

Repensando la escuela rural como refugio e impulso de la dimensión territorial

Núria Carrete-Marín*
Roser Boix Tomàs**
Francesc Buscà Donet***

Resumen

La escuela juega un papel fundamental en los contextos rurales. Además de su función educativa, actúa como agente de desarrollo local y generadora de capital social. Esto cobra especial relevancia en aquellos municipios en un proceso acelerado de despoblamiento y desertización, donde la existencia de la escuela es un factor clave para evitar su desaparición, preservar su patrimonio local, activar y dinamizar el territorio. Todo ello con la intención de revitalizar y contribuir a su crecimiento y desarrollo sostenible. La escuela rural se erige además en refugio de la identidad rural y los saberes, prácticas, costumbres y valores que forman parte de la comunidad y que catalizan el modo en que deben de desarrollar la dimensión territorial, a través de la realización de proyectos conjuntos con las instituciones y agentes que forman parte del territorio. La hipótesis de este artículo sustenta que la dimensión territorial debe de ser el eje vertebrador de la enseñanza y los aprendizajes en las escuelas rurales sin que ello suponga desvincularse de su función educativa. El artículo concluye planteando líneas estratégicas de actuación fundamentadas en las reflexiones e investigaciones situadas en el ámbito de la educación rural, nacional e internacional, y que consideramos clave para el desarrollo de la dimensión territorial desde la escuela rural.

Palabras clave

Educación rural, escuela rural, dimensión territorial, rol docente, desarrollo territorial, identidad local

Recepció original: 20 de desembre de 2022

Acceptació: 5 de juliol de 2023

Publicació: 30 de juny de 2024

Introducción

El profesorado que ejerce su labor docente en la escuela rural, al tiempo que consolida y desarrolla su identidad profesional, no puede pasar por alto el valor que la comunidad local otorga a la escuela y viceversa. Además ha de ser consciente de que el cometido de la escuela, en la que ejerce su función docente, no se ha de limitar tan sólo a garantizar el

-
- (*) Núria Carrete-Marín es doctoranda en el programa de doctorado de Innovación e Intervención Educativa de la Facultad de Educación, Traducción, Deporte y Psicología de la Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña (UVic-UCC). Investigadora Predoctoral del GREUV- Grupo de Investigación Educativa de la UVic-UCC. Magíster en Educación en Territorios Rurales y Graduada en Maestro en Educación Primaria por la Universidad de Barcelona. Su principal ámbito de estudio se centra en la inclusión, la educación en territorios rurales, la enseñanza multigrado, la dimensión territorial en las escuelas rurales y los recursos y materiales didácticos en la educación rural. ORCID: 0000-0002-6939-323. Dirección electrónica: nuria.carrete@uvic.cat
- (**) Roser Boix Tomàs es Profesora Titular del Departamento de Didáctica y Organización Educativa (Facultad de Educación-Universidad de Barcelona). Doctora por la Universidad de Barcelona y licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona. Su ámbito de estudio es la escuela rural y la educación en territorios rurales. ORCID: 0000-0001-9000-7967. Dirección electrónica: roser.boix@ub.edu
- (***) Francesc Buscà Donet es Profesor agregado del Departamento de Didácticas Aplicadas (Facultad de Educación- Universidad de Barcelona). Doctor por la Universidad de Barcelona y licenciado en Educación Física por el INEF-Universitat de Lleida. Su ámbito de estudio se centra en el desempeño de las competencias básicas a través de la educación física escolar; la evaluación formativa y la educación en territorios rurales. Miembro del GISEAFE (Grup d'Investigació Social i Educativa de l'Activitat Física i l'Esport del INEF-Universitat de Barcelona). ORCID: 0000-0001-8831-8379. Dirección electrónica: fbusca@ub.edu

acceso a una educación de calidad, orientada a la adquisición de aprendizajes curriculares fundamentales y competencias básicas. La escuela situada en territorios rurales además ha de ser un importante motor de cambio y desarrollo local.

Asimismo, esta función será fundamental para garantizar la reducción de desigualdades entre el alumnado escolarizado en el contexto urbano y rural y, por extensión, contribuirá a la generación de oportunidades en las zonas rurales. Se trata de aspectos de suma importancia para justificar la relevancia y la función singular que la escuela ejerce en el entorno rural, y que deben de esgrimirse ante los máximos responsables de las administraciones que tienen por costumbre decidir las políticas y medidas educativas a seguir, sin apenas tener en cuenta las particularidades asociadas a la ruralidad y su escuela (Fundació Món Rural, 2019). Sobre todo, de aquellos entornos rurales en los que la creciente despoblación y desertización que sufren puede suponer la desaparición de la escuela del municipio y, en consecuencia, la degradación irreversible del territorio (Abós Olivares *et al.*, 2021; Boix, 2014; Corbett, 2016).

Todo ello implica comprender que la escuela rural es, en gran parte, la principal responsable del impulso y desarrollo de la dimensión territorial y, sobre todo, de preservar, ser casa y refugio de la identidad y la cultura local. Tanto de aquella que constituye los elementos clave de su gramática específica, como de aquella otra que no se aprecia si no se siente y se vive en el municipio; y que también forma parte de las raíces y los saberes de generaciones pasadas y que, en definitiva, constituye su particular patrimonio cultural y social.

Sin embargo, a pesar de que buena parte del territorio de la Unión Europea y del estado español está considerado como rural (Abós, 2020; Alpe, 2012; Consejo Escolar de Estado, 2021; Little, 2008), y que las administraciones e instituciones educativas han pretendido actuar en consecuencia para afrontar sus problemáticas específicas por diferentes medios (directrices europeas, adaptación de las normativas educativas, planes y programas específicos de actuación, etc.), no puede afirmarse que todo ello haya sido, ni mucho menos, suficiente. Tampoco puede darse por sentado que la escuela rural será capaz de desarrollar esta dimensión territorial tan solo contando con el voluntarismo y buen hacer de los maestros convencidos, ya implicados en esta tarea. Para que ello sea factible de la mejor forma posible, es necesario que la escuela rural y, por tanto, el profesorado, asuma esta responsabilidad y reflexione sobre la importancia del tratamiento de la dimensión territorial. Tal y como ya destacó en su momento Boix (2014), el principal problema que puede resultar, derivado de esta dejación (por desconocimiento) de estos deberes para con la comunidad, será su aislamiento del territorio y la descontextualización de sus actividades o, incluso, la falta de colaboración por parte de la comunidad local en su implementación más allá de la escuela.

Este hecho nos remite a uno de los principales motivos que podrían explicar las dificultades para asumir el desarrollo de la dimensión territorial desde la escuela rural: la falta de una formación específica del profesorado de la escuela rural. Un estudio reciente realizado a nivel internacional (Fundació Món Rural, 2019), puso de relevancia que esta formación específica del profesorado de la escuela rural y, por tanto, su capacitación para el desarrollo de la dimensión territorial, podría considerarse como un tópico anecdótico o residual en los planes de formación inicial y permanente del profesorado de los sistemas educativos portugueses, franceses y españoles. Del mismo modo, este estudio puso de

manifiesto la necesidad que esta formación específica, tuviera presente la adquisición de competencias profesionales y saberes estrechamente vinculados con el tratamiento de la territorialidad desde el aula rural. Según Boix (2014), para abordar la dimensión territorial desde la escuela es necesario que los maestros de las escuelas rurales, entre otros aspectos, sean conscientes de la potencialidad que el aula rural tiene para ello. Un aula rural que, por defecto, debería de entenderse como aula multigrado que se integra plenamente en el contexto que la rodea. Es por este motivo que los maestros deberían estar formados para el desempeño de las competencias profesionales necesarias que esta función requiere, para así no desligar los contenidos curriculares del territorio al cual pertenece la escuela. Sobre todo, teniendo en cuenta que cualquier maestro o maestra podría ejercer su función docente en el contexto rural.

Tomando en consideración estos argumentos, el presente artículo pretende reflexionar sobre el papel de las escuelas rurales y su profesorado como máximos responsables del desarrollo de la dimensión territorial. Llegados a este punto, es preciso plantearse las siguientes preguntas: ¿Cuál debe ser la función de la escuela rural con relación a la dimensión territorial? ¿De qué forma puede promoverla? ¿De qué depende que su impulso se haga de manera consciente y significativa desde la escuela rural y el aula multigrado?

Desde nuestro punto de vista, una posible respuesta a estos interrogantes se resumiría planteando el siguiente supuesto: *la dimensión territorial debería de impregnar el proyecto educativo y los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escuela rural; y lo debería de hacer en colaboración con las instituciones y entidades del territorio, aprovechando aquellos elementos que facilitan e impulsan este vínculo y, al mismo tiempo, superando conjuntamente los obstáculos que pueden limitar su desarrollo.*

De esta hipótesis se deduce que los entornos rurales también pueden, y deben ser vistos como un elemento clave para entender que la ruralidad debe formar parte de los proyectos educativos de la escuela; ya que hacerlo también supondría ser vista como un pilar fundamental del territorio que debería pervivir. Por tanto, su tratamiento sólo será posible cuando escuela y territorio compartan las necesidades y finalidades que deben guiar el tratamiento de la dimensión territorial, retroalimentándose y beneficiándose mutuamente de los resultados que se obtengan al respecto y consolidándose así el capital social local (Kearns *et al.*, 2009).

Para mostrar cómo hacerlo posible de manera fundamentada será necesario aportar argumentos que inciden en aquellos aspectos que otorgan singularidad a la escuela rural y que, por este motivo, la conviertan en un agente potencial de innovación y cambio educativo. Con esta intención nuestro discurso se organizará del siguiente modo.

En primer lugar, será imprescindible abordar el concepto ruralidad en su sentido más amplio, para después pasar a la comprensión y consideración de qué entendemos por escuela rural o escuela situada en entornos rurales. Y es que a pesar de que estos términos, en muchos casos, suelen ser entendidos como sinónimos y usados indistintamente, debemos advertir que ambos tienen sus propias connotaciones e implicaciones.

En un segundo apartado se tratará el concepto de dimensión territorial, se procederá a analizar el papel y las funciones que la escuela rural debería de asumir para garantizar su tratamiento y desarrollo significativo desde la escuela, en colaboración con las entidades locales.

En tercer lugar, se procederá a exponer aspectos que podrían limitar o facilitar la puesta en práctica de la dimensión territorial, y que los responsables de las escuelas rurales deberían de tener en cuenta para planificar y evaluar el impacto de su implementación.

Por último, en el apartado dedicado a las conclusiones se insistirá en la necesidad que las escuelas rurales deberían desarrollar desde sus proyectos educativos y desde el trabajo escolar la dimensión territorial, aportando una síntesis de los aspectos más relevantes tratados, dando respuesta a la hipótesis y preguntas planteadas inicialmente. Se expondrán también algunas perspectivas de futuro sobre el tema remarcando la necesidad de investigaciones que vayan en algunas líneas claves a seguir desarrollando en relación al tema.

Conceptos clave: ruralidad y escuela rural

Abordar la dimensión territorial desde la escuela rural es una tarea compleja. Se trata de un constructo difícil de comprender a priori, si no se han clarificado los términos de ruralidad y escuela rural o, más específicamente, lo que se entiende por escuela en territorios rurales. A continuación, se tratarán de esclarecer estos términos.

Sobre el concepto de ruralidad

En el caso que nos ocupa, es fundamental exponer qué se entiende por *ruralidad* en el sentido amplio de la palabra. Se trata de un concepto difícil de acotar puesto que se han empleado criterios diferentes para su definición y explicación (Abós Olivares *et al.*, 2021; Alpe, 2012). Buena parte de las definiciones existentes con respecto a la ruralidad suelen estar fundamentadas en criterios demográficos y geográficos, al tiempo que se complementan con indicadores de índole social y económica. Por este motivo, no es de extrañar que la ruralidad se relacione con cualquier aspecto que vaya ligado a las tareas y actividades económicas propias del sector primario.

Si bien las características de estas zonas y tareas han ido cambiando con el paso del tiempo, en el imaginario colectivo ha seguido perdurando la imagen del campo y lo rural como algo estático y arraigado a aquella idea inicial. Esta es una de las razones por las que hoy en día se sigue insistiendo en conceptualizar lo que es rural y lo que no, yendo más allá de esa imagen ligada al sector primario y como contrapunto a lo que no es urbano. Desde este punto de vista, es posible considerar como rural todo aquello que atañe a un territorio con pequeños núcleos de población —en muchos casos diseminada— y con un entorno físico modelado por la acción antrópica con usos extensivos de la tierra (Abós *et al.*, 2021). Se trata, por tanto, de entender la ruralidad como una realidad muy diversa y heterogénea, a la vez que dinámica y en constante renovación. En consecuencia, ni todos los territorios rurales serían iguales ni tampoco tendrían las mismas características. Prueba de ello es que muchos de los territorios considerados como rurales tendrían como actividades económicas principales otras propias del sector terciario relacionadas con el sector servicios, preferentemente el turismo y la cultura.

Desde una mirada simplista, muchas veces se acaba definiendo lo rural en contraposición a lo urbano. Es decir, aquello que no pertenece a la urbe es rural. ¿Pero es realmente así? Por norma general, la ruralidad se ha entendido de una forma estereotipada, con la idea de que lo rural es deficitario y se encuentra en segundo plano puesto que es lo que

«sobra» después de definir lo urbano. Esto, aunque pueda parecer superado, todavía resta en el imaginario colectivo.

Por otro lado, teniendo en cuenta el proceso de cambio y transformación que ha sufrido la ruralidad hacia otras actividades y modos de vida, ésta se ha ido acercando cada vez más al modelo urbano (Feu, 2008). En algunos casos este fenómeno se ha entendido y explicado como una pérdida de identidad, de lo que era propio y caracterizaba a «lo rural», mientras que, en otros, se ha interpretado como una «nueva ruralidad» (Soler, 2007).

Sin embargo, cuando la ruralidad se vincula a la escuela, ésta se relaciona con el territorio y, por tanto, puede ser entendida como un espacio compartido, con vida propia y con una serie de movimientos o actuaciones que contribuyen al desarrollo de una identidad colectiva y sentido de pertenencia a la comunidad. Un espacio que, en definitiva, forma parte de un sistema dinámico, abierto, inestable, multiescalar, contextualizado y delimitado, con múltiples y diversas relaciones entre los diversos agentes que lo configuran y comprenden (Abós *et al.*, 2021).

Definiendo la escuela rural: cuestión de matices

No existe una única definición válida de escuela rural, puesto que existen tantas definiciones como diversos son los territorios en los que ésta se encuentra (Domingo, 2014; Echazarra y Radinger, 2019). Esta afirmación es fácilmente contrastable al revisar la literatura existente con respecto a este tópico, tanto si nos referimos al ámbito divulgativo como al de la investigación educativa.

Según los criterios comúnmente utilizados para referirse a la ruralidad, es posible también disponer de definiciones sobre la escuela rural en función de la actividad económica que se genera en el territorio, o según el número de habitantes de la población al que pertenece la escuela. Consecuentemente, las definiciones predominantes sobre la escuela rural se han construido en torno a la idea de que es una escuela pública de infantil y primaria; pequeña y de pueblo, situada en un municipio de menos de 3000 habitantes. Una escuela organizada en aulas multigrado, con una sola maestra y con alumnos de distintas edades que aprenden conjuntamente y, además, con la necesidad de establecer estrechas relaciones con la comunidad local (Alpe, 2012; Corchón, 2005; Domingo, 2014; Duran *et al.*, 2020).

Sin embargo, también es posible definir la escuela rural atendiendo a criterios pedagógicos y de organización escolar. Desde este punto de vista, es posible observar dos tendencias a la hora de definirla. Una primera tendencia se corresponde con definiciones que asumen como punto de referencia el modelo pedagógico de la escuela situada en un contexto urbano (Alpe, 2012; Boix, 2014). Ello supone reproducir su organización y métodos pedagógicos puesto que es la única vía posible para acceder a la educación, una educación igualitaria y de calidad. Por tanto, las definiciones de escuela rural que se derivan de esta tendencia no tienen en cuenta las particularidades del aula rural, ni mucho menos son capaces de identificar características y necesidades educativas específicas derivadas de la ruralidad.

En contraposición a esta postura, en los últimos años se ha ido consolidando un punto de vista alternativo que parte del supuesto que la escuela rural no es un constructo

urbano (Echavarría *et al.*, 2019). Esta tendencia sostiene que las definiciones empleadas para referirse a la escuela rural no han tenido en cuenta la complejidad de una institución educativa situada en un contexto rural el cual, por defecto, siempre ha estado infravalorada y desatendida por las administraciones educativas. Todo ello, a pesar de que se ha demostrado que en contextos con condiciones socio-económicas similares no existen diferencias significativas entre los resultados obtenidos por alumnos de escuelas urbanas y de escuelas rurales (Alpe, 2012; Buscà *et al.*, 2018; Champollion, 2018; OECD, 2019) o incluso puedan ser, en determinadas condiciones, mejores. En este caso, las definiciones de escuela rural se corresponden con una escuela arraigada al territorio, que da vida a su localidad, y que puede potenciar la dinamización del territorio y su cohesión si es capaz de establecer relaciones significativas y de aprendizaje mutuo con su comunidad (Durán *et al.*, 2020).

Desde esta segunda perspectiva, la escuela rural puede ser definida también como única, multigraduada, pequeña y de pueblo (Corchón, 2005). Sin embargo, teniendo en cuenta que una escuela situada en un contexto y medio rural podría no tener dimensiones pequeñas, ni tampoco optar por el aula multigrado adoptando el modelo de una escuela urbana, sería preferible utilizar el término escuela situada en territorios rurales.

En este sentido, Boix (1995) también consideraba la escuela rural como una institución educativa constituida sobre la base del medio y la cultura rurales, con una estructura organizativa heterogénea y singular (en función de la tipología de la escuela) y con una configuración pedagógico-didáctica multidimensional. Es decir, una escuela con características propias, capaz de impregnar en sus proyectos educativos y actividades escolares los saberes y las condiciones sociales y culturales particulares del contexto rural al que pertenecen (Boix *et al.*, 2015; Echavarría *et al.*, 2019). Y todo ello sin olvidar los vínculos afectivos que deben de existir con este contexto, los alumnos, las familias y la comunidad, entendiendo que la escuela asume un rol que tiene que ver con la vida del pueblo y que, al mismo tiempo, también es pueblo.

Desde este punto de vista, la escuela rural, o mejor dicho, la escuela en territorios rurales, se entiende también como un elemento clave para dinamizar el territorio del cual forma parte. En otras palabras, que sea uno de los principales actores que permiten el desarrollo de la dimensión territorial.

La importancia del desarrollo de la dimensión territorial como eje en la escuela rural

El concepto dimensión territorial relacionado con la escuela rural ha sido un tópico objeto de estudio cada vez más recurrente en la literatura especializada. Sin embargo, siguiendo a Champollion (2018), su consideración se produjo de forma imprevista, a partir de los informes y estudios realizados desde las instituciones educativas nacionales e internacionales que pretendían comparar los resultados académicos obtenidos por el alumnado escolarizado en diferentes contextos. En contra de lo esperado, estos estudios constataron que los criterios que tradicionalmente fueron usados para caracterizar y estigmatizar a los contextos rurales (poblaciones con un bajo número de habitantes, economía y dependientes del sector primario o escolarización en aulas multigradales y con un solo maestro) no eran obstáculo para que el alumnado de la escuela rural pudiera alcanzar (y en algunos casos, incluso superar) los resultados obtenidos por el alumnado escolarizado

en el contexto urbano (Aberg-Bengtsson, 2004; Alpe, 2012; Buscà *et al.*, 2018; OECD, 2019; Oncescu, 2014).

Es a partir de estas evidencias cuando la dimensión territorial empieza a ser contemplada como un elemento inherente a la esencia de la escuela rural, que le otorga identidad propia y la diferencia de las escuelas urbanas. Desde este punto de vista, Boix (2014) entiende que la escuela rural debe de erigirse en el principal agente responsable de su desarrollo, y que su ámbito de actuación no se limitará tan sólo al aula y a la comunidad educativa. En este caso, su influencia también deberá de hacerse patente en el resto de elementos que la definen y componen. Además, este tratamiento de la dimensión territorial debería también formar parte de los proyectos de centro buscando compartir el trabajo realizado por la escuela con el resto de la comunidad educativa y local (Carrete-Marín y Buscà, 2022).

La dimensión territorial se estructura sobre la base de una función eminentemente simbólica y multifactorial de la escuela que le permite constituirse en el principal agente cohesionador de un determinado territorio y, con ello, hacer frente conjuntamente a las problemáticas económicas, políticas y sociales que lo afectan (Champollion, 2018). En cierto modo, este punto de vista recoge la idea ya manifestada por Boix (2014) al entender que el papel de la escuela en lo que respecta a la dimensión territorial consistía: en percibir y visibilizar los miedos y retos de índole educativa y social expresados por las familias que forman parte de la comunidad y que suelen guardar relación con la condición de pertenecer a un territorio rural; en dar respuesta a estas preocupaciones y necesidades por medio de actividades organizadas desde la escuela para y por el territorio y, finalmente, en crear sinergias y redes estables de cooperación entre la escuela y el resto de agentes locales para impulsar estas actividades las cuales, al mismo tiempo, contribuyen a crear su particular capital social o a consolidar y preservar el ya existente.

De este modo, concebir la escuela rural como un importante agente desarrollador de la dimensión territorial, supone que la escuela sea el refugio y cobijo tanto de la identidad rural como del sentimiento de pertenencia del alumnado. Ambos aspectos son fundamentales para retener el talento en las zonas rurales y fomentar entre su alumnado el arraigo al territorio al cual pertenecen.

Llegados a este punto es preciso tener en cuenta que la comunidad, el aula multigrado y la dimensión territorial son aspectos interrelacionados y complementarios (Boix, 2014). Se trata de tres factores que persiguen el mismo fin de aportar mejoras que promuevan el desarrollo del territorio y que, al unísono, se conviertan en fuente de innovación educativa. También en un medio a través del cual contextualizar y consolidar los aprendizajes curriculares básicos y necesarios para que el alumnado se desarrolle como persona y agente socialmente implicado con el territorio. Así pues, la dimensión territorial se convierte en una cuestión socialmente viva (Legardez, 2006), que está presente no sólo en la sociedad sino también en los saberes escolares y el trabajo realizado en la escuela para ser preservado y difundido al resto de la comunidad (Carrete-Marín y Buscà, 2022).

Este hecho representaría además un reto para los docentes que no han recibido una formación adecuada y suficiente para abordar el aula multigrado; y ni mucho menos la conciencia de adentrarse en las aulas para dinamizar la dimensión territorial (Fundació Món Rural, 2019). Por tanto, es necesario revisar el papel de la escuela y de los docentes

que ejercen su función en contextos rurales en relación con el territorio, para así brindar una cobertura educativa que permita incluir el contexto en las prácticas educativas, valorando el contexto rural y trabajando para la mejora y el desarrollo en términos de equidad. Siguiendo esta línea, en el siguiente apartado se apuntan algunas posibles pautas de actuación para poder conseguirlo, aprovechando las oportunidades y sorteando las dificultades existentes.

Líneas estratégicas para promover el tratamiento de la dimensión territorial desde la escuela rural

Una vez justificada la relevancia de la dimensión territorial, como elemento clave para garantizar el vínculo entre la escuela rural y su entorno, resulta evidente que llevar a cabo este cometido desde la escuela, incluyendo al resto de agentes de la comunidad educativa y local, supone también disponer de un profesorado consciente y convencido de que esta función debe formar parte de su labor.

Todo ello requiere disponer de un plan de actuación capaz de sortear o superar las dificultades que pueden impedir el tratamiento de la dimensión territorial desde la escuela rural; pero también un plan capaz de aprovechar aquellos elementos que pueden facilitar e impulsar su puesta en marcha y su resultado. Obviamente, las características de este artículo no permiten exponer con detalle los elementos de este plan de acción. Por este motivo, en este apartado nos vamos a limitar a presentar tan solo las principales líneas de actuación que, al estar fundamentadas en reflexiones y experiencias previas o en evidencias empíricas, podrían tenerse en cuenta como paso previo a su diseño, implementación y evaluación tanto a nivel de las administraciones educativas como de las escuelas rurales en particular.

Asumir la idea que escolarizarse en la escuela rural no es garantía de exclusión social

En determinados contextos todavía existe la creencia de que el alumnado escolarizado en la escuela rural no tiene las mismas garantías de acceder a una educación básica de calidad que el alumnado de las escuelas urbanas. A grandes rasgos esta afirmación conlleva suponer, por tanto, que este alumnado no será capaz de alcanzar los aprendizajes curriculares ni las competencias clave que la sociedad actual demanda y que, por ello, tenga muchas más posibilidades de estar en riesgo de exclusión social.

No obstante, el mayor peligro que existe es que esta creencia sea asumida y compartida por los agentes sociales y, por extensión, por los responsables de las administraciones e instituciones educativas. Si bien esta idea podría estar sustentada por datos objetivos extraídos de estudios realizados en aquellos contextos y países con unos índices elevados de degradación social y económica, lo cierto es que también existen evidencias que demuestran que, en aquellos contextos con idénticos niveles de vida y riqueza social y económica que el de los contextos urbanos, los resultados obtenidos en las pruebas nacionales o internacionales de evaluación son equivalentes o, en algunas determinadas áreas, incluso mejores (OECD, 2019).

Este debe de ser un potente argumento para contrarrestar la histórica estigmatización de los contextos rurales. Pero sobre todo, para concienciar a los responsables de las administraciones e instituciones educativas que, a pesar del bajo número de alumnos, es

fundamental mantener las escuelas rurales y, al mismo tiempo, ampararlas normativamente y dotarlas de los recursos necesarios para potenciar y mantener su idiosincrasia organizativa y el valor pedagógico asociado a una buena enseñanza llevada a cabo en el aula multigrado. En caso contrario, es muy posible que la educación y la escuela en territorios rurales acabe asimilando un modelo de escuela desligado del territorio. Es decir, ajeno a su esencia y pensado para homogeneizar el mayor número posible de experiencias educativas bajo el pretexto de que así se garantiza que todo su alumnado alcance de la misma manera los mismos resultados académicos.

Por otro lado, esta necesidad se hace todavía más patente en la actualidad. Y es que tal y como han apuntado determinados estudios (Alpe, 2012; Boix *et al.* 2015) la vida rural ya no depende tan solo de una actividad económica centrada única y exclusivamente en el sector primario. La irrupción de nuevas tendencias rurales ha supuesto la aparición de otras actividades económicas ligadas al territorio y al sector servicios. Entre otros aspectos, este hecho ha supuesto que en determinados territorios su pervivencia se haya garantizado gracias a que ha sido un argumento de peso para atraer y fijar nuevos sectores de población (personas con alto nivel adquisitivo y de cualificación que buscan emprender un nuevo proyecto de vida o retirarse a un lugar con una mayor calidad de vida que en las ciudades; y personas que buscan un empleo y prosperar en un entorno *a priori* no tan hostil como el de las grandes ciudades). Sin embargo, este principio, que podría ser valorado como muy positivo, también supone tender a una cierta asimilación de la vida rural a la urbana y, por extensión, perder las costumbres y valores asociados a ella.

Consecuentemente, en un contexto en que las instituciones europeas instan a proteger la ruralidad y a minimizar las desigualdades históricas que la han caracterizado (Gobierno de España, 2019; OECD, 2019; ONU, 2015), tiene pleno sentido entender el papel de la escuela como refugio e impulsor de la vida rural y, por tanto, como agente clave para el desarrollo de la dimensión territorial. Sin esta posibilidad será muy difícil construir una idea compartida con la comunidad de la ruralidad y, por tanto, concienciar y convencer a los responsables que deciden el devenir de los territorios rurales de que potencien su idiosincrasia podría convertirse en una quimera. Sobre todo, si no es posible contar con un profesorado consciente, informado y bien formado al respecto.

Fomentar cambios en la formación inicial y permanente del profesorado

La necesidad de una formación específica para ejercer como maestro en la escuela rural está plenamente justificada (Fundació Món Rural, 2019). Como ya se ha argumentado anteriormente, para que los maestros de las escuelas rurales puedan desarrollar la dimensión territorial será necesario que estos sean capaces de gestar y generar un sentimiento y aprecio por lo que es «propio». Que los alumnos desarrollen este arraigo contribuirá a concentrar la población en el territorio y el talento, permitiendo el desarrollo del municipio y una mejora de las condiciones del mismo.

Sin embargo, este propósito no es sencillo de conseguir. Sobre todo si se parte de la base que en las facultades de educación no suelen ofrecer una formación o un conocimiento específico y en profundidad acerca de la escuela rural. Como ya se puso de relevancia en un estudio realizado a nivel internacional (Fundació Món Rural, 2019), la formación específica del profesorado de la escuela rural y el desarrollo de la dimensión territorial es

un tópico anecdótico o residual en los planes específicos de formación inicial y permanente del profesorado. A raíz de este estudio, Boix y Buscà (2020) observaron que el profesorado de la escuela rural que ejercía su labor docente en Cataluña consideraba fundamental orientar esta formación específica hacia el desempeño de competencias relacionadas con el ámbito pedagógico (incluir en la planificación docente las características culturales del territorio); metodológico (elaborar materiales curriculares con participación de agentes del territorio; incorporar el uso de las TIC para el conocimiento del entorno rural próximo) y de relación escuela-territorio (establecer procesos de participación escuelas-familias-comunidad y viceversa; e incluir en los proyectos de escuela el servicio al desarrollo cultural del territorio).

Desde esta perspectiva parecería sensato pensar que la formación inicial y permanente del profesorado debería contemplar en sus planes curriculares resultados de aprendizaje relacionados con la educación en entornos rurales, la escuela rural y su funcionamiento y, por supuesto, el tratamiento de la dimensión territorial. Todo ello con la intención de que los maestros de las escuelas rurales sean capaces de adquirir los saberes propios del lugar para así conseguir que su alumnado los considere parte de su propia realidad (Fundació Món Rural, 2019).

Sin esta formación específica difícilmente se podrá preservar y promover la ruralidad desde la escuela hacia la comunidad. Si bien es difícil que esos cambios en la formación inicial del profesorado se implementen rápidamente, esto no debe ser un obstáculo para que desde los propios centros se tome consciencia de la necesidad del trabajo de la dimensión territorial, y que desde los propios centros se generen espacios y momentos de reflexión y de formación. Se trataría de fomentar actividades colaborativas y de relación entre profesionales, alumnado, padres e incluso agentes del territorio diseñando, implementando y evaluando actuaciones específicas centradas en las problemáticas y retos derivados vinculados con los diferentes ámbitos que configuran la dimensión territorial (Imbernón, 2007).

Todo ello ayudaría al proceso de desarrollo profesional en este entorno y al propósito de preservar la identidad rural, a la vez que se potenciaría y contribuiría al desarrollo del entorno asumiendo sus potencialidades y carencias.

Impregnar los proyectos educativos y curriculares de la dimensión territorial

Las leyes y disposiciones educativas actuales tanto a nivel nacional como internacional parten del supuesto que la educación obligatoria (y por tanto la escuela) debe de ser capaz de garantizar la transmisión de aquellos saberes y aprendizajes catalogados como valiosos y necesarios para que el alumnado se desarrolle como persona y se desempeñe con éxito en cualquier contexto social. El marco normativo vigente también ampara la realización de acciones orientadas a la preservación e impulso de aquellos saberes, valores y costumbres que conforman el capital social y cultural de un determinado territorio (Abós, 2020; Alpe, 2012; Boix *et al.*, 2015; Champollion, 2018; Legardez, 2006).

En nuestro sistema educativo, los currículos vigentes posibilitan su adecuación a las particularidades de los contextos y de las aulas para garantizar ambos propósitos. Como ya se ha ido reiterando a lo largo de este artículo, en el caso de la educación en territorios

rurales, esta consideración habilita a las escuelas a tratar la dimensión territorial dentro de los proyectos educativos y curriculares de las escuelas rurales.

Sin embargo, apenas existen evidencias tangibles de que las adaptaciones curriculares que se están llevando a cabo contemplen el tratamiento de los saberes vinculados con la dimensión territorial y todo lo que atañe al territorio próximo. En este caso, puede decirse que estas escuelas (al menos las que tenemos constancia en un reciente estudio realizado en el marco de la escuela rural catalana) suelen tener en consideración este encargo, a juzgar por la información y documentación pública que aparece en sus webs de centro. Sin embargo, también es cierto que este tratamiento suele ser desigual y sin reflejar con claridad cuál es la intención y de qué modo se lleva a cabo este desarrollo. En unos casos, se trata de actuaciones que no van más allá de mostrar, ya desde su ideario o desde las finalidades de sus proyectos educativos de centro, su intención de establecer relaciones significativas con el entorno y sus principales agentes. En otros, los centros se limitan a documentar gráficamente las actividades realizadas a lo largo del curso, pero de forma arbitraria, sin ningún criterio ni finalidad pedagógica intencionada evidente.

Por tanto, para impulsar y desarrollar de forma significativa la dimensión territorial es necesario que las escuelas rurales y su profesorado sean capaces de ir más allá de estas acciones puntuales. Es preciso que el territorio y los elementos de la dimensión territorial se conviertan en centro de interés del desarrollo curricular y del resto de prácticas educativas (curriculares y extracurriculares) que se llevan a cabo con esta intención, y que éstas se den a conocer en colaboración con los agentes del territorio (Carrete-Marín y Buscà, 2022).

En este sentido, el profesorado que todavía no ha asumido la importancia de proceder de este modo, ni que tampoco dispone de la formación necesaria para dar este paso, debería saber que esta acción puede ser vital para la pervivencia de la escuela y el municipio. Que tan importante es publicitar las actuaciones relacionadas con respecto a la dimensión territorial, como contemplar todos los aspectos que la definen estableciendo relaciones intencionadas y significativas con el resto de las actividades realizadas en la escuela. Que procediendo de este modo existen muchas más posibilidades que la escuela sea capaz de fijar la población o incluso atraer nuevos habitantes que desean emprender un nuevo proyecto de vida en el entorno rural. En definitiva, se trata de una acción que directa o indirectamente podría repercutir en la reducción del riesgo de despoblación de los territorios y, por extensión en la preservación de la vida rural.

Promover la realización de proyectos compartidos desde la escuela o la agrupación escolar con los agentes locales

En relación con lo anterior, las escuelas rurales deberían ser capaces de realizar proyectos compartidos con los agentes locales (Carrete-Marín *et al.*, 2022). Ahora bien, para que contribuyan a un desarrollo significativo de la dimensión territorial, estos proyectos deberían partir de necesidades y problemáticas comunes, y sus beneficios repercutir claramente en el territorio.

Por todo lo que se ha expuesto a lo largo de este trabajo, le corresponde a la escuela rural asumir la función de máxima responsable e impulsora de los proyectos a desarrollar.

En estos casos, tal y como se está observando en un proyecto de investigación que analiza el papel de la escuela rural en la dinamización de la dimensión territorial en colaboración con los agentes locales¹, parece ser que algunos de los aspectos a tener en cuenta para la puesta en marcha de estos proyectos serían los siguientes: identificar claramente sus finalidades; mantener un contacto abierto, fluido y regular con los responsables de estas instituciones; y crear redes estables de colaboración con los agentes colaboradores.

Al margen de la repercusión que estos proyectos puedan tener en el desarrollo de la dimensión territorial, los aspectos relacionados con su implementación también podrían tener su impacto en la imagen que la comunidad local tiene de la escuela y de su rol como actor clave en la dinamización del territorio y la preservación de su patrimonio cultural.

Adoptar cambios en la planificación docente, la metodología y los recursos didácticos utilizados

La planificación docente y las estrategias didácticas desarrolladas en las aulas no tan sólo deben permitir atender a todo el alumnado del aula multigrado de forma conjunta, independientemente de sus características, niveles de competencia e intereses, sino también tener en cuenta e integrar el contexto y la dimensión territorial.

Se considera que en las escuelas rurales multigrado la calidad de la enseñanza para todos debe de prevalecer por encima de la excelencia de unos pocos alumnos (Abós *et al.*, 2014). Se trata de ofrecer una diversidad de prácticas y estrategias didácticas que permitan dar una respuesta conjunta y ajustada a todo el alumnado del aula multigrado, independientemente de su edad y características. Por ello, es importante poner el foco en los docentes, pues su papel es clave para que exista una organización polivalente, flexible y situada en el entorno de la escuela (Domingo, 2014). En este sentido, las estrategias y los materiales didácticos no sólo han de contemplar la multigraduación, sino también al contexto rural, en su creación y adaptación. Esto es relevante porque en muchos casos en los centros educativos no se observa una clara intencionalidad con respecto al hecho de contemplar el entorno.

Los propios materiales también pueden proceder del entorno y darles un uso multigrado en las aulas, o bien pueden estar realizados por la propia comunidad educativa y promovidos por los agentes del territorio (Carrete-Marín y Domingo-Peñafiel, 2021). Por este motivo, por la importancia de aportar el matiz de la dimensión territorial en lo que respecta a los materiales y recursos didácticos, es preciso tener en cuenta, además, la inclusión de referentes del mundo rural y del entorno a la hora de generar materiales didácticos de tipo curricular. En muchos casos estos materiales apenas suelen tener en cuenta el contexto. Este hecho también debería ser competencia tanto de las administraciones educativas como de las editoriales las cuales podrían crear y promover el uso de recursos pensados tanto para entornos urbanizados como para entornos rurales. Sobre todo cuando existen escuelas con realidades bien distintas a las supuestamente estandarizadas (Carrete-Marín y Domingo Peñafiel, 2021).

(1) «La escuela rural: un servicio básico para la justicia social y la equidad territorial en la España con baja densidad de población (PID2020-115880RB-I00)», financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (Convocatoria 2020 Proyectos de I+D+i - RTI Tipo B).

Por otra parte, también es preciso que otros aspectos como los espacios escolares se organicen para facilitar el trabajo multigrado de forma competencial (Carrete-Marín y Buscà, 2023). Desde esta mirada, es importante que los docentes tengan presente que lo que se trabaje en las aulas y el modo como se haga, en cierto modo, influirá también en el territorio y éste en el trabajo escolar.

Por tanto, es necesario tener en cuenta que la dimensión territorial también ha de impregnar el trabajo en las aulas en todas sus dimensiones y ha de ser uno de los ejes a tener en cuenta en la planificación de las actividades a realizar.

Esto supone que las características específicas del entorno en el que se encuentra una escuela determinarán los aprendizajes a tratar con relación a la dimensión territorial. Por tanto, los saberes, valores y costumbres que definen la cultura propia de un territorio no serán los mismos en función de donde se encuentre la escuela. La forma en la que esto sea tenido en cuenta por la escuela, de algún modo, también influirá en el sentimiento de arraigo, de pertenencia a un territorio y en su apreciación hacia el mismo por parte del alumnado.

Todo ello no hará más que confirmar que actuando de este modo la escuela será cobijo, refugio, preservadora e impulso de la dimensión territorial. El agente principal que garantizará la conservación de saberes y de sentimientos ligados al territorio al que pertenecen al tiempo que contribuirá a su impulso y desarrollo. Por todo ello es que la forma en que la escuela sea capaz de desarrollar, junto al resto de agentes de la comunidad educativa y local, los proyectos y actividades compartidas será de suma importancia.

Conclusiones

El presente artículo ha procurado dar respuesta a las preguntas y a la hipótesis planteada, aportando diversos argumentos que justifiquen el desarrollo de la dimensión territorial como uno de los aprendizajes fundamentales a abordar desde las aulas multigrado de las escuelas ubicadas en territorios rurales. Este trabajo también ha permitido plantear una serie de líneas de actuación para repensar el papel de la escuela con respecto a cómo se debería de abordar de forma significativa el desarrollo de esta dimensión territorial desde la propia escuela, y en colaboración con los agentes y administraciones de la comunidad local.

De todo lo que se ha comentado, se concluye que para el desarrollo significativo de la dimensión territorial la escuela rural ha de actuar como agente endógeno, impulsando desde dentro toda una serie de proyectos orientados a impregnar sus proyectos educativos y curriculares de centro con elementos que la definen. También que debe de comportarse como un agente exógeno, captando la esencia de la ruralidad y del exterior, con la intención de contribuir al aprecio, preservación y promoción tanto de la ruralidad de sus territorios como de su particular capital social y cultural. Es decir, ha de captar e interiorizar, así como ayudar a mantener, todos los conocimientos que forman parte de la gramática del territorio. Por tanto, el desarrollo de la dimensión territorial desde la escuela rural se debería de llevar a cabo a través de una visión holística e integrada de todos los elementos que la componen, y siempre en colaboración con los agentes locales.

En sus proyectos, la escuela no puede quedar aislada de la comunidad pues, tal y como se ha hecho mención anteriormente, comunidad, escuela y dimensión territorial

se encuentran en constante contacto e interacción. Para ello será preciso establecer y promover comunicaciones de forma activa con el resto de agentes y de la comunidad educativa con el objeto de establecer objetivos comunes, implicar a alumnos, familias y a todos aquellos que son y forman parte del municipio. Su cometido será abordar conjuntamente aquellas problemáticas que afectan al territorio y el impulso de los cambios necesarios para la generación de oportunidades en los territorios. Esta reciprocidad también requiere que la escuela rural comparta las preocupaciones y las acciones impulsadas desde las entidades locales como los ayuntamientos, consejerías y otras instituciones con presencia en el territorio. La escuela rural no puede quedar al margen de lo que se impulsa en el territorio y tampoco de los miembros de la comunidad educativa.

El desarrollo significativo de la dimensión territorial en la escuela está determinado por los factores y actores que, directa o indirectamente, forman parte del sistema educativo. Por un lado, está la administración educativa, la escuela, su profesorado y demás miembros de la comunidad educativa. Por otro lado, las administraciones, entidades y agentes del territorio. Juntos tienen el deber de apreciar el valor añadido que supone para el territorio el tratamiento de la dimensión territorial y de hacerlo de forma conjunta y coordinada. En juego está la pervivencia de la escuela y, con ello, la del propio territorio.

Referencias

- Aberg-Bengtsson, L. (2004) «Do small rural schools differ? A comparative two-level model of reading achievement among Swedish 9-year-olds». *Scandinavian Journal of Educational Research*, núm. 48(1), pp. 19-33. <https://doi.org/10.1080/0031383032000149823>
- Abós, P.; Boix, R.; Domingo, L.; Lorenzo, J. y Rubio, P. (2021) *El reto de la escuela rural: Hacer visible lo invisible*. Barcelona, Graó.
- Abós, P. (2020) «La escuela ubicada en territorios rurales: una escuela diferente, un reto pedagógico». *Aula*, núm. 26, pp. 41-52. <https://doi.org/10.14201/aula2020264152>.
- Abós, P.; Boix, R. y Bustos, A. (2014) «Multinivell a l'escola rural». *Guix Elements d'Acció Educativa*, núm. 402, pp. 12-17.
- Alpe, Y. (2012) «Contexte territorial et organisation scolaire: l'école rurale française, de l'idéalisation à la stigmatisation». *Swiss Journal of Educational Research*, núm. 34 (2), pp. 213-232. <https://doi.org/10.24452/sjer.34.2.4881>.
- Boix, R. (1995) *Estrategias y recursos en la escuela rural*. Barcelona, Graó-ICE.
- Boix, R. (2014) «La escuela rural en la dimensión territorial». *Innovación Educativa*, núm. 24, pp. 89-97. <https://doi.org/10.15304/ie.24.1959>.
- Boix, R., Champollion, P., y Duarte, A. (2015) «Teaching and Learning in Rural Contexts». *Sisyphus. Journal of Education*, núm. 3(2), pp. 28-47. <https://doi.org/10.25749/sis.7883>.
- Boix, R. y Buscà, F. (2020) «Orientaciones para el diseño de planes de formación del profesorado de las escuelas rurales de Catalunya». *Temps d'Educació*, núm. 59, pp. 11-26. <https://raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/379374>.
- Buscà, F.; Domingo, L. y Boix, R. (2018) «Incidencia de la metodología en la evaluación de las competencias básicas en la escuela rural: el caso de la competencia lingüística». *Didacticae*, núm. 4, pp. 108-125. <https://doi.org/10.1344/did.2018.4.108-125>.

- Carrete-Marín, N. y Domingo-Peñafiel, L. (2021) «Los recursos tecnológicos en las aulas multigrado de la escuela rural: Una revisión sistemática». *Revista Brasileira de Educação do Campo*, núm. 6, pp. 1-31. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e13452>.
- Carrete-Marín, N. y Buscà, F. (2022) «¿Cómo se sitúan las escuelas rurales catalanas ante la dimensión territorial? Una mirada desde sus proyectos de centro». *Aula Abierta*, núm. 51(4), pp. 367-374. <https://doi.org/https://doi.org/10.17811/rifie.51.4.2022.367-374>
- Carrete-Marín, N. y Buscà, F. (2023) «Replanteando los espacios educativos en las escuelas rurales en el currículum competencial». *Revista Espaço Do Currículo*, núm. 16(1), pp. 1-10. <https://doi.org/https://doi.org/10.15687/rec.v16i1.65625>
- Carrete-Marín, N.; Boix Tomás, R. y Buscà Donet, F. (2022) «El proyecto de la escuela rural como servicio básico para la equidad social y territorial: diseño y validación del cuestionario escuela rural, territorio y administraciones locales#ERTAL». En Á. Martos, A. B. Barragán, M. del C. Pérez, M. del M. Molero, M. del M. Simón y M. Sisto (Eds.), *Acercamiento multidisciplinar para la investigación e intervención en contextos educativos*. Madrid, Dykinson, pp. 425-435.
- Champollion, P. (2018) *Inégalités d'orientation et territorialité: l'exemple de l'école rurale montagnarde*. Paris, Cnesco.
- Consejo Escolar del Estado (2021) *Informe 2021 sobre el estado del sistema educativo*. Curso 2019-2020. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2021> [Consulta el 29 de junio de 2023].
- Corbett, M. (2016) «Rural Futures: Development, Aspirations, Mobilities, Place, and Education». *Peabody Journal of Education*, núm. 91(2), pp. 270-282. <https://doi.org/10.1080/0161956x.2016.1151750>
- Corchón, E. (2005) *La escuela en el medio rural. Modelos organizativos*. Colección Redes. Barcelona, Davinci Continental.
- Domingo, L. (2014) *Contribucions pedagògiques de l'escola rural. La inclusió a les aules multigradu: un estudi de cas*. [Tesi doctoral] Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya. <http://hdl.handle.net/10803/283165> [Consulta el 29 de junio de 2023].
- Duran, A.; Geis, X. y Payaró, M. (2020) *L'escola rural: petita, pública i de poble. Descobreix l'escola de les 3P*. Barcelona, Rosa Sensat.
- Echazarra, A. y Radinger, T. (2019) «Learning in rural schools: Insights from PISA, TALIS and the literature». *OECD Education Working Papers*, 196. <https://doi.org/10.1787/19939019>.
- Echavarría, C.; Vanegas, J.; González, L. y Bernal, J. (2019) «La educación rural no es un concepto urbano». *Revista de la Universidad de la Salle*, núm. 79, pp. 15-40. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=2236&context=ruls> [Consulta el 29 de junio de 2023].
- Feu, J. (2008) «La escuela rural desde la atalaya educativa». Nevot, N. y Garreta, J., *Escuela y Sociedad*. Lleida, Universitat de Lleida. Fundación Santamaría, pp. 11-41.
- Fundació Món Rural (2019) *Proyecto Fopromar. La formación profesional y las competencias del maestro rural como dinamizador de la dimensión territorial de la escuela rural. Informe Final (2017-1-ES01-KA201-038217)*. Lleida, Fundació Món Rural. <https://fopromar.files.wordpress.com/2019/11/informe-final-proyecto-e-fopromar.pdf> [Consulta el 29 de junio de 2023].

- Gobierno de España (2019) *Plan de Acción para la Implementación de la Agenda 2030. Hacia una Estrategia Española de Desarrollo Sostenible*. Dirección General de Políticas de Desarrollo Sostenible.
<https://www.mdsocialesa2030.gob.es/agenda2030/documentos/plan-accion-implementacion-a2030.pdf> [Consulta el 29 de junio de 2023].
- Imbernón, F. (2007) *10 ideas clave: La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona, Graó.
- Kearns, R. A.; Lewis, N.; McCreanor, T. y Witten, K. (2009) «The status quo is not an option: Community impacts of school closure in South Taranaki, New Zealand». *Journal of Rural Studies*, núm. 25(1), pp. 131-140. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2008.08.002>
- Legardez, A. (2006) «Enseigner des questions socialement vives. Quelques points de repères». En Legardez, A. y Simmonneaux, L., *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Paris, ESF éditeur, pp. 19-31.
- Little, A. (2008) «Increasing Access through Multigrade Teaching and Learning». *Policy Brief*, núm. 44 (5).
https://assets.publishing.service.gov.uk/media/57a08ba1ed915d3cfd000e3e/Policy_Brief_5.pdf [Consulta el 29 de junio de 2023].
- OECD (2019) «Does attending a rural school make a difference in how and what you learn?» *PISA in Focus*, 94. <https://doi.org/https://doi.org/10.1787/d076ecc3-en>
- Oncescu, J. (2014) «The impact of a rural school's closure on community resiliency». *Leisure/Loisir*, núm. 38(1), pp. 35-52. <https://doi.org/10.1080/14927713.2014.932969>
- ONU (2015) *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2019/06/ONU-Agenda-2030.pdf> [Consulta el 29 de junio de 2023].
- Soler, J. (2007) «L'escola rural a Catalunya: balanç del segle XX». *Àmbits de Política i Societat*, núm. 36, pp. 50-60.

Repensant l'escola rural com a refugi i impulsora de la dimensió territorial

Resum: L'escola juga un paper fonamental en els contextos rurals. A més de la seva funció educativa, actua com a agent de desenvolupament local i com a generadora de capital social. Això és d'especial rellevància en aquells municipis amb un procés accelerat de despoblament i desertització, on l'existència de l'escola és un factor clau, ja sigui per evitar la seva desaparició com per preservar el seu patrimoni local, activar, dinamitzar i desenvolupar el territori de manera sostenible. L'escola rural s'erigeix, a més a més, en refugi de la identitat rural i dels coneixements que formen part de la comunitat, lligats al territori, com a catalitzadora de la dimensió territorial, duent a terme projectes conjunts amb les institucions i agents que formen part del territori. La hipòtesi d'aquest article sustenta que la dimensió territorial ha de ser l'eix vertebrador de l'ensenyament i dels aprenentatges a les escoles rurals i que, per tant, no pot desvincular-se de la seva funció educativa. L'article conclou plantejant línies estratègiques d'actuació fonamentades en les reflexions i les investigacions situades en l'àmbit de l'educació rural, nacional i internacional, i que considerem clau per al desenvolupament de la dimensió territorial des de l'escola rural.

Paraules clau: Educació rural, escola rural, dimensió territorial, rol docent, desenvolupament territorial, identitat local

Rethinking the rural school as a refuge and boosting of territorial dimension

Abstract: Schools play a fundamental role in rural contexts. In addition to their educational function, they act as agents of local development and a generator of social capital. This is especially relevant in those municipalities undergoing an accelerated process of depopulation and desertification, where the existence of a school is a key factor in preventing their disappearance, preserving their local heritage, activating and dynamising the territory, all of this with the intention of revitalising and contributing to their growth and sustainable development. The rural school is also a refuge for rural identity and the knowledge, practices, customs and values that are part of the community and that catalyse the way in which they should develop the territorial dimension, through the implementation of joint projects with the institutions and agents that form part of the territory. The hypothesis of this article is that the territorial dimension should be the backbone of teaching and learning in rural schools, without being detached from their educational function. The article concludes by proposing strategic lines of action based on reflections and research in the field of rural education, both nationally and internationally, which we consider key to the development of the territorial dimension in rural schools.

Key words: Rural education, rural school, territorial dimension, teacher's role, territorial development, local identity

Repenser l'école rurale comme un refuge et renforcer la dimension territoriale

Résumé: L'école joue un rôle fondamental dans les contextes ruraux. En plus de sa fonction éducative, elle agit comme agent de développement local et générateur de capital social. Ceci est particulièrement pertinent dans les municipalités en processus accéléré de dépeuplement et de désertification, où l'existence de l'école est un facteur clé pour prévenir sa disparition, préserver son patrimoine local, activer et revitaliser le territoire. Tout cela dans le but de redynamiser et de contribuer à sa croissance et à son développement durable. L'école rurale se présente également comme un refuge pour l'identité rurale et les savoirs, pratiques, coutumes et valeurs qui font partie de la communauté et qui catalysent la manière dont ils doivent développer la dimension territoriale, à travers la réalisation de projets communs avec les institutions et agents qui font partie du territoire. L'hypothèse de cet article soutient que la dimension territoriale doit être l'axe de l'enseignement et de l'apprentissage dans les écoles rurales, sans que cela implique une dissociation de sa fonction éducative. L'article conclut en proposant des lignes d'action stratégiques basées sur des réflexions et des recherches situées dans le domaine de l'éducation rurale, nationale et internationale, et que nous considérons clés pour le développement de la dimension territoriale de l'école rurale.

Mots-clés: Éducation rurale, école rurale, dimension territoriale, rôle enseignant, développement territorial, identité locale