

# LA ESCUELA UBICADA EN TERRITORIOS RURALES: UNA ESCUELA DIFERENTE, UN RETO PEDAGÓGICO

## *The school located in rural territories: a different school, a pedagogical challenge*

Pilar ABÓS OLIVARES

*Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza*

Correo-e: [pabos@unizar.es](mailto:pabos@unizar.es)

Recibido: 21 de octubre de 2019

Envío a informantes: 6 de noviembre de 2019

Aceptación definitiva: 28 de abril de 2020

**RESUMEN:** El texto que se presenta analiza cómo y por qué la escuela ubicada en territorios rurales es un modelo de escuela diferente ya que la diversidad de edades, capacidades e intereses es su característica primordial, que la convierte en un espacio educativo en el que la innovación se convierte en un reto pedagógico que permita una transformación estructural dirigida a potenciar la inclusión y la justicia social. Partiendo de esta premisa, el artículo aborda el significado de la innovación en el marco de la escuela rural afrontando los procesos innovadores como retos pedagógicos en cuanto a la creación de una escuela abierta y conectada con el territorio, una escuela que valora lo local en el marco de la aldea digital y una escuela inclusiva que enseña a aprender.

De este modo, los elementos que caracterizan a la escuela situada en territorios rurales como una escuela diferente nos conducen a una reflexión crítica sobre los contextos, las prácticas pedagógicas y la relación entre ambos partiendo de la idea de que la diversidad es la referencia para transformar la realidad socioeducativa del siglo XXI.

**PALABRAS CLAVE:** escuela ubicada en territorios rurales; diversidad; innovación; inclusión.

**ABSTRACT:** The school located in rural territories is a different school model since the diversity of ages, abilities and interests is its primary characteristic that makes it an educational space in which innovation is a pedagogical challenge that should allow a structural transformation aimed at promote inclusion and social justice. Based on this

premise, the article addresses the meaning of innovation within the framework of the rural school so that the way we face innovative processes makes them pedagogical challenges in creating an open and connected school with the territory, a school that value the local within the framework of the digital village and an inclusive school that teaches to learn and included in the territory in which it is located.

In this way, the elements that characterize the school located in rural territories as a different school lead us to a critical reflection on the contexts, pedagogical practices and the relationship between the two based on the idea that diversity is the reference to transform the socioeducative reality of the 21st century.

KEY WORDS: school located in rural territories; diversity; innovation; inclusion.

## Introducción

EL AMBIENTE Y EL CONTEXTO en los que se producen las situaciones y experiencias de aprendizaje del alumnado constituyen desde la década de los 80 (Jackson, 1992) un elemento clave en la investigación educativa. No obstante, si cuando hablamos de contexto nos centramos en el rural la situación es diferente, ya que su presencia no es tan obvia, aunque la atención educativa en zonas rurales es un desafío al que se enfrentan países de todo el mundo, tal y como ya indicaba Little (2006). En el contexto del Estado español en los últimos años parece que «la escuela rural está de moda» porque su supervivencia está ligada al fenómeno de la despoblación, su existencia a la denominada «España vaciada» y su valor pedagógico a los procesos de innovación educativa.

La escuela ubicada en el medio rural, porque es este el que es rural y no la escuela en sí misma, se nos presenta en este momento como una escuela inclusiva (Domingo, 2012) que integra la cultura en la que vive y es foco de creación de cultura (Lorenzo, 2014) y que tiene la posibilidad no de ser laboratorios pedagógicos, sino escenarios reales de procesos de innovación pedagógica en su importante papel de preservar el derecho a la educación de todos los ciudadanos.

Una primera y necesaria aclaración se refiere a la utilización del término *escuela rural* o *escuela en contextos rurales*, ya que la economía del lenguaje nos lleva a utilizar el primero, aunque el segundo sea más adecuado porque la escuela no es rural, es escuela, y lo rural tampoco es uniforme, sino diverso: existen centros educativos en entornos rurales cuyas características demográficas, socioculturales y económicas condicionan sus peculiaridades. La escuela rural es entonces una realidad diversa y heterogénea como lo son los territorios rurales que constituyen una comarca, una región o un país y que son, a su vez, poco homogéneos. Además, cuando la percepción de un territorio rural no coincide con los indicadores de la ruralidad clásica se inicia un desplazamiento hacia la noción de lo urbano y viceversa (Rubio, 2010).

Los cambios que desde el último tercio del siglo xx se han producido en las estructuras productivas, sociales, demográficas y culturales del medio rural nos conducen hacia *una nueva ruralidad diversa* en la que *existen escuelas diversas*, tanto por la heterogeneidad de su alumnado como por las implicaciones socioeducativas del territorio en el que se insertan, así como por la presencia de claras actitudes victimistas o de visiones que ponen en valor su riqueza, capacidad e intensidad educativa, de modo que las escuelas de los territorios rurales son escenarios pedagógicos vivos y

dinámicos y el locus de creativas iniciativas sociales, culturales y educativas (Civera y Costa, 2018).

A todo lo anterior debemos añadir que el valor de la escuela en el medio rural como motor de cambio de los territorios rurales y origen de muchos de los desafíos de sus docentes son dos de las ideas básicas, ambas implicadas en procesos de innovación, de por qué hablamos de una *escuela diferente*. Además, la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) reconoce el *carácter particular* de la escuela rural a fin de proporcionar los medios y sistemas organizativos necesarios para atender *sus necesidades específicas* y garantizar la igualdad de oportunidades (art. 82) y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) incide en las necesidades específicas que presenta la escolarización del alumnado de zonas rurales (art. 9).

No obstante, y tal y como señala Santamaría (2014), no siempre se tienen en cuenta dichas diferencias, ya que ni los planteamientos de cohesión territorial consideran al medio rural de un modo integral, dando lugar a discrepancias e incluso contradicciones entre las políticas educativas y las económicas y sociales, ni se especifican indicadores de contexto cuando se habla de resultados escolares.

Si aceptamos que la escuela rural es una escuela diferente que da respuesta a necesidades diferentes, y que esas diferencias, enmarcadas a su vez en contextos diversos, suponen un elemento enriquecedor que ofrece ideas y posibilidades al modelo de escuela que se considera necesario en el siglo XXI, tanto desde el punto de vista pedagógico como en relación con el territorio en el que se ubica, el paso siguiente, y objeto principal de este artículo, es señalar dichas diferencias y ponerlas en valor, ya que los elementos que permitirán avanzar en el modelo de escuela rural pasan por la necesidad de conocer sus singularidades y profundizar en ellas (Boix, Abós y Bustos, 2015). Señalamos entonces las que van a ser objeto de análisis: actualidad, innovación, retos.

## 1. La escuela rural ¿está de moda?

La escuela en contextos rurales sigue existiendo en nuestro país porque un 9,3% de la población vive en localidades de menos de 2000 habitantes y el derecho a la educación y su concreción en la existencia de una enseñanza obligatoria (Constitución española, art. 27) exige que se desarrolle bajo los principios de calidad y equidad, con independencia de condiciones y circunstancias (LOMCE, art. 1). Y no solo existe, sino que podemos indicar que su actualidad es importante si analizamos las noticias, informes y publicaciones que han ido apareciendo en los últimos años.

Comenzamos por las noticias que en los últimos años han ido apareciendo en diferentes medios de comunicación ante las distintas situaciones que se producen en los diversos contextos rurales españoles (cierre de escuelas por motivos económicos y políticos, inestabilidad del profesorado en centros rurales, diseño y realización de proyectos innovadores de carácter socioeducativo en entornos rurales...), que han ido impulsando actuaciones reivindicativas en familias, docentes y entidades y agrupaciones en torno a lo que hoy denominamos «España vaciada».

Educación mantendrá escuelas rurales con menos de 4 alumnos (*El Comercio.es*, 5 de noviembre de 2015).

El Congreso pide fondos para salvar a las escuelas rurales de la extinción (*eldiario.es*, 3 de octubre de 2017).

Las regiones de interior reivindican la escuela rural y piden que la financiación tenga en cuenta sus singularidades (*LaCerca.com*, 13 de abril de 2018).

El gobierno regional de Castilla-La Mancha solicita al Estado una mayor financiación para la escuela rural (Nota de Prensa, 19 de abril de 2018).

El Consejo Escolar del estado propone un Plan nacional de Escuela Rural (Informe 2018, del estado del sistema educativo).

Un nuevo impulso a la escuela rural: Aragón mantiene 24 escuelas de la provincia de Teruel con menos de 6 alumnos (Web de Innovación Educativa, Gobierno de Aragón, 5 de septiembre de 2018).

Desde las noticias nos adentramos en otros documentos, con mayor rigor científico o con vinculación a decisiones de política educativa, en los que también nos encontramos con ideas que sustentan nuestra hipótesis principal: la escuela rural es una escuela diferente y en su diversidad radica su mayor valor educativo y social que puede implicar, siempre y cuando se den las adecuadas condiciones, mejores resultados. De este modo el Informe PISA del año 2016 indica que los profesores y la escuela rural son la clave del éxito de Castilla y León. Además, en el reciente estudio PISA in Focus titulado «¿Asistir a una escuela rural marca cómo y qué aprendes?» (2019) la OCDE recuerda que en algunos países como Bélgica, Reino Unido y Estados Unidos se obtienen mejores resultados en determinados ámbitos (ciencias) en el medio rural sin tener en cuenta las condiciones socioeconómicas. No obstante, los datos indican que, en determinados países entre los que se sitúa España, a igualdad de condiciones socioeconómicas ganaría la escuela rural ya que la enseñanza individualizada que se da en ella permite, a pesar de la diversidad de niveles, que su eje sea el aprendizaje significativo y competencial, de modo que los centros educativos rurales pueden aportar a su alumnado más valor añadido que los urbanos (Santamaría, 2019).

Informe PISA: Los profesores y la escuela rural, claves del éxito de Castilla y León (*elpais.com*, 8 de diciembre de 2016).

El secreto de una escuela de pueblo: Castilla y León, con los mejores resultados en PISA, tiene a la mitad del alumnado de infantil y primaria en colegios rurales. La fórmula: pocos niños, edades mezcladas y maestros cercanos (*elpais.com*, 28 de diciembre de 2016).

¿Asistir a una escuela rural marca cómo y qué aprendes? (Echazarra y Radinger, 2019).

No obstante, desde el punto de vista del objetivo principal de este trabajo las consideraciones pedagógicas de «la moda» de la escuela rural son las que nos interesan, y en este marco incluimos la alusión, en publicaciones de carácter divulgativo, a las posibilidades innovadoras que presenta en la búsqueda de una educación de calidad, inclusiva y en equidad, así como a la necesidad de su puesta en valor.

Las minúsculas escuelas rurales se han convertido en auténticos laboratorios de innovación que sacan los colores a los colegios de ciudad (*Semanal ABC*, marzo de 2017).

La escuela rural se ha convertido en una especie de laboratorio donde se investigan y ponen en práctica nuevas técnicas pedagógicas (*Crónicas TVE 2*, 11 de septiembre de 2017).

El objetivo de la jornada «supervivencia de la escuela rural en Europa» que es poner en valor la escuela rural... los desafíos docentes, la innovación educativa y las pedagogías alternativas (Poio, 13 de octubre de 2017).

Estas pequeñas escuelas rurales o centro unitarios, de 3 a 10 años, con menos de 30 niños, son auténticos *laboratorios de innovación educativa* y superan a cualquier otro colegio, por muy equipado que esté. No las abandonemos (*nuevatribuna.es*, 9 de marzo de 2018).

Innovación, comunidad y escuela rural: docentes, familias y organizaciones locales se dan cita para hablar sobre la realidad de la escuela rural y pensar, juntos, cómo mejorar su situación (*eldiariodelaeducacion.com*, 24 de septiembre de 2019).

La escuela rural, innovadora por obligación, puede tener la capacidad de atraer a familias a los pueblos, pero se encuentra con problemas estructurales para mantener sus proyectos educativos (*eldiario.es*, 26 de septiembre de 2019).

## 2. Innovación, diferencia y transformación

La efervescencia mediática de la innovación pedagógica, no solo en el ámbito de las escuelas rurales, responde a la creciente presencia de movimientos sociales y educativos que en su nombre articulan una crítica global al funcionamiento actual del sistema educativo, de modo que la innovación se ha convertido en la palanca mágica para articular el cambio escolar. En este sentido las escuelas rurales entienden la innovación como un reto que les permite superar algunas de sus dificultades (Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz, 2017) porque la escuela rural no es innovadora por sí misma (García-Prieto y Pozuelos, 2017).

Si seguimos el planteamiento de Aguerro (2002) cuando identifica cuatro grandes formas (Fig. 1) de entender los cambios en educación dependiendo de si se trata de cambios estructurales o coyunturales y de si afectan a todo el sistema o solo a algunos centros dentro del mismo, debemos apostar por que *cualquier proceso innovador debe responder a un cambio estructural que actúa a nivel micro (centro)*, implicando la modificación de aspectos esenciales del sistema educativo y no solo cambios anecdóticos, yendo más allá de cambios pedagógicos u organizativos específicos, *la incorporación de nuevos problemas y/o nuevas soluciones que supongan cambios y mejoras significativos, valor añadido y relevancia para la comunidad educativa y/o el sistema educativo*.

	Afecta aspectos	
	Estructurales	Fenoménicos
Abarca todo el sistema (nivel MACRO)	TRANSFORMACIÓN	REFORMA
Abarca pocas unidades (nivel MICRO)	INNOVACIÓN	NOVEDAD

FIGURA 1

Si la innovación debe ser estructural su objetivo debe ser garantizar la justicia escolar, evitando la reproducción de las dinámicas de exclusión educativa que caracterizan el sistema educativo y abordando, de acuerdo con Lynch y Baker (2005), cuatro grandes ámbitos, de modo que, aunque se genere desde la escala micro, garantizar las 4R implica tener en cuenta el conjunto del sistema educativo.

- La falta de *Redistribución* o la desigualdad económica entre alumnos, familias y centros educativos.
- La falta de *Reconocimiento* o la existencia de contextos de aprendizaje poco relevantes y culturalmente inclusivos.

- La falta de *Representación* o la distribución de poder desigual entre agentes educativos.
- La falta de *Relaciones afectivas* entendida como la escasez de atención, acompañamiento, escucha y personalización de los procesos de aprendizaje.

*Innovación y transformación* son inevitablemente inseparables para avanzar hacia un nuevo paradigma educativo que ponga la justicia/calidad en su centro de acción, por lo que la única forma de que la innovación sirva para la calidad/equidad es garantizar las condiciones para que todos los centros educativos puedan desarrollar prácticas de innovación educativa: *a menudo no innova quien quiere sino quien puede.*

Si las prácticas de innovación no tienen en cuenta esta cuestión, el riesgo más inmediato que corremos es que, en nombre de la innovación, se reproduzcan las dinámicas de segregación que caracterizan el sistema y que se refuerce la competición escolar, porque un sistema marcado por la falta de financiación, la elevada presencia de segregación y los recortes dramáticos en educación genera el contexto idóneo para desarrollar estrategias individuales de ‘salvación’, haciendo de la innovación la vía para acceder a los recursos cada vez más escasos que ofrece la Administración (formación de profesorado, renovación pedagógica, redes de solidaridad, etc.) y a su vez atraer a las familias con mayor ‘deseabilidad’ social y escolar.

La innovación puede acabar fraguando un sistema a doble o triple velocidad que en nombre de la ‘voluntad’ y la ‘capacidad’ de algunos centros y docentes refuerce a unos a costa de otros; unos centros avanzan, innovan, mientras otros se quedan rezagados en el vagón de cola. Preguntarnos por el qué, el porqué y el cómo de la innovación educativa es, pues, una tarea imprescindible no solo para evitar los usos simplistas del concepto, sino también y sobre todo para impedir los efectos altamente perniciosos de la aplicación del mismo, ya que la innovación implica cambios estructurales y sustanciales en el qué y en el cómo de la educación y, como tal, debe orientarse a calidad vinculada a la equidad, generando las condiciones para que todos los agentes educativos, sin excepción, se puedan beneficiar del cambio educativo. Si no es así, simplemente, no es innovación (Tarabini, 2017).

Partiendo de las ideas anteriores nos podemos preguntar ¿es posible y necesaria la innovación en la escuela ubicada en territorios rurales?; nuestra respuesta es afirmativa y la contestación a sus ámbitos y finalidades la convertimos en la definición de *algunos de los retos* que tiene en este momento planteada este tipo de escuela.

### 3. Retos de la escuela rural

#### 3.1. *Una escuela abierta y conectada con el territorio*

Un territorio rural diverso y cambiante en el que lo local adquiere diferentes significados en medio de la globalización generalizada es necesario para que la sociedad crezca y evolucione y precisa de su escuela como germen de dicho crecimiento, como servicio clave para la comunidad rural (Ngcobo y Tjkly, 2010), como signo de identidad de las comunidades, como un equipamiento social y aglutinador de la colectividad (Amiguiho, 2015).

Una escuela con planteamientos educativos adaptados a su realidad y que fomente un aprendizaje significativo y abierta a la comunidad es importante para frenar la despoblación y posibilitar la repoblación. Los vínculos entre la educación y las escuelas, los territorios y las comunidades son múltiples y complejos porque las escuelas constituyen un elemento del territorio y la educación va dirigida a educar a las comunidades (Boix, Champollion y Duarte, 2015). Como ya apuntaba Delors (1996) la educación se encuentra en el corazón del desarrollo personal *y de la comunidad*.

De este modo, una escuela que se sienta partícipe de su territorio, de sus necesidades y experiencias y lo incluya en su planificación organizativa y pedagógica, así como un territorio que considere a la escuela como parte sustancial, son las dos caras de una misma moneda, porque tal y como indican García-Prieto y Pozuelos (2017: 7), una escuela rural transformadora, comunitaria y participativa tiene en cuenta no solo los aspectos académicos, sino también el compromiso social, cultural y de calidad de vida del entorno y que es vista como un ámbito enriquecedor y potenciador del aprendizaje del alumnado (Moreno, 2016).

Además, el profesorado que permanece en la escuela rural está dispuesto a desarrollar procesos de innovación y mejora, con especial énfasis en el desarrollo de relaciones con el entorno (Hargreaves, 2009). El proyecto *Aulas Enraizadas* (2018) es un claro ejemplo de ello: maestros comprometidos abren las aulas para que su territorio local se convierta en un recurso permanente del aprendizaje (Murillo *et al.*, 2018), y pone de manifiesto lo señalado por Bustos (2011) al indicar que, cuando el profesorado tiene en cuenta la utilización educativa de la comunidad sistematizándola en el marco de los procesos de enseñanza-aprendizaje, comienzan a dar lugar mejoras en la calidad de los centros ya que se generan aprendizajes competentes que ponen de manifiesto la eficacia y la eficiencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En esta línea podemos señalar cómo las buenas prácticas de escuelas rurales analizadas en el proyecto FOPROMAR (2019) abordan problemáticas sociales y educativas vinculadas al territorio y utilizan herramientas propias del entorno y, además, pretenden concienciar sobre la idea de que el entorno rural también se puede asociar con la capacitación académica y la creación de oportunidades sociales y culturales.

### 3.2. *Una escuela local en un espacio digital*

La contextualización del conocimiento y la localización del contexto en el que se aprende son una de las demandas actuales de la educación para iniciar un proceso de aprendizaje significativo, funcional y que permita aprender a aprender, y que, no obstante, tenga presente la utilización del espacio digital para lograrlo (Del Moral, Villalustre y Neira, 2014). La creación de nuevos conocimientos por parte del alumnado *debe conectarse* con la utilización de las potentes herramientas digitales existentes.

La relación entre medio rural e innovación educativa a través del uso de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) es una constante en la investigación pedagógica de los últimos años resaltándose, entre otras ideas, la importancia del trabajo colaborativo (Del Moral y Villalustre, 2011) o su aportación como solución a algunas de las dificultades de la escuela rural como el aislamiento, las dificultades de acceso a recursos y/o la socialización (Andreea-Diana, 2014; Morales, 2017), haciendo el tránsito hacia las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento).

En la primera de ellas, referida al trabajo colaborativo, podemos incluir las aportaciones realizadas por Cebreiro, Fernández y García (2016) cuando indican que la *tecnología cloud* puede potenciar un aprendizaje abierto y flexible y adaptado a los centros rurales, potenciando, entre otros aspectos, las habilidades para la búsqueda, procesamiento y comunicación de la información; el diseño y la elaboración de materiales multimedia (herramientas de edición), el desarrollo de la creatividad y el pensamiento crítico; *la colaboración en red*; los canales de comunicación (docente-discente y discente-discente). Además, el espacio creado en RSC (Proyecto Rural School Cloud) se organizó en virtud de cuatro temáticas para actividades en las diversas escuelas rurales: Noticias de actualidad; Naturaleza; Matemáticas todos los días y Tradiciones Locales, en los que la unión de lo local con lo global permitió no solo la colaboración docente, sino la adaptación de las experiencias educativas a los contextos particulares.

Unido a la importancia de determinados soportes digitales no podemos olvidar las ideas expuestas por Elboj, Rodríguez y Welikala (2013) sobre, por un lado, la relevancia de la impronta de los docentes en cuanto a la optimización de las posibilidades de las TIC, idea también señalada por Morales (2016) y, por otro, su conexión con elementos sociales y comunitarios. De este modo las Tecnologías Digitales (TEDI) sirven para «habitar» el territorio digital: como elemento de interconexión y trabajo colaborativo y como medio de adquisición de la competencia digital por parte del alumnado (Murillo *et al.*, 2018).

Aunque la brecha digital sigue estando presente en algunos territorios rurales, tal y como indica el artículo de Salemink, Strijker y Bosworth (2015) en el que revisan la literatura sobre desarrollo digital y rural en países avanzados y es necesaria su ruptura con adecuados equipamientos, el papel del docente, su formación, motivación y predisposición, sigue siendo un referente básico para potenciar la educación inclusiva mediante el uso de las tecnologías digitales.

### 3.2.1. Una escuela inclusiva que enseña a aprender

La escuela rural es una escuela inclusiva de modo espontáneo, ya que, en la mayoría de las ocasiones, acoge a alumnado de diferentes edades (multigraduación), aunque esté incluida en un sistema educativo graduado, por lo que esta circunstancia administrativa, debida al escaso número de niños, puede ser convertida en una opción pedagógica en el marco de un proyecto pedagógico inclusivo (Domingo-Peñañel y Boix, 2019), que reconozca la individualidad y los ritmos de aprendizaje y posibilite el trabajo colaborativo de docentes, alumnado y comunidad, así como el logro de *aprendizajes profundos* (Fullan y Langworthy, 2013) a partir de *aprender a pensar a aprender pensando*.

Esta escuela inclusiva supone que los resultados del aprendizaje se midan en términos de capacidad para construir nuevos conocimientos, dirigir el propio aprendizaje a lo largo de la vida y afrontar los retos que se presentan y en este sentido, una escuela rural, y en especial aquella que presenta como elemento diferenciador la multigraduación, deberá diversificar sus actividades con criterios de simultaneidad y complementariedad, *abandonando las prácticas únicas para trabajar la atención a la diversidad desde lo didáctico* (Santos, 2011).

La escuela rural pasa de ser una escuela definida por su carencia a ser una escuela con derecho propio, que constituye el marco natural de diversidad acorde con las características de su alumnado, de sus docentes y de su comunidad (Estrada, 2015). Derecho propio que le conduce a utilizar metodologías flexibles, participativas y facilitadoras, tanto del desarrollo de estrategias de aprendizaje acordes con los diversos niveles, capacidades e intereses, así como a promover el trabajo interdisciplinar e internivelar (Carrión, 2012). Metodologías dirigidas a enseñar a aprender, a potenciar las interacciones, el trabajo grupal, la tutorización entre el alumnado a través de una organización diferente del alumnado, de los espacios y los tiempos y a vincularse a la comunidad y al territorio, tal y como demuestra, entre otras, la metodología de proyectos al integrar el entorno con las experiencias de aprendizaje en un tejido colaborativo y comunitario (García-Prieto y Pozuelos, 2017).

De este modo, la estructura internivelar borra las fronteras, en ocasiones artificiales, de los grupos de edad en el marco de un planteamiento inclusivo y compensatorio que refuerza los aprendizajes en el marco de un microsistema especial que permite, además, una mayor contextualización de los aprendizajes posibilitando el desarrollo de las competencias clave, el aprendizaje por empatía y la educación en valores. Cuando la multigraduación se acepta como una oportunidad, y no solo como una consecuencia estructural, la escuela rural se llena de prácticas inclusivas, las diferencias se convierten en un recurso didáctico y el alumnado regula su propio proceso de aprendizaje (Domingo-Peñañiel, 2014).

Si extrapolamos estos principios que la escuela rural inclusiva posee podremos conseguir comunidades y territorios inclusivos, como comunidades seguras, colaboradoras y estimulantes con valores inclusivos como guía para la toma de decisiones (Both, 2006), de modo que la escuela inclusiva se convierta en *escuela incluida*, a través de metodologías que propicien la participación democrática de todos (Aguirre, Traver y Moliner, 2012).

#### 4. A modo de conclusión

La diversidad y la heterogeneidad como notas de identidad de la escuela rural en la que los grupos están formados por alumnado de edades, intereses, capacidades y expectativas diferentes se convierten en un reto para la mejora, en el marco de un espacio educativo en el que hay que ofrecer a todos y a cada uno distintas oportunidades para aprender. A ello debemos unir la existencia de condiciones socioculturales heterogéneas propias de los diferentes contextos rurales.

Estas circunstancias implican que la escuela ubicada en territorios rurales presenta unas características socioeducativas diversas y específicas que hacen necesario un análisis y *tratamiento diferencial* que las pongan en valor:

Características que parten de la diversidad interna y externa como elemento distintivo y que, por lo tanto, impiden la homogeneización de lo rural para poder abordar *las diversas ruralidades*; que tienen al territorio como lugar y contenido de aprendizaje, como recurso y como compromiso; que suponen la cohabitación de lo local en un territorio digital, de redes como espacio de información y comunicación, y que se apoyan en el derecho de todos a la educación al que se debe acceder desde diferentes contextos y *de distintas formas*.

Características que delimitan su capacidad de innovación al incorporar «nuevos problemas» al quehacer de la política educativa que están en la base de importantes modificaciones en el conjunto del sistema educativo (formación del profesorado, metodologías de enseñanza-aprendizaje, interconexión con políticas de desarrollo rural, igualdad de oportunidades...) y que deben ser objeto de una rigurosa investigación educativa para comprobar que su teórica riqueza se convierte en práctica innovadora transferible a otros contextos.

Características que suponen contemplar la innovación como transformación, favorecer la participación de la comunidad y generar contextos de convivencia colaborativa, de modo que dicha innovación, dirigida a la mejora, se aborde, desde la colaboración y el compromiso con el territorio y sus agentes, promocionando procesos de participación democrática y cultural y buscando una identidad adaptada a las nuevas realidades locales, estatales e internacionales.

Características que hacen fundamental el desarrollo de investigación educativa centrada en la escuela ubicada en territorios rurales para analizar y valorar sus condiciones, necesidades y perspectivas, no solo como generación de conocimiento, sino como fundamento de la formación inicial y permanente de los docentes y de la pertinencia de las políticas educativas (Herrera y Buitrago, 2015).

Características que obligan al profesorado de las escuelas rurales abiertas e inclusivas a conocer y utilizar estrategias que permitan guiar las trayectorias de aprendizaje de un alumnado diverso en cuanto a edades, intereses y capacidades, así como a poseer competencias que les ayuden a potenciar acciones enriquecedoras con los distintos actores de la comunidad (FOPROMAR, 2019).

En definitiva, los elementos que caracterizan a la escuela situada en territorios rurales como una escuela diferente nos conducen a una reflexión crítica sobre los contextos, las prácticas pedagógicas y la relación entre ambos, así como sobre la importancia de que la diversidad es la referencia para transformar la realidad, teniendo en cuenta el derecho de todos los que acceden a la escuela. Planteamiento que permitirá que los procesos innovadores que se produzcan en el marco de las escuelas ubicadas en territorios rurales sean procesos de transformación y renovación de un sistema educativo organizado en torno a la inclusión.

## 5. Bibliografía

- AGUERRONDO, I. (2002). *¿Cómo piensan las escuelas que innovan?* Buenos Aires: Papers Editores.
- AGUIRRE, A.; TRAVER, J. y MOLINER, L. (2012). La escuela incluida. Dinamizando la participación escolar en la comunidad mediante diagnóstico social participativo. *EDETANIA*, 41, 57-69.
- ÁLVAREZ-ÁLVAREZ, C. y VEJO-SAINZ, R. (2017). ¿Cómo se sitúan las escuelas españolas del medio rural ante la innovación? Un estudio exploratorio mediante entrevistas. *Aula Abierta*, 45, 25-32.
- AMIGUINHO, A. (2015). La escuela, futuro del medio rural. *Cuadernos de Pedagogía*, 259, 55-59.
- ANDREEA-DIANA, S. (2014). The importance of involving pupils from the rural area in using ICT skills and tools—a milestone. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 128, 36-43.
- BOIX, R.; ABÓS, P. y BUSTOS, A. (2015). Análisis y oportunidades. *Cuadernos de Pedagogía*, 459, 51-54.
- BOIX, R.; CHAMPOLLION, P. y DUARTE, A. (2015). Territorial Specificities of Teaching and Learning. Introduction. *Sisyphus, Journal of Education*, 3(2), 7-412. Disponible en <https://revistas.rcaap.pt/sisyphus/issue/view/471>.

- BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO. (1978). *Constitución Española*. BOE de 29 de diciembre. Madrid.
- BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO. (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo*. BOE de 4 de mayo. Madrid.
- BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO. (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa*. BOE de 10 de diciembre. Madrid.
- BOOTH, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de inclusión en acciones. En M. Á. VERDUGO y B. JORDÁN DE URRÍES (coords.) *Rompiendo inercias. Claves para avanzar*. VI Jornadas científicas de investigación sobre personas con discapacidad (pp. 211-218). Salamanca: Amarú.
- BUSTOS, A. (2011). Escuelas rurales y educación democrática. La oportunidad de la participación comunitaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(2), 105-114. Disponible en <https://revistas.um.es/reifop/article/view/207391>.
- CARRIÓN, Y. (2012). *Concepción didáctica para la utilización de los softwares educativos en las escuelas multigrado*. Tesis doctoral. Universidad de Ciencias Pedagógicas «Enrique José Varona». La Habana, Cuba.
- CEBREIRO, B.; FERNÁNDEZ, C. y GARCÍA, S. (2016). Resultados de los discentes en la experiencia del Proyecto Rural School Cloud. En Rosabel ROIG-VILA (ed.) *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp. 236-246). Barcelona: Octaedro. Disponible en repositorio.cualtos.udg.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/604/1/Lib-2%20Edutec-2016%20Tecn-Innov-Edmodo%20plataforma%20educativa.pdf.
- CIVERA, A. y COSTA, A. (2018). Desde la historia de la educación: educación y mundo rural. *Historia y Memoria de la Educación*, 7, 9-45.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2018). *Informe 2018 sobre el estado del sistema educativo*. *Curso 2016-2017*. Disponible en <https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2018.html>.
- DEL MORAL, M. E. y VILLALUSTRE, L. (2011). Las comunidades de práctica en la Web 2.0 para la colaboración entre escuelas rurales. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y multimedia*, 20, 1-8.
- DEL MORAL, E.; VILLALUSTRE, L. y NEIRA, M. R. (2014). Oportunidades de las TIC para la innovación educativa en las escuelas rurales de Asturias. *Aula Abierta*, 42(1), 61-67.
- DELORS, J. (coord.). (1996). *Informe UNESCO. La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- DOMINGO, V. (2012). La escuela rural, modelo de escuela inclusiva. *Quaderns Digitals*, 71. Monográfico Estrategias Didácticas Inclusivas. Disponible en [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=11154&PHPSESSID=91de97f1321f64e175f5dbefc8951ae](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=11154&PHPSESSID=91de97f1321f64e175f5dbefc8951ae).
- DOMINGO-PEÑAFIEL, L. (2014). *Contribucions pedagògiques de l'escola rural. La inclusió a les aules multigrav: un estudi de cas*. Tesis doctoral. Universidad de Vic, Vic. Disponible en <https://www.tdx.cat/handle/10803/283165#page=1>.
- DOMINGO-PEÑAFIEL, L. y BOIX, R. (2019). Escuela graduada y escuela multigrado: una dicotomía a superar en el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 496, 84-89.
- ECHAZARRA, A. y RADINGER, T. (2019). ¿Asiste a una escuela rural una diferencia en cómo y qué aprende? *PISA in Focus*, n.º 94. París: OECD Publishing. Recuperado de <https://doi.org/10.1787/doi6ecc3-en>.
- ELBOJ, C.; RODRÍGUEZ, M. Á. P. y WELIKALA, T. (2013). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la salida del aislamiento rural. El caso de Ariño. *Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 17(2). Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-427/sn-427-2.htm>.
- ESTRADA, M. M. (2015). Multigrado en derecho propio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 25(2), 43-62.
- FOPROMAR (2019). *La formación profesional y las competencias del maestro rural como dinamizador de la dimensión territorial de la escuela rural*. (Proyecto Erasmus +) Informe final pendiente de publicación. Disponible en <https://fopromar.wordpress.com/>.

- FULLAN, M. y LANGWORTHY, M. (2013). *Towards a New End: New Pedagogies for Deep Learning*. Disponible en [https://pdfs.semanticscholar.org/f7f1/aadf4452319a4fe2d38ee-4604287d11ceef.pdf?\\_ga=2.261338701.1339004836.1570298077-934142539.1570298077](https://pdfs.semanticscholar.org/f7f1/aadf4452319a4fe2d38ee-4604287d11ceef.pdf?_ga=2.261338701.1339004836.1570298077-934142539.1570298077).
- GARCÍA-PRieto, F. J. y POZUELOS, F. J. (2017). El currículum integrado: los proyectos de trabajo como propuesta global para una escuela rural alternativa. *Aula Abierta*, 45, 7-14.
- HARGREAVES, L. (2009). Respect and responsibility: review of research on small rural schools in England. *International journal of educational research*, 48, 117-128.
- HERRERA, L. y BUITRAGO, R. E. (2015). Educación rural en Boyacá, fortalezas y debilidades desde la perspectiva del profesorado. *Praxis & Saber. Revista de Investigación y Pedagogía*, 6(12), 169-190.
- JACKSON, P. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata (2.ª ed.).
- LITTLE, A. (2006). *Education for All and Multigrade Teaching Challenges and Opportunities*. Holanda: Springer.
- LYNCH, K. y BAKER, J. (2005). Equality in education: an equality of condition perspective. *Theory and Research in Education*, 3(2), 131-164.
- LORENZO, J. (2014). *El Movimiento de Renovación Pedagógica «Aula Libre» (1975-2000): contexto, discursos y prácticas*. Tesis doctoral. Universidad de Zaragoza. Zaragoza. Disponible en <http://zaguan.unizar.es/record/17194>.
- MORALES, N. (2017). Las TIC y los escolares del medio rural. Entre la brecha digital y la educación inclusiva. *Bordón*, 69(3), 41-55.
- MORENO, C. (2016). Prácticas de enseñanza en una escuela rural inclusiva: participación de las familias. *Revista Inter-universitaria de Investigación sobre Discapacidad e Interculturalidad*, 10(1), 43-54. Disponible en [http://www.grupo-edi.com/anuario\\_list.php?ano=2016\(1\)](http://www.grupo-edi.com/anuario_list.php?ano=2016(1)).
- MURILLO, J. L.; ORTEGA, M.; BIOTA, M.; BLASCO, P.; MARTÍNEZ, D.; VIDAL, N. y BALLARÍN, S. (2018). *Proyecto Aulas Enraizadas*. Disponible en <http://aulasenraizadas.org/>.
- NGCOBO, T. y TJKLY, L. P. (2010). Key dimensions of effective leadership for change and rural schools in south Africa. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(2), 212-228. Disponible en <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1741143209356359>.
- OCDE (2019). Does attending a rural school make a difference in how and what you learn? *PISA in Focus*, n.º 94. París: OECD Publishing. Disponible en <https://doi.org/10.1787/do76ecc3-en>.
- RUBIO, P. (2010). Modelización de los cambios y evolución reciente del sistema rural español. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 54, 203-235.
- SALEMINK, K.; STRIJKER, D. y BOSWORTH, G. (2015). Rural development in the digital age: A systematic literature review on unequal ICT availability, adoption, and use in rural areas. *Journal of Rural Studies*. doi:10.1016/j.jrurstud.2015.09.001.
- SANTAMARÍA, R. (2014). La escuela rural en la LOMCE: oportunidades y amenazas. *Revista Supervisión*, 21(33).
- SANTAMARÍA, R. (2019). *La escuela rural en PISA 2015. En PISA 2015 a igualdad de condiciones gana la escuela rural. En España los rurales superan a los urbanos con el mismo nivel socioeconómico*. Disponible en <http://escuelarural.net/en-pisa-2015-a-igualdad-de>.
- SANTOS, L. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(2), 71-91.
- TARABINI, A. (2017). *Innovación educativa: qué, por qué y cómo*. Disponible en <https://eldiariodelaeducacion.com/blog/2017/01/10/innovacion-educativa-que-por-que-y-como/>.