por una población media de unos 1.137 habitantes (censo 2023) y lindante con la frontera de Portugal en la comarca del Andévalo³. Se caracteriza por ser una de las zonas que más población ha perdido en los últimos años y cuya economía resulta precaria y muy orientada al sector agrícola, ganadero y minería. Dista de la capital unos 80 km. El claustro está constituido por 23 docentes (20 mujeres y 3 hombres) atiende a 145 alumnos y alumnas distribuidos de la siguiente manera: Educación Infantil (tres aulas: 39 escolares), Educación Primaria (6 aulas: 78 escolares) y ESO —primer ciclo— (2 aulas: 28 escolares)⁴. Lo cual responde a



² CEIP Emilio Pérez Molina: <https://colegioemilioperezmolina.blogspot.com/>

³ Chaparro, F. J. (2023). *La Andalucía vaciada*. Almuzara.

⁴ La integración del primer ciclo de educación secundaria obligatoria en los centros escolares rurales se conoce con el término "semi-D". Es algo que evita desplazamientos innecesarios y mejora notablemente el rendimiento de los estudiantes y amplía el potencial de las escuelas rurales (reiteradamente manifestado por los docentes de los centros participantes).

una ratio media de 14 estudiantes. Para completar la oferta educativa también cuenta con un Aula de Educación específica que atiende de forma personalizada a determinados escolares desde la perspectiva de la inclusión y normalización. Entre sus líneas pedagógicas destaca el desarrollo del currículum a partir de proyectos globalizados⁵ referidos a cuestiones relevantes y la participación activa de la Asociación Patrimonio Cultural, así como de la Concejalía de Cultura y Educación.

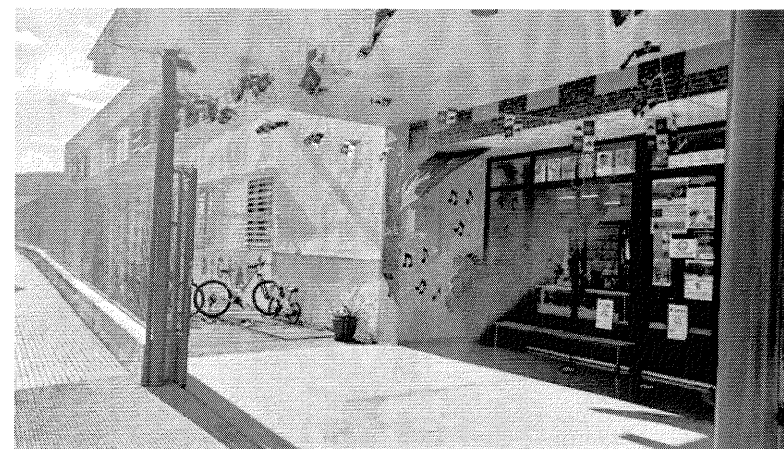


Figura 7.1. Puerta de entrada del CEIP Emilio Pérez Molina (Paymogo-Huelva).

El *CPR Asociación de Escuelas Rurales del Andévalo - ADERAN I*⁶ es una agrupación rural, que integra tres colegios de las poblaciones de Villanueva de las Cruces, Montes de San Benito y Cabezas Rubias, donde se sitúa la sede. Todas ellas están ubicadas en la comarca del Andévalo, más concretamente, en su parte Noroccidental. Cabezas Rubias, presenta un censo de 705 habitantes, los Montes de San Benito (285), y Villanueva de las Cruces (397). Su base económica está centrada, principalmente, en la agricultura y la silvicultura. Desde el centro sede la distancia hasta Huelva capital es, aproximadamente, de 75 km, y a Sevilla (120 km), hasta el CEP de Aracena (77 km) y hasta el EOE de la Puebla de Guzmán (21 km). Acoge una población estudiantil de 86 alumnas y alumnos. Entre sus distintas sedes se imparte docencia de las etapas Educación Infantil, Educación Primaria y el 1er ciclo de Educación Secundaria, siendo su distribución por localidades: Cabezas Rubias (46 estudiantes), Montes de San Benito (17 estudiantes), y Villanueva de las Cruces (23 estudiantes), el agrupamiento



⁵ Europa Press Andalucía (2024). *El CEIP Emilio Pérez Molina de Paymogo (Huelva) desarrolla un proyecto dedicado a Cervantes*. <https://acortar.link/tt9oJL>

⁶ CPR Asociación de Escuelas Rurales del Andévalo - ADERAN I: <https://www.juntadeandalucia.es/averroes/centros-tic/21600957a/huelva/sitio/#>

del alumnado se realiza, cada año, en función de su número, facilitando distribuciones de aulas interciclos, e internivelares. Al ser el equipo docente unitario e itinerante, los puestos son considerados de difícil desempeño y/o específicos al estar el centro incluido en el Programa de Compensatoria Provincial. Esta escuela se distingue en su propuesta educativa por su notable compromiso con el cuidado del medio ambiente (posee 6 banderas verdes otorgadas y renovadas sucesivamente por la Junta de Andalucía⁷) y la apertura a otras culturas y territorios internacionales (7 años como participante en Erasmus+: *Proyecto Teachers On Tour, All- Included Learning*⁸).

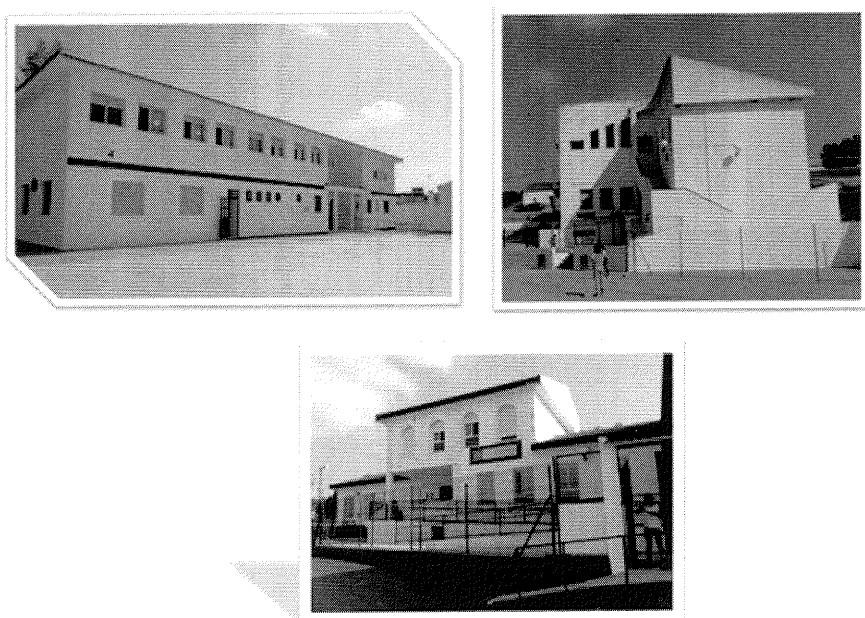


Figura 7.2. Sedes del C.P.R. ADERAN I.

El CEIP Peñaluenga⁹ se encuentra situado en la localidad del Castillo de las Guardas (Sevilla) que está integrada, además del núcleo principal, por hasta diez aldeas, como son: La Alcornocosa, Archidona, Arroyo de la Plata, La Aulaga, Las Cañadillas, El Cañuelo, Las Cortecillas, El Peralejo, Peroamigo, y Valdeflores. Todas ellas tienen en común el río Guadiamar y su ribera. En su patrimonio local destacan el megalito de la Dehesa de Abajo, los restos de la Muralla del Castillo, y la Iglesia de San Juan Bautista. El pueblo, situado al noroeste de la provincia,



⁷ Consejería de Educación. Consejería de Medio Ambiente y Ordenación del Territorio. <https://acortar.link/5RoEKW>. <https://acortar.link/tIEPA5>

⁸ Consorcio Erasmus+ CPR de Huelva. ADERAN I <https://acortar.link/e90luh>

⁹ CEIP Peñaluenga: <https://blogsaverroes.juntadeandalucia.es/penyaluenga/>

pertenece a la comarca de la Sierra Norte de Sevilla. Presenta un entorno de media montaña, con cerros, dehesas, zonas de encinares y su base económica está centrada, principalmente, en la agricultura, la ganadería, la silvicultura y la hostelería. En 2023, la población era de 1505 personas. El centro educativo integra las siguientes etapas y cursos: 2º ciclo de Educación Infantil (3 años, 4 años y 5 años), Educación Primaria (1º hasta 6º) y Educación Secundaria Obligatoria (1º y 2º de ESO). Con 143 escolares, distribuidos de la siguiente forma: la etapa con un mayor porcentaje es Primaria (54%), seguido de Secundaria -primer ciclo- (25%) e Infantil (21%). El alumnado proviene de las aldeas o cortijos en un 50%. El equipo del centro reúne a 18 docentes que atienden y comparten las distintas etapas y ciclos, aunque las aulas multinivel ocurren en muy pocas ocasiones. Este centro mantiene un proyecto de atención y divulgación científica asociado a la astrofísica que permite desarrollar proyectos interdisciplinares en el marco STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics), en los diferentes cursos y niveles, que le ha valido el reconocimiento de distintas instituciones como el Museo de Ciencias: *Proyecto de la Estación de Investigación Peñaluenga y el laboratorio escolar André Kuipers*¹⁰ Granada) y la Agencia Espacial Europea (ESA). Experiencia que ha servido de inspiración a otros centros (Alcaide, 2019).



Figura 7.3. Puerta de entrada del CEIP Peñaluenga (Castillo de las Guardas-Sevilla).



¹⁰ Parque de las Ciencias de Granada. CEIP Peñaluenga. El Castillo de la Guardas. Sevilla. <https://acortar.link/Ek7igq>

Estos tres centros educativos, si bien es cierto que responden a realidades distintas, también es verdad que muestran aspectos coincidentes. Es quizás esa dinámica que combina lo singular y lo compartido lo que mejor define a los casos estudiados.

Al detenernos en los *antecedentes* comprobamos que los cambios y mejoras alcanzados son el resultado de experiencias encadenadas que progresivamente han llevado a la situación actual. Más que tentativas de cambios radicales, comprobamos una secuencia sostenida en función de actividades que han ido moldeando al proyecto actual:

Empezamos porque estábamos muy preocupados por el abandono y la desigualdad social. Buscamos desde nuestra labor la forma de llevar a cabo una enseñanza que fuese más atractiva e inclusiva.

(ENT/DIR/1¹¹).

Nuestros primeros proyectos se dirigían a la educación ambiental, de manera que conectasen el currículum y los problemas más visibles de nuestra localidad...

(ENT/DIR/2¹²).

Necesitábamos que lo que enseñábamos fuese motivador y el contacto con el Museo de las Ciencias despertó un gran entusiasmo que nos animó a hacer cambios muy importantes.

(ENT/DIR/3¹³).

Y en todos los casos se alude al compromiso de la escuela “como un servicio público para atender a las necesidades del alumnado y sus familias” (ENT/ED/1¹⁴), al que se califica como “básico” y que escapa a lo estrictamente escolar: “sin escuela no hay pueblo” (ENT/DIR/2b¹⁵).

La dimensión educativa y social, desde posiciones diversas, origina procesos que abren las puertas de la escuela a la comunidad y la realidad, generando así un incipiente cambio que irá adquiriendo cada vez una mayor complejidad y trascendencia. E igualmente, destaca la posición protagonista de los docentes que ven la necesidad de transformar sus prácticas apoyándose en los recursos del medio, otros agentes y elementos de la sociedad que les envuelve. Romper con la escuela aislada y ensimismada en la transmisión de contenidos, marca el

¹¹ Primera Entrevista Directora CEIP Emilio Pérez Molina: (ENT/DIR/1)

¹² Primera Entrevista Director CPR Asociación de Escuelas Rurales del Andévalo - ADERAN I: (ENT/DIR/2).

¹³ Primera Entrevista Director CEIP Peñaluenga: (ENT/DIR/3).

¹⁴ Entrevista Grupal Equipo directivo CEIP Emilio Pérez Molina: (ENT/ED/1).

¹⁵ Segunda Entrevista Director CPR Asociación de Escuelas Rurales del Andévalo - ADERAN I: (ENT/DIR/2b).

punto de inflexión para avanzar hacia una educación relevante, conectada con la realidad y socialmente responsable.

Para desarrollar los proyectos y llevarlos a la práctica ha hecho falta que las *líneas pedagógicas* de cada centro experimentaran cambios muy significativos. Por una parte, en todas las experiencias se habla de un currículum que sea capaz de conectar los diferentes conocimientos para poder abordar temáticas atractivas, motivadoras y relacionadas con las necesidades actuales. Así, asuntos como el legado patrimonial (C1¹⁶), el cuidado del medioambiente (C2¹⁷) o las preocupaciones de la ciencia actual (C3¹⁸) se convierten en núcleos temáticos que luego se desarrollan en la dinámica cotidiana de la clase (ANAL/DOC/C1, C2 y C3¹⁹). El currículum integrado, como forma de presentar los contenidos y para desarrollar competencias sólidas aparece en los descriptores básicos de estas iniciativas.

Las materias se refuerzan entre ellas. Existe una combinación. Siempre queremos organizar nuestra enseñanza relacionando las materias, planes y programas que tenemos planteados.

(ENT/ED/1).

En nuestros proyectos, aunque son de ciencia siempre se incluyen contenidos de otras asignaturas.

(ENT/COL/3²⁰).

Lo que no significa que todo esté bajo esa forma de organización curricular. Junto al formato integrado también se contemplan determinadas sesiones del horario para el desarrollo disciplinar de algunas materias y contenidos. Se propone una combinación de tiempo para proyectos integrados y otro para las disciplinas, de forma independiente.

Aunque tenemos los proyectos globalizados también se dan clase de las asignaturas en determinadas horas.

(ENT/DIR/2).

Y eso lleva a que los libros de texto se utilicen “pero no de forma lineal, es un recurso incidental y complementario, no al revés” (ENT/T4/1²¹) y en combinación con otros múltiples recursos contextuales y digitales (ENT/DIR/2). Porque en demasiadas ocasiones se destaca que la mayoría de los manuales y materiales

¹⁶ CEIP Emilio Pérez Molina: (C1)

¹⁷ CPR Asociación de Escuelas Rurales del Andévalo - ADERAN I: (C2)

¹⁸ CEIP Peñaluenga: (C3)

¹⁹ Análisis Documental centros participantes: (ANAL/DOC/C1, C2 y C3)

²⁰ Entrevista Colectiva Docentes CEIP Peñaluenga: (ENT/COL/3)

²¹ Entrevista Tutoría Cuarto CEIP Emilio Pérez Molina: (ENT/T4/1).

están pensados para una cultura urbana y un alumnado distribuido en clases homogéneas que no siempre coincide con la organización de las aulas rurales.

Junto a lo anterior observamos la humanización de los espacios y su distribución para facilitar la comunicación, la colaboración y la experiencia activa de aprendizaje. A lo largo de los pasillos, aulas y otros lugares se pueden apreciar exposiciones y ambientes que invitan a involucrarse en trabajos muy diversos (DIARIO/INV²²). Es lo que Malaguzzi (2001) denomina como “el tercer maestro” y que tiene que ver con el papel activo que juega la organización del entorno físico para estimular una determinada forma de aprender y enseñar.

La relación con el medio en estas iniciativas no se corresponde exclusivamente con el entorno inmediato. Si bien este contexto guarda una relación muy estrecha a la hora de enmarcar las experiencias didácticas, todas ellas mantienen, asimismo, una apertura amplia a entornos más globales y distantes (ANAL/DOC/C1, C2 y C3) de forma que se pueda adquirir una dimensión más compleja de las temáticas estudiadas: “queremos ir más allá, aprender de otras realidades y otras sensibilidades que veamos más allá de lo que aquí pasa” (ENT/DIR/2).

La docencia en estas aulas guarda poca relación con el convencional formato de grupo, nivel y docente para un contenido concreto y común para todos. Los casos que estamos describiendo responden más bien a determinadas situaciones de aprendizaje donde podemos encontrar niveles distintos para un contenido compartido y donde es frecuente la codocencia, el apoyo entre iguales o la participación de determinados colaboradores de la comunidad: “En clase se encuentra trabajando la maestra junto a un agente de apoyo para el tratamiento de la diversidad y la inclusión” (DIARIO/INV).

Si tomamos todo esto en consideración observaremos que el mapa pedagógico descrito obedece a un modelo de enseñanza activa y colaborativa, muy acorde con las líneas actuales planteadas desde distintas agencias y sectores implicados en la mejora de la enseñanza.

Es importante señalar que los proyectos que se llevan a cabo mantienen un equilibrio entre el *liderazgo* personal y el desempeñado por otros miembros de la comunidad.

No se puede negar que buena parte de las iniciativas descansan en una persona o un grupo que lo planteó en sus inicios y luego se ha ido manteniendo gracias a la capacidad de involucrar a otras personas de los diferentes sectores:

La idea inicial fue del antiguo director. Nosotras nos formamos con él y nos arrastró su ilusión. Ahora somos nosotras y poco a poco todos van participando y coordinando otras tareas. Yo creo que ya es algo de todos.

(ENT/ED/1).

²² Diario de Investigación: (DIARIO/INV).

El Equipo directivo es el responsable, pero cada maestro luego asume el liderazgo de un proyecto. Cuando viene uno nuevo se le presta apoyo para que se involucre. A todos les damos protagonismo porque esto tiene que ser cosa de todos.

(ENT/DIR/2).

La participación no se queda, como vemos, en algo pasivo, se comparten responsabilidades con el propósito de que todos asuman el proyecto como algo suyo y nunca como una imposición.

A veces cuesta meter a los nuevos, pero es necesario, de lo contrario está forma de trabajar en la escuela sería muy difícil.

(ENT/ED/3²³).

Participación que se abre, de igual forma, a los otros sectores de la Comunidad escolar. Las familias además de su inclusión legal en el Consejo escolar o la atención ocasional personalizada mantienen su apoyo en determinadas tareas educativas y eventos escolares. Y esta es una preocupación bien reconocida y por ello impulsada y promovida como una necesidad para el mejor aprovechamiento de la educación escolar:

La familia se implica, pero necesita del impulso del colegio. Y no nos cansamos de promoverlo.

(ENT/DIR/2).

Las familias nos apoyan y también participan en algunos momentos. Pero sobre todo se nota cuando hablas con ellos y ves cómo se impregnan de lo que se hace en la escuela.

(ENT/COL/3).

Es posible deducir que se avanza hacia un liderazgo transformacional (Spillane y cols., 2004) en la medida que se garantiza la participación informada y responsable de todos los sectores, aunque aún no cristalizado, pero en desarrollo, y con elementos prácticos que lo hacen palpable y realista. Es decir, se progresa hacia una implicación colectiva dentro de una comunidad de intereses compartidos.

De cualquier modo, se perciben como instituciones fuertemente conectadas y relacionadas con la comunidad que les acoge. Mantienen fuertes *lazos* y *alianzas* con otros sectores, servicios y agentes de la comunidad.

²³ Entrevista Grupal Equipo directivo CEIP Peñaluenga: (ENT/ED/3).

En nuestras actividades es muy frecuente que participen las agrupaciones locales culturales, la biblioteca pública con visita de escritores, los agentes medioambientales, el Centro de Salud, vamos... hasta las panaderías. Aquí tenemos a todos.

(ENT/ED/2²⁴).

Nuestra relación con otros sectores locales es muy buena. Son muchos los que participan tanto en aspectos escolares como sociales, ¡vamos hasta de salud! Especialmente con la Asociación de defensa del patrimonio, con Asuntos sociales, la biblioteca pública. Creo que nadie se escapa, aquí es fácil que cualquiera participe en algo...

(ENT/ED/1).

Se aprecian, según sus propias declaraciones, comunidades cohesionadas que tienen en la escuela un referente para la dinamización escolar, cultural y hasta social del territorio. Y, en este sentido, es necesario aclarar que constituyen una red de apoyo y no una simple sucesión de recursos sin relación entre ellos. Y eso genera un factor adicional de eficacia para la mejora de la escuela y su entorno.

Pero, además, el medio social, natural y patrimonial actúa como agente educador y como elemento para conocer determinados asuntos de forma directa.

Con el Colegio hacemos muchas actividades para que conozcan nuestro patrimonio. Se visitan los restos prehistóricos, hacemos las rutas de senderismo, muchas, muchas actividades.

(ENT/PRESIDENTE ASOCIACIÓN/1²⁵).

No obstante, igualmente se destaca la relación con otras realidades del ámbito nacional e internacional. Se busca trascender a lo inmediato, o darle una perspectiva de mayor alcance, para que no se reduzca todo a una apreciación sesgada por un enfoque exclusivamente local. Y para eso se establecen relaciones a través de la participación en convocatorias destinadas a promover los intercambios y contactos con otras escuelas de marcos culturales y geográficos distantes y distintos.

Queríamos abrir ventanas y para eso participamos en el programa Comenius y eso nos llevó al Parque de las ciencias que realmente significó una revolución en la escuela y nos puso en contacto con lugares y personas que no podíamos ni imaginar.

(ENT/COL/3).

²⁴ Entrevista Grupal Equipo directivo CPR Asociación de Escuelas Rurales del Andévalo - ADE-RAN I: (ENT/ED/2).

²⁵ Entrevista Presidente de la Asociación para la Defensa del Patrimonio de Paymogo La Atalaya: (ENT/PRESIDENTE ASOCIACIÓN/1).

Empezamos con las Escuelas viajeras, los encuentros de escuelas ambientales hasta llegar a Comenius y ahora el Erasmus+. La cosa es que se relacionen y conozcan otras realidades que les ayuden a comprender nuestra propia cultura a la vez que valoran positivamente la de los demás a través de experiencias vividas.

(ENT/COOR ERASMUS/2²⁶).

Según deducimos, se pretende una escuela enraizada en su entorno, pero no limitada a lo inmediato. Como ciudadanos de este tiempo conjugan su identidad en el marco de la diversidad.

El resultado apunta hacia escuelas que por su orientación social, educativa y cultural reciben una alta *valoración* de la comunidad local y otras agencias provinciales, comunitarias y nacionales.

Además de todos los premios lo que más nos llegó fue el acto de reconocimiento que se hizo desde el Ayuntamiento.

(ENT/DIR/2).

Con las familias ya contábamos, en las encuestas de satisfacción nos ponen por las nubes. Pero es que además hemos participado de ponentes en el CEP, hemos expuesto nuestra experiencia en la Universidad. Sí, yo creo que podemos sentirnos satisfechas y reconocidas.

(ENT/ED/1).

Con el Ayuntamiento las relaciones son cordiales, pero quizás algo frías. La comunidad sin embargo siempre se muestra muy atenta y valoran muy bien lo que hacemos. Y no digamos los premios que nos han dado, hasta la ESA (agencia espacial europea) nos felicita...

(ENT/DIR/3).

Sin querer enturbiar los logros expuestos que hacen que estas escuelas destaquen por su compromiso con el territorio, también resulta necesario deparar en los *obstáculos y dificultades*.

La tradicional queja de falta de recursos parece que va desapareciendo, aunque aún se menciona la baja calidad de la conexión a Internet.

Pero donde se hace más énfasis es en la inestabilidad de las plantillas, no en su número o dotación:

Nuestro claustro es muy variable casi todos los cursos tenemos que poner el contador a cero solo quedamos dos o tres...

(ENT/DIR/1).

²⁶ Entrevista Coordinador Erasmus CPR Asociación de Escuelas Rurales del Andévalo - ADE-RAN I: (ENT/COOR_ERASMUS/2)

Añadido a esto, se hace referencia a la carga burocrática y las recurrentes gestiones administrativas:

Es que nos piden el mismo papeleo que a los centros grandes y no es igual...
(ENT/DIR/3).

Algo que llama la atención se refiere a la dificultad de gastar el presupuesto en las necesidades reales de las escuelas:

Nos llega dinero suficiente, pero tenemos que gastarlo en cosas concretas, no en lo que nos hace falta.
(ENT/DIR/1).

Y siempre sobrevuela la amenaza que conlleva la progresiva despoblación y el envejecimiento del vecindario lo que contribuye al menguante censo local.

El cambio educativo, su progresiva mejora en la calidad y los resultados alcanzados junto al papel que juega la escuela en la mejora del territorio emergen como los *logros* más significativos.

Lejos quedan el aislamiento, la falta de recursos, la escasa calidad educativa o los pobres resultados. Hoy, al menos por lo que vemos, contamos con escuelas rurales comparables con las de mayor proyección que tantas veces se difunden por los medios de comunicación.

Debate y conclusiones

El conjunto de los datos expuestos nos permite, tras su análisis, completar un mapa en el que se percibe una clara integración de la escuela en su contexto y territorio. Y, en ese sentido, la realidad circundante establece un marco cultural que favorece el aprendizaje según experiencias situadas, con sentido para el alumnado y con la colaboración de distintos agentes e instituciones, lo cual constituye un flujo de transferencia que enriquece al proceso educativo promovido desde la escuela y que, igualmente, revierte en el desarrollo cultural y social del entorno (Supule, 2019) lo cual genera un nada despreciable capital social y factor de cohesión entre la población aludida. Y ello, como vemos, sin olvidar la apertura a otras realidades que les conecten con la perspectiva global de nuestro tiempo. Se trata de una combinación que evita tanto el aislamiento como la desintegración de los espacios locales en la vorágine fagocitadora de la cultura global desnaturalizada (Giddens, 1991). En coincidencia con Beck (2000) se pretende una perspectiva orientada hacia la promoción de un conocimiento

compartido de cara a la formación de un ciudadano integrado en su comunidad y culturalmente preparado para participar en una sociedad compleja e informada que no le es ajena.

En ese cometido y para el tratamiento de los proyectos estudiados, identificamos, más allá de la actividad directiva en singular y jerárquica, la importancia de un liderazgo transformador (Hallinger, 2003), capaz de dinamizar a los distintos sectores a la vez que los involucra activamente con objeto de compartir la responsabilidad y el protagonismo en función de una cultura participativa y abierta, y por tanto mucho más que una simple delegación de determinadas tareas por sectores o personas (MacBeath, 2015) representa, sobre todo, un acto de confianza y apoyo colegiado lejos de tediosos procedimientos administrativos que enfrían a cualquier iniciativa espontánea. Hablamos así, de un liderazgo de naturaleza colaborativa, proactiva y claramente enfocado a liberar la energía y creatividad necesarias para incidir significativamente en la mejora de la enseñanza y la calidad de vida de todos los participantes. Un reto que no es sencillo, pero como afirma Raggl (2020, p. 207), tras entrevistar a varios líderes de centros rurales austriacos: "resulta estimulante e interesante" para todos.

El desarrollo de la práctica educativa de estos centros rurales se corresponde con un proceso activo y flexible (Ribadeneira, 2020) que intenta ir más allá de la transmisión directa de dispersos contenidos disciplinares, ordenados rigurosamente según la lógica de un manual y dispuestos para su expresión en determinados pasajes académicos. Por el contrario, desde la posición de un currículum situado y atento a las necesidades e intereses de los escolares se plantea una enseñanza integrada (García-Prieto y cols., 2017) para la comprensión y adquisición de un conjunto de conocimientos y habilidades diversos que les faciliten entender el mundo en el que viven y la comunidad en la que se encuentran. Así, la combinación de metodologías, que se relaciona con diferentes escenarios, agrupamientos y materiales, convierte a la escuela rural en el marco propicio para la innovación docente y la mejora de la enseñanza (Morales-Romo, 2017; Carrascal y cols., 2019).

Igualmente hemos podido comprobar el origen interno, progresivo y cooperativo de los distintos proyectos e iniciativas abordados. Cada experiencia tiene sus propios antecedentes y su singular evolución, pero en todos se percibe un impulso desde abajo y protagonizado por una comunidad sucesivamente más expandida, comprometida e inclusiva (Fargas-Malet y cols., 2022). Y, desde esa posición, se aprovechan los programas y las propuestas externas para adaptarlas a sus propias necesidades y principios. La combinación de los factores impulsores internos (mejora educativa, inclusividad, apertura al contexto, ruptura del aislamiento, necesidades culturales y sociales, etc.) y las sugerencias externas (normativas, planes y reformas) terminan por favorecer un progreso sostenido en el tiempo y con variantes que se adaptan a las contingencias

emergentes sin que por ello se pierda el sentido original que los motivó y el necesario dinamismo que las sucesivas etapas sugieren y reclaman para su perdurabilidad.

No obstante, el optimismo que podemos derivar de este informe no puede ser ajeno a las distintas adversidades que se expresan. De todas ellas, algunas están bien documentadas tanto a nivel nacional como internacional, y que en general aluden a la inestabilidad de las plantillas docentes y, en no pocos casos, a la inexperiencia y escasa formación específica del profesorado recién incorporado (Raggl, 2015) o, a la inexorable reducción del alumnado que hace peligrar el mantenimiento de algunas de estas escuelas dado el coste de su mantenimiento (Corchón, 2005; Grande, 1981; Morales, 2013) o, la sesgada consideración de su deficiencia en comparación con las de mayor tamaño (Villa y cols., 2020).

Por otra parte, el interés despertado por determinadas pruebas estandarizadas limita la concreción y la contextualización del currículum —*Curriculum basado en el lugar*— (Beach y cols., 2019) según la realidad socio cultural de cada escuela (Rød y cols., 2020; Wang y cols., 2011). Desde los intereses políticos y administrativos, cada vez se insiste más en unos resultados equiparables y contrastables según unos definidos patrones de rendimiento académico basado en las tradicionales asignaturas escolares las cuales, a su vez, terminan por orientar el sentido de la enseñanza que se promueve y valora. Y eso encierra una determinada perspectiva asimilacionista que en poco favorece a la labor formativa de la escuela en el territorio rural y su cultura autóctona.

E igualmente, no podemos pasar por alto, la presión burocrática que no conoce diferencias y termina por desgastar a los responsables y consumir bastante energía y tiempo del ya saturado marco laboral de los docentes involucrados.

Pero a pesar de todo, esas limitaciones no condicionan su importancia y probada validez, y algunas responden antes a un prejuicio que a una realidad pues, los datos son concluyentes y no existe ninguna evidencia de su inferior calidad y rendimiento (OCDE, 2016). Y sí muchos testimonios que ponen de manifiesto el alto valor que guardan de cara a mantener y enraizar a la población, a la vez que le proporciona un indudable servicio más allá de lo estrictamente escolar.

Educación comunitaria y renovadora en el medio rural aragonés: buenas prácticas educativas en Huesca, Teruel y Zaragoza

Juan LORENZO LACRUZ,
Silvia ANZANO-OTO,
Virginia DOMINGO CEBRIÁN,
Cecilia LATORRE-COSCULLUELA,
Elena ESCOLANO-PÉREZ y
Alberto NOLASCO HERNÁNDEZ

En el presente capítulo se trasladan las principales conclusiones extraídas en el marco del proyecto que engloba este libro para la Comunidad Autónoma de Aragón. En ese sentido, se van a sintetizar los principales resultados obtenidos tras el trabajo de campo desarrollado por el equipo investigador perteneciente al mismo Departamento de Ciencias de la Educación en las respectivas