

EDUCACIÓN PARA EL ARRAIGO: IDENTIDAD, ENTORNO Y SOSTENIBILIDAD ANTE LA “ESPAÑA VACIADA”

Education for Rootedness: Identity, Environment and Sustainability in the Face of “Emptied Spain”

Luis Manuel MARTÍNEZ-DOMÍNGUEZ y Soraya ORONÓZ

Universidad Rey Juan Carlos. España.

luismanuel.martinez@urjc.es; soraya.oronoz@urjc.es

<https://orcid.org/0000-0003-0925-5731>; <https://orcid.org/0000-0002-9355-3899>

Fecha de recepción: 15/07/2025

Fecha de aceptación: 03/03/2026

Fecha de publicación en línea: 23/06/2026

Cómo citar este artículo / How to cite this article: Martínez-Domínguez, L. M. y Oronoz, S. (2026). Educación para el arraigo: identidad, entorno y sostenibilidad ante la “España vaciada” [Education for Rootedness: Identity, Environment and Sustainability in the Face of “Emptied Spain”]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 38(2), 61-78. <https://doi.org/10.14201/teri.32740>

RESUMEN

La despoblación de amplias zonas rurales en España plantea desafíos ecosociales que afectan tanto a la sostenibilidad territorial como a la construcción de la identidad rural. Este artículo examina el potencial de la educación para fortalecer el arraigo y promover modelos de desarrollo sostenible en la denominada “España Vaciada”. A partir de una revisión crítica de literatura interdisciplinar, se analizan enfoques educativos como la Educación Basada en el Lugar, las Pedagogías Críticas Rurales, la Educación para el Desarrollo Sostenible y la Educación Sensible a la identidad y al entorno. El estudio identifica patrones y tensiones en las políticas y prácticas

educativas actuales, marcadas por un sesgo urbanocéntrico que limita la valoración del mundo rural. Asimismo, se destacan propuestas pedagógicas que integran saberes locales, participación comunitaria y vínculos significativos con el entorno natural. Se argumenta que una educación contextualizada y sensible al territorio puede contribuir a revitalizar las comunidades rurales, reforzar el sentido de pertenencia y favorecer transiciones hacia futuros sostenibles.

Palabras clave: identidad cultural; despoblación rural; educación ambiental; desarrollo sostenible; educación sensible a la identidad y al entorno; sentido de pertenencia.

ABSTRACT

Rural depopulation in Spain poses ecosocial challenges that affect both territorial sustainability and the construction of rural identity. This article examines the potential of education to strengthen rootedness and promote sustainable development in the context of the so-called “Empty Spain”. Drawing on a critical review of interdisciplinary literature, it analyzes educational approaches such as Place-Based Education, Critical Rural Pedagogies, Education for Sustainable Development, and education sensitive to identity and the environment. The study identifies patterns and tensions in current educational policies and practices, highlighting an urban-centric bias that limits the recognition of rural realities. It also outlines pedagogical proposals that integrate local knowledge, community participation, and meaningful connections with the natural environment. The article argues that contextualized and territory-sensitive education can contribute to revitalizing rural communities, reinforcing the sense of belonging, and supporting transitions toward sustainable futures.

Keywords: cultural identity; rural depopulation; environmental education; sustainable development; education sensitive to identity and environment; sense of belonging.

1. INTRODUCCIÓN

El fenómeno de la “España Vacía” (Del Molino, 2016) describe el abandono y envejecimiento demográfico de amplias zonas rurales, con profundas implicaciones socioeconómicas, culturales e identitarias. Esta realidad no solo conlleva la pérdida de población, sino también la erosión de identidades culturales ligadas a paisajes, saberes y formas de vida tradicionales.

En este sentido, la despoblación se considera un problema complejo con creciente interés social y mediático, evidenciando la importancia de sectores locales fuertes (Calatrava Requena, 2023; Díez-Gutiérrez, 2025).

El mundo rural español es diverso, requiriendo políticas específicas y alejadas de una visión homogénea (Moyano Estrada, 2020). En este contexto, la educación enfrenta el desafío de formar la identidad humana en jóvenes de estos territorios, a menudo estigmatizados o invisibilizados por narrativas urbanas. El problema de la despoblación rural es multifacético y afecta a varias regiones de Europa (Kühn, 2015).

Para evitar la difuminación entre planos descriptivos, educativos e identitarios, se explicita desde el inicio que el objeto central de este artículo es analizar el papel de la educación en la configuración de la identidad rural en contextos de despoblación, especialmente en lo relativo al arraigo y al sentido de pertenencia.

El análisis demográfico y territorial se mantiene como marco contextual necesario, pero no constituye el foco principal del estudio. Del mismo modo, aunque se abordan implicaciones para las políticas educativas rurales, estas se entienden como derivaciones del análisis teórico y no como el núcleo del trabajo.

Este artículo se alinea con la temática del monográfico “El entorno natural y la formación de la identidad humana”, argumentando que la despoblación rural se vincula intrínsecamente a la relación de las comunidades con su entorno y a la percepción de este como espacio de vida y futuro. Se propone explorar cómo la educación puede ser un motor para reconstruir y fortalecer una identidad rural positiva, crítica y proactiva, que reconozca el valor del entorno natural y promueva el desarrollo sostenible para revitalizar estos territorios. El propósito es analizar teorías y estrategias educativas que fomenten un profundo sentido de arraigo y pertenencia, capacitando a las nuevas generaciones como agentes de cambio.

Para reforzar la dimensión teórica, entendemos el arraigo y el sentido de pertenencia como procesos relacionales complejos. Estos integran dimensiones afectivas, simbólicas y sociales. Su construcción se produce mediante la interacción continuada con el territorio, la comunidad y las prácticas culturales locales. Esta perspectiva permite situar el análisis dentro de un campo de investigación consolidado sobre la relación entre identidad y lugar, y dota de mayor densidad conceptual a las categorías empleadas en el estudio.

La pertinencia de este artículo reside en su enfoque sobre la interconexión entre identidad, entorno natural y respuestas educativas a la crisis socioambiental de la despoblación. Abordar la “España Vaciada” desde la educación implica repensar la formación de identidad en contextos rurales y cómo estos pueden ser espacios para la “acción social y comunitaria para el Desarrollo Sostenible”.

Asimismo, el entorno rural ofrece una oportunidad única para el aprendizaje contextual e interdisciplinar, promoviendo habilidades de sostenibilidad (Silva-Hormazábal & Alsina, 2023). Además, la educación rural debe reconocer y partir de las prácticas y lógicas propias de las comunidades, entendiéndose como un espacio de co-aprendizaje y transformación (Gómez Zuluaga, 2020).

La investigación ofrece una perspectiva teórica sobre la educación en contextos de despoblación, tema de creciente preocupación en Europa. Esto contribuye a la reflexión sobre el papel de la escuela rural como agente de desarrollo comunitario y custodio de la identidad local (Corchón, 2009).

Esta visión se refuerza con estudios que la conciben como un espacio vital para la innovación pedagógica y la dinamización comunitaria, con gran potencial socioeducativo (Moraleda-Ruano & Bernal-Romero, 2025), y donde la identidad rural y científica pueden reforzarse mutuamente (Muñoz Domínguez et al., 2022).

El estudio responde a la necesidad de estrategias educativas que promuevan el arraigo y la participación ciudadana para futuros rurales sostenibles, en línea con los objetivos de desarrollo sostenible.

Esto implica políticas integrales de apoyo que fomenten la identidad y visibilidad de las instituciones educativas rurales (Moraleda-Ruano & Bernal-Romero, 2025). Metodologías como el design thinking fortalecen la identidad rural y contribuyen a los ODS (Prada et al., 2024), mientras que la educación patrimonial y el trabajo con el entorno también promueven el arraigo (Pedrouzo Fariña & Castro-Fernández, 2021).

Con el fin de situar la contribución original de este estudio respecto a revisiones previas sobre escuela rural, despoblación y Educación para el Desarrollo Sostenible, este artículo ofrece una aportación innovadora en dos sentidos principales. En primer lugar, integra de manera articulada los enfoques de identidad, territorio y sostenibilidad desde una perspectiva centrada en el arraigo y el sentido de pertenencia, elementos habitualmente tratados de forma separada en la literatura.

Además de lo descrito, se propone un marco pedagógico que combina Educación Sensible, Pedagogías Críticas del Lugar y EDS para explicar cómo la escuela rural puede funcionar como agente identitario y ecosocial, algo que no ha sido formulado de forma conjunta en revisiones anteriores. Esta integración permite avanzar hacia una lectura educativa de la “España Vaciada” que supera los diagnósticos demográficos tradicionales.

2. OBJETIVOS

Este estudio propone contribuir al debate académico sobre cómo la “Teoría de la Educación” puede responder a los desafíos de la crisis ecosocial y demográfica actual, específicamente en contextos rurales. Se analiza el potencial de la educación para la resignificación y el fortalecimiento de la identidad rural en la “España Vaciada”, vinculándola con una relación transformadora con el entorno natural y la promoción del desarrollo sostenible.

El foco principal del estudio es comprender la contribución de la educación a la identidad rural en territorios despoblados, especialmente en términos de arraigo y pertenencia. Asimismo, se analiza cómo esta dimensión identitaria puede orientar prácticas y políticas coherentes con la sostenibilidad territorial.

Desde la Educación Sensible, se busca aportar un marco conceptual que integre identidad rural, educación, entorno natural y desarrollo sostenible. El objetivo es identificar principios pedagógicos clave. Estos deben promover el arraigo, la resiliencia comunitaria y la sostenibilidad en los territorios afectados por la despoblación.

Para reforzar la dimensión teórica de los conceptos vinculados con el arraigo y el sentido de pertenencia, se entienden aquí como procesos relacionales que articulan vínculos afectivos, simbólicos y sociales con el territorio, y que pueden ser fortalecidos mediante prácticas educativas contextualizadas. Dentro de este marco, se plantean recomendaciones para la política educativa y la práctica docente,

buscando transformar la escuela rural en un motor de desarrollo local y (re)construcción identitaria.

Para ello, se concretan los siguientes objetivos específicos:

- Examinar críticamente cómo los enfoques educativos actuales abordan (o desatienden) la identidad rural y el fenómeno de la despoblación en Europa.
- Identificar y discutir estrategias pedagógicas (Aprendizaje Basado en el Lugar, Aprendizaje-Servicio, Recuperación de Saberes Locales, Educación Sensible, etc.) que fomenten una identidad rural positiva, el arraigo y la conexión con el entorno natural.
- Proponer principios teóricos para una educación que contribuya a la revitalización sostenible de las áreas rurales, en diálogo con la crisis ecosocial y las particularidades de la “Europa Vacía”.
- Reflexionar sobre las implicaciones para la política educativa y la formación del profesorado.

3. MÉTODO

Se propone un estudio teórico basado en una revisión crítica de la literatura científica. Para ello, se analizan investigaciones académicas, informes de organismos internacionales (UE, UNESCO, OCDE), documentos de políticas educativas y experiencias pedagógicas relevantes en la educación rural, ambiental y el desarrollo comunitario en contextos de despoblación. Aunque se emplean procedimientos sistemáticos de búsqueda y selección de fuentes, el estudio no se concibe como una revisión sistemática en sentido estricto. En consecuencia, no se incluyen tablas de cribado, recuentos cuantitativos ni diagramas de flujo tipo PRISMA, dado que el objetivo del trabajo es interpretativo y argumentativo, propio de una revisión crítica.

El análisis busca identificar patrones, tensiones y propuestas innovadoras que puedan nutrir un marco teórico-práctico para la educación en la “España Vacía”.

Para el rastreo de ejemplos de experiencias pedagógicas innovadoras en comunidades rurales, documentos de políticas educativas e informes de organismos internacionales, se utilizó la Inteligencia Artificial (Gemini 1.5 Pro, mayo 2025), con su aplicación mediada por seres humanos. La integración de la Inteligencia Artificial en la educación y la investigación es una tendencia creciente que puede transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje, ofreciendo oportunidades para la personalización y la eficiencia en la gestión del conocimiento (Flores-Vivar & García-Peñalvo, 2023; Maldonado et al., 2023; Yagüe-Pasamón, 2023). Esto también se aplica a la organización y análisis de la literatura (Carbal-Degante et al., 2023).

3.1. *Proceso de búsqueda y selección de fuentes*

Se empleó una estrategia de búsqueda a través de las bases de datos académicas Dialnet (con filtro en Psicología y Educación) y ERIC (base de datos exclusiva de Educación). Los términos de búsqueda con los que se obtuvieron resultados fueron: "España Vaciada", despoblación, Pedagogías Críticas Rurales/Critical Rural Pedagogies, Aprendizaje-Servicio Rural/Rural Service-Learning, Recuperación Saberes Locales/Recovery of Local Knowledge, "Educación Sensible" AND "Martínez-Domínguez", "Place-Based Education"/"Educación basada en el lugar", "Critical Pedagogy of Place", "Education for Sustainable Development" AND "rural"/"Educación para el Desarrollo Sostenible" AND "rural" y "endogenous development territorial capital". Para la recopilación de informes de organismos internacionales, se realizaron búsquedas específicas y genéricas con términos como "desarrollo comunitario zonas rurales despobladas".

La fase inicial de cribado implicó la revisión de títulos y resúmenes para evaluar la relevancia preliminar. Posteriormente, se realizó una revisión de texto completo de los artículos seleccionados para confirmar su relevancia directa, calidad metodológica y contribución a los objetivos del estudio. La técnica de "bola de nieve" (examinar las listas de referencias de artículos e informes altamente relevantes) se utilizó para identificar fuentes adicionales pertinentes.

Aunque el proceso de búsqueda fue riguroso y sistemático, no se presentan tablas de selección ni recuentos de estudios incluidos o excluidos, ya que el propósito del trabajo no es cuantificar la literatura sino construir un análisis crítico y conceptual.

3.2. *Criterios de inclusión y exclusión de la literatura científica consultada*

Para garantizar la pertinencia y el rigor del análisis, se establecieron los siguientes criterios de inclusión y exclusión de las fuentes consultadas.

3.2.1. Criterios de inclusión

- Investigación académica: se incluyeron artículos revisados por pares, libros académicos, tesis doctorales y actas de congresos de prestigio que abordaran la educación rural, la identidad rural y la despoblación. Se priorizó el enfoque geográfico en España, aunque se consideraron estudios de otras regiones que ofrecieran conocimientos transferibles.
- Informes de organismos internacionales: se incorporaron informes oficiales, documentos de políticas y estrategias de organizaciones internacionales como la Unión Europea (UE), la UNESCO y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que trataran el desarrollo rural, las políticas educativas y los desafíos demográficos.

- Documentos de políticas educativas: se incluyeron documentos de política nacional y regional de España (leyes, decretos, estrategias) específicamente relacionados con la educación rural, la despoblación y las iniciativas de Desarrollo Sostenible.
- Experiencias pedagógicas relevantes: se consideraron estudios empíricos, casos de estudio y prácticas pedagógicas innovadoras documentadas (como la Educación Basada en el Lugar, el Aprendizaje-Servicio y la Recuperación de Saberes Locales) implementadas en entornos educativos rurales.
- Idioma: las publicaciones se seleccionaron principalmente en español e inglés, dada la prevalencia de literatura académica en estas lenguas.
- Fecha de publicación: si bien se incluyeron textos fundamentales y clásicos, por ejemplo, Freire (1970), Sobel (2004), Vázquez Barquero (2007), se dio preferencia a las publicaciones de los últimos 5 años para capturar los desafíos contemporáneos, los desarrollos de políticas y las prácticas innovadoras.

3.2.2. Criterios de exclusión

- Publicaciones no académicas: se excluyeron artículos de prensa, artículos de opinión o publicaciones de blog sin un respaldo académico claro o rigor metodológico, a menos que fueran citados directamente como documentos de política o ejemplos de discurso público relevante.
- Estudios irrelevantes: se descartaron investigaciones no directamente relacionadas con la educación, los contextos rurales, la despoblación o los marcos teóricos especificados en la consulta.
- Literatura gris no documentada: informes o documentos que carecían de autoría clara, respaldo institucional o metodología transparente.
- Desajuste geográfico: estudios de contextos geográficos muy diferentes a Europa sin una justificación clara de la transferibilidad de sus modelos pedagógicos o conocimientos teóricos.
- Falta de accesibilidad: en la medida en que no se tuvo acceso al documento por los recursos disponibles en la universidad, se descartó la información.

3.3. *Enfoque del análisis crítico*

Cada fuente seleccionada fue evaluada críticamente en cuanto a su rigor metodológico, fundamentación teórica y solidez de su evidencia empírica. El análisis buscó identificar temas convergentes, perspectivas divergentes y tensiones dentro

de la literatura en relación con los desafíos y oportunidades de la educación rural. Se prestó especial atención a las suposiciones subyacentes, los posibles sesgos y las implicaciones políticas explícitas o implícitas de cada fuente. Los hallazgos se sintetizaron para construir una narrativa coherente que abordara directamente los objetivos específicos del estudio, destacando propuestas innovadoras e identificando lagunas en la investigación o las políticas actuales.

Este enfoque confirma el carácter crítico-ensayístico del estudio, que combina revisión documental y reflexión teórica, y no pretende ajustarse a los estándares formales de una revisión sistemática.

4. MARCO TEÓRICO

Este trabajo se fundamenta en un conjunto de enfoques que permiten comprender la relación entre identidad, territorio y educación en contextos rurales afectados por la despoblación. Entre ellos destacan la Educación Sensible, la Educación Basada en el Lugar, las Pedagogías Críticas Rurales, la Educación para el Desarrollo Sostenible y los planteamientos del capital territorial y el desarrollo endógeno. Aunque estos marcos dialogan entre sí, es necesario precisar su función dentro del análisis para evitar solapamientos conceptuales y garantizar una integración coherente.

En primer lugar, resulta imprescindible acotar el sentido en que se emplea el concepto de Educación Sensible, dado que en la literatura puede aparecer asociado a múltiples dimensiones.

Siguiendo a Martínez-Domínguez (2022), la Educación Sensible se entiende aquí como un enfoque centrado en el reconocimiento de la identidad personal como “originalidad absoluta”, que se expresa en formas de “originalidad relativa” en los distintos ámbitos de la vida. Esta perspectiva pone el acento en la singularidad de cada sujeto y en la necesidad de respetar su identidad integral. Por tanto, no se utiliza como un término general para la sensibilidad al contexto o la sostenibilidad. Estas dimensiones ya se abordan desde marcos específicos, como la Educación Basada en el Lugar o la Educación para el Desarrollo Sostenible. Así, evitamos convertir el término en un metaconcepto difuso.

Desde esta base, la Educación Sensible se articula con enfoques que ponen el énfasis en la relación entre identidad, territorio y experiencia educativa. La Educación Basada en el Lugar (PBE) destaca el papel del entorno como agente formativo y como espacio donde se construyen significados e identidades. Este enfoque reconoce el “lugar” como un elemento activo en la construcción del yo y en la comprensión del mundo, en línea con la geografía humanista. Esta corriente subraya cómo los individuos invisten los espacios de significado y emoción, transformándolos en verdaderos “lugares” (Tuan, 1977). Estos significados compartidos contribuyen a una identidad colectiva arraigada en narrativas y prácticas situadas en un contexto espacial específico (Casey, 1996).

Entendemos el arraigo no solo como una emoción, sino siguiendo a Scannell y Gifford (2010), como un vínculo tripartito (persona, proceso, lugar) que en contextos rurales adquiere una dimensión política de resistencia (Lewicka, 2011). No es mera nostalgia, sino una práctica de habitar.

En educación, la PBE promueve un aprendizaje contextualizado y relevante, que vincula el currículo con la realidad del entorno físico y social (Smith & Sobel, 2010). El estudio de la ecología local, la historia comunitaria o la geografía del territorio no solo transmite conocimientos, sino que fortalece el sentido de pertenencia y la identidad cívica (Gruenewald, 2003).

Las Pedagogías Críticas Rurales constituyen otro marco fundamental para comprender la relación entre educación, identidad y territorio. Inspiradas en la pedagogía crítica de Freire (1970), estas pedagogías cuestionan las narrativas hegemónicas sobre la ruralidad y reivindican el valor del conocimiento local como fuente legítima de aprendizaje (Hooks, 1994). Históricamente, las áreas rurales han sido representadas desde una perspectiva urbana que puede conducir a la marginalización e imposición de modelos externos (Miano et al., 2022).

Las Pedagogías Críticas Rurales buscan empoderar a las comunidades para analizar su situación, identificar desafíos y diseñar soluciones contextualizadas y sostenibles. Gruenewald (2003) amplía esta perspectiva hacia el ámbito del lugar. Argumenta que una pedagogía crítica permite a las comunidades “reocupar” su territorio física y culturalmente. De este modo, reivindican su agencia y su capacidad de transformación.

La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) aporta al marco teórico la dimensión ecosocial, integrando las dimensiones ambientales, sociales, económicas y culturales de la sostenibilidad. La EDS busca desarrollar competencias para comprender problemas complejos como el cambio climático, la desigualdad social o el consumo insostenible (Sterling, 2001). La UNESCO (2017) sitúa la EDS como fundamental para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Su meta es capacitar a los ciudadanos como agentes de cambio, promoviendo sociedades más justas y ambientalmente conscientes. Este enfoque promueve un aprendizaje transformador que desafía modelos de pensamiento convencionales y fomenta nuevas formas de vivir y relacionarse con el entorno (Vare & Scott, 2007).

Por su parte, el concepto de capital territorial y desarrollo endógeno (Vázquez Barquero, 2007) permite comprender el potencial de los recursos locales —naturales, culturales y sociales— como base para un desarrollo sostenible y arraigado. Este enfoque subraya que el progreso de un territorio se nutre de sus riquezas intrínsecas: paisajes, biodiversidad, patrimonio cultural, redes sociales y conocimientos acumulados en la comunidad. Un desarrollo endógeno exitoso se caracteriza por ser un proceso ascendente, impulsado por actores locales, quienes están mejor situados para identificar necesidades y construir soluciones adaptadas a su contexto. Este enfoque integra la planificación económica con la conservación ambiental, la revitalización cultural y el fortalecimiento del tejido social.

Aunque este trabajo dialoga con todas estas tradiciones, el eje vertebrador del marco teórico es la relación entre identidad rural y entorno, articulada principalmente a través de la Educación Basada en el Lugar y las Pedagogías Críticas del Lugar.

Los anteriores enfoques permiten comprender cómo el territorio participa en la construcción de la identidad y cómo la educación puede fortalecer el arraigo y la agencia comunitaria. Los demás marcos se integran como perspectivas complementarias: la Educación para el Desarrollo Sostenible aporta la dimensión ecosocial; el capital territorial ofrece una lectura estructural del potencial del territorio; y la Educación Sensible profundiza en la dimensión identitaria y personal del arraigo. Esta jerarquización clarifica la función de cada enfoque y evita la impresión de una mera suma de marcos teóricos, favoreciendo una integración coherente y orientada al análisis del fenómeno educativo en la “España Vaciada”.

5. RESULTADOS: PATRONES, TENSIONES Y PROPUESTAS INNOVADORAS

5.1. Hallazgos descriptivos de la literatura revisada

La revisión de la documentación evidencia un marcado sesgo urbanocéntrico en los currículos educativos. Diversos informes señalan que los materiales oficiales priorizan valores asociados al entorno urbano y al consumo, relegando la realidad rural a un papel marginal. Los libros de texto suelen presentar el mundo rural ligado al pasado, la pobreza o la falta de progreso. En contraste, los entornos urbanos aparecen asociados sistemáticamente al éxito y la modernidad. Este patrón se refleja también en la percepción de los actores educativos: un 70,9% del profesorado atribuye la desvalorización de la vida rural a los materiales curriculares, y un 80,2% del alumnado considera que la escuela otorga mayor importancia al entorno urbano.

En el ámbito de las políticas educativas, la legislación española reconoce la especificidad de las escuelas rurales y la necesidad de garantizar la igualdad de oportunidades (Jefatura del Estado, 2020). Sin embargo, la evolución histórica de estas políticas muestra tensiones entre los objetivos declarados y su implementación. En los años setenta, la creación de los Centros Rurales Agrupados (CRA) priorizó la eficiencia y el ahorro de costes. Sin embargo, esta medida derivó en el cierre de escuelas unitarias y aceleró el éxodo rural. Aunque los CRA han mejorado con el tiempo, el criterio de “rentabilidad” continúa influyendo en las decisiones sobre el mantenimiento de unidades escolares.

La literatura también identifica carencias estructurales persistentes en los centros rurales: falta de instalaciones básicas (bibliotecas, laboratorios, espacios deportivos), deficiencias en servicios esenciales y dificultades derivadas de la climatología y el transporte. Estas limitaciones afectan tanto a la calidad educativa como a la equidad territorial.

5.2. *Análisis e interpretación crítica*

El análisis revela que la despoblación trasciende lo demográfico; es también resultado de una narrativa educativa que, al reproducir visiones urbanocéntricas, genera una desafección identitaria en los jóvenes.

Representar el mundo rural como espacio deficitario genera una "profecía autocumplida". Si la escuela transmite que el éxito está fuera del territorio, los jóvenes interiorizan la necesidad de marcharse. Esto refuerza inevitablemente el ciclo de despoblación.

La tensión entre las políticas educativas y su aplicación práctica muestra que la igualdad de oportunidades en zonas rurales sigue siendo un objetivo más programático que real. La persistencia del criterio de rentabilidad en la toma de decisiones educativas contradice la consideración de la escuela rural como elemento vertebrador del territorio y como agente de cohesión comunitaria.

Asimismo, las carencias estructurales identificadas no solo limitan el acceso a recursos educativos, sino que también afectan a la construcción de identidad y al sentido de pertenencia. La falta de infraestructuras adecuadas y de un currículo contextualizado debilita la capacidad de la escuela para actuar como motor de arraigo y desarrollo sostenible.

En conjunto, los resultados exigen una transformación profunda del enfoque educativo. Es necesario superar el urbanocentrismo curricular y fortalecer los saberes locales. Solo así se reconocerá el papel estratégico de la escuela rural en la sostenibilidad territorial.

5.3. *Implicaciones educativas y orientaciones derivadas del análisis*

A partir de la revisión y del análisis crítico realizado, se identifican varias implicaciones para la teoría y la práctica educativa en contextos rurales. En primer lugar, se destaca la importancia de integrar de manera explícita la dimensión identitaria en el currículo, reconociendo el arraigo y el sentido de pertenencia como componentes formativos relevantes para la sostenibilidad territorial.

En segundo lugar, se subraya la necesidad de fortalecer políticas educativas que apoyen a la escuela rural como agente de desarrollo comunitario, evitando que su papel quede limitado a iniciativas puntuales.

Finalmente, se plantea que la educación rural requiere marcos pedagógicos que articulen la relación entre identidad, territorio y sostenibilidad, permitiendo que el alumnado desarrolle competencias para comprender, valorar y transformar su entorno. Estas orientaciones no se presentan como resultados empíricos de la revisión, sino como propuestas teóricas derivadas de la interpretación crítica del corpus analizado.

6. **DISCUSIÓN**

Para contrarrestar los desafíos y aprovechar las oportunidades en el medio rural, emergen como fundamentales estrategias pedagógicas innovadoras: la Educación

Basada en el Lugar (PBE), el Aprendizaje-Servicio (ApS) y la Recuperación de Saberes Locales.

La PBE utiliza la comunidad local y su entorno natural como punto de partida para el aprendizaje curricular. Su objetivo es fortalecer lazos comunitarios, profundizar el aprecio por la naturaleza y fomentar el compromiso cívico activo. La PBE es intrínsecamente multidisciplinar e interdisciplinar, enfatizando el aprendizaje experiencial. Promueve acciones participativas, incorporando elementos de aprendizaje-servicio y aprendizaje situado, al sumergir a los estudiantes en las realidades sociales y ambientales de su comunidad. Las escuelas rurales, por su conexión intrínseca con su entorno inmediato, poseen un “gran potencial para la innovación” al integrar el medio natural como herramienta educativa dinámica.

El ApS es un enfoque pedagógico que combina intencionadamente el aprendizaje con un servicio significativo a la comunidad. En este modelo, los participantes aprenden abordando necesidades reales de su entorno local, con el objetivo explícito de mejorarlo. Sus beneficios son multifacéticos, incluyendo el fomento del voluntariado, la capacitación estudiantil para el servicio comunitario, la promoción de valores, el aumento de visibilidad social, el fortalecimiento de la capacidad organizativa y la promoción de la inclusión social. En última instancia, el ApS permite a los estudiantes aplicar conocimientos académicos en contextos reales, desarrollar habilidades esenciales y contribuir eficazmente a la resolución de problemas comunitarios. Esta estrategia implica investigar y consultar activamente a los mayores de la comunidad (abuelos, padres, líderes) para recopilar conocimientos tradicionales (juegos, artesanías, música, prácticas ancestrales).

Los conocimientos locales indicados se integran sistemáticamente en el currículo formal, articulados en áreas como matemáticas, lengua, artes visuales y educación física. El aprendizaje se refuerza con actividades prácticas y demostraciones, permitiendo a los estudiantes experimentar estas tradiciones. Esta revalorización de las raíces ancestrales, la cultura local y las lenguas indígenas contribuye a fomentar un fuerte sentido de identidad y pertenencia.

En el ámbito práctico, destacan iniciativas de ApS vinculadas a la digitalización, como el proyecto del CRA Lozoyuela o “Conecta Joven” (González, 2010), que combaten la brecha digital intergeneracional. En la dimensión ambiental, experiencias como la construcción de nidos en Valencia o las “bombas de semillas” en Murcia (Entreculturas, 2024) demuestran cómo la gestión ecosistémica refuerza el vínculo territorial. Asimismo, proyectos internacionales como “La escuela adopta un monumento” en Italia o el diseño de turbinas eólicas en Argentina (Comisión Europea, 2021) evidencian la capacidad del alumnado para aportar soluciones técnicas y patrimoniales a sus comunidades.

Seguidamente se presentan principios teóricos para la revitalización sostenible de las áreas rurales, basados en la información extraída del apartado de resultados y las fuentes bibliográficas.

La revitalización sostenible de las áreas rurales en diálogo con la crisis ecosocial y las particularidades de la “Europa Vaciada”, requiere la articulación de principios pedagógicos derivados de la integración de los marcos teóricos previamente discutidos.

Estos principios buscan transformar la educación en un motor de cambio, fomentando el arraigo, la resiliencia comunitaria y la sostenibilidad.

La educación debería centrarse en el desarrollo de la “originalidad irrepetible” de cada persona. Esto implica cultivar una sensibilidad profunda hacia el propio ser y hacia el “nosotros-maduro”. Extrapolando este principio, una educación sensible en contextos rurales fomentaría una conexión intrínseca y respetuosa con el entorno natural y la comunidad. Si la sensibilidad interna se cultiva, se espera que se traduzca en una mayor mayordomía ambiental y responsabilidad comunitaria. Esto significa que la educación debe ayudar a los individuos a reconocer su valor único en el contexto rural y a desarrollar un “amor maduro” que se extienda a su entorno físico y social, promoviendo una relación de cuidado y aprecio por el lugar que habitan (Martínez-Domínguez, 2022).

La integración de la Educación Sensible con las teorías del lugar (Sobel, 2004), las pedagogías críticas (Freire, 1970; Gruenewald, 2003), la EDS (UNESCO, 2017) y el capital territorial (Vázquez Barquero, 2007) fundamenta nuestra propuesta. Sostenemos que una educación transformadora en la “España Vaciada” debe estar profundamente arraigada en el lugar y ser críticamente consciente de las injusticias. Asimismo, debe ser sensible a la identidad personal y colectiva, orientándose activamente hacia la sostenibilidad y el desarrollo endógeno. Esto implica un cambio fundamental de paradigma: pasar de un modelo que desatiende lo rural a uno que lo valora, lo empodera y lo convierte en un laboratorio de futuro.

La aplicación operativa de estos principios exige articular las políticas y prácticas educativas con los marcos teóricos que sustentan la revitalización rural. En primer lugar, la revisión curricular no debe ser un mero ajuste de contenidos, sino una práctica de “reinhabitación” (Gruenewald, 2003). Esto implica diseñar currículos situados que legitimen los saberes locales y el entorno natural como objetos de conocimiento valiosos, contrarrestando la narrativa del déficit y permitiendo al alumnado reconstruir una identidad rural positiva (Navarro & Romero, 2020).

En el plano estructural, las medidas de financiación y dotación de recursos deben interpretarse desde la lógica del capital territorial (Vázquez Barquero, 2007). Invertir en la escuela rural —incluyendo la mejora de infraestructuras, transporte y conectividad digital— no es un gasto a fondo perdido, sino una estrategia de desarrollo endógeno que activa el potencial latente del territorio. Garantizar servicios equitativos y centros conectados (Martínez Gómez, 2024) es condición sine qua non para fijar población y atraer talento, superando la visión mercantilista de la rentabilidad escolar a corto plazo (Corchón, 2009).

Finalmente, la formación del profesorado debe trascender la capacitación técnica para abrazar los principios de la Educación Sensible (Martínez-Domínguez,

2022). Se requiere un docente capaz de reconocer la "originalidad absoluta" de cada estudiante rural, evitando proyecciones estigmatizantes. Los programas formativos deben incluir competencias específicas en pedagogía rural y didáctica multigrado (Muñoz Domínguez et al., 2022), así como herramientas para fomentar ese "amor maduro" por el entorno que propone la EDS, consolidando comunidades de práctica que rompan el aislamiento profesional (Díez-Gutiérrez, 2025).

7. CONCLUSIONES

El presente estudio revela que la "España Vacía" no es un problema meramente demográfico, sino la manifestación de una crisis ecosocial y territorial interconectada. En ella, la desinversión económica y social, sumada a la vulnerabilidad ambiental, impulsa el declive poblacional.

En este contexto, la educación emerge como un elemento crucial, no solo como un servicio básico, sino como un "elemento vertebrador" y un motor potencial para la (re)construcción identitaria y el desarrollo sostenible.

Un hallazgo central es la tensión entre las políticas educativas y los currículos actuales, que a menudo presentan un sesgo urbano-céntrico, desvalorizando la vida rural y fomentando la migración de los jóvenes. Esta narrativa curricular, percibida por docentes y estudiantes, contribuye a una "resignación" en las expectativas de futuro en el medio rural.

A pesar de las intenciones legislativas de garantizar la igualdad de oportunidades, políticas como la creación de los Centros Rurales Agrupados (CRA) han tenido efectos mixtos. El criterio de 'rentabilidad' sigue amenazando la existencia de escuelas rurales, lo que contradice su valor social.

Sin embargo, la investigación también ha puesto de manifiesto una paradoja: muchas de las características percibidas como desafíos en la educación rural (bajas ratios, aulas multigrado, proximidad a la naturaleza, cohesión comunitaria) son, en realidad, oportunidades pedagógicas únicas. Estrategias como la Educación Basada en el Lugar (PBE), el Aprendizaje-Servicio (ApS) y la Recuperación de Saberes Locales demuestran un enorme potencial para fomentar el arraigo, la identidad rural positiva y una conexión transformadora con el entorno natural. Estas pedagogías, al integrar el aprendizaje con la realidad local y la acción comunitaria, permiten a los estudiantes aplicar sus conocimientos en contextos reales y revalorizar su patrimonio cultural.

La integración de la Educación Sensible, las Teorías de la Identidad y el Lugar, las Pedagogías Críticas Rurales, la Educación para el Desarrollo Sostenible y el Capital Territorial y Desarrollo Endógeno, ha permitido proponer principios teóricos para una educación transformadora. Estos principios abogan por una educación que cultive la originalidad personal y la coexistencia con el entorno, contextualice el currículo en el lugar, fomente la concientización crítica y la "reinhabitación", desarrolle competencias para la sostenibilidad y potencie el capital territorial y la agencia local.

Las futuras líneas de investigación en pedagogía rural podrían centrarse en evaluar el impacto a largo plazo de metodologías como el Aprendizaje-Servicio (ApS) (Novales Ordax et al., 2023), la Pedagogía Basada en el Lugar (PBE) (García, 2023; Higgins, 2021) y la Recuperación de Saberes Locales en el arraigo juvenil y el desarrollo sostenible. El uso de prácticas tradicionales y el análisis del patrimonio local en el aula, con el apoyo de las TIC, se ha mostrado efectivo para fomentar el conocimiento del entorno y la identidad (Hernández-Sánchez, 2022; Pedrouzo Fariña & Castro-Fernández, 2021).

Asimismo, es clave diseñar currículos contextualizados que integren pedagogías críticas y sensibles al entorno rural, así como analizar las necesidades formativas del profesorado para fortalecer su resiliencia y permanencia (Muñoz Gaviria, 2020). La formación universitaria actual se percibe como escasa y deficiente en este ámbito (Moraleda-Ruano & Bernal-Romero, 2025), lo que destaca la urgencia de desarrollar programas de capacitación que aborden las particularidades de la docencia rural y las competencias digitales (Hernández Vásquez, 2023).

También se requiere estudiar políticas públicas intersectoriales que articulen educación, sanidad y desarrollo económico para combatir la despoblación. La implementación de medidas y criterios específicos para pequeños municipios y zonas rurales, como el Mecanismo Rural de Garantía, busca evaluar los efectos territoriales de las políticas públicas (Ministerio de Hacienda y Función Pública, 2023). Además, la digitalización del sector agrario y el fomento de la innovación son pilares para la sostenibilidad económica en el medio rural (Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación, 2022).

Y, por último, explorar el potencial de la inteligencia artificial y tecnologías emergentes como herramientas inclusivas y adaptadas a las particularidades del medio rural. Aunque persiste una brecha digital significativa, especialmente en municipios más pequeños (Hernández-Sánchez, 2022; González-González & Fernández-Álvarez, 2022).

La transformación digital y la educación abierta son vistas como claves para potenciar los logros educativos y atraer población (Carrete-Marín & Domingo-Peñañiel, 2023; Moraleda-Ruano & Bernal-Romero, 2025).

Más allá de su utilidad instrumental, el uso de la IA en la investigación rural exige una vigilancia epistemológica crítica. Existe el riesgo de una “ceguera algorítmica” donde las realidades rurales, históricamente menos digitalizadas, queden invisibilizadas o sesgadas por modelos de lenguaje entrenados predominantemente con corpus urbanocéntricos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Calatrava Requena, J. (2023). El despoblamiento de las zonas rurales: Comentarios sobre algunas estrategias para frenarlo. *Cuadernos de Investigación Urbanística*, (146), 277–302. <https://doi.org/10.20868/ciur.2023.146.4996>

- Carbajal-Degante, E., Hernández-Gutiérrez, M., & Sánchez-Mendiola, M. (2023). Hacia revisiones de la literatura más eficientes potenciadas por inteligencia artificial. *Investigación en Educación Médica*, 12(47), 111–119. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2023.47.23526>
- Carrete-Marín, N., & Domingo-Peñafiel, L. (2023). Transformación digital y educación abierta en la escuela rural. *Revista Prisma Social*, (41), 95–114. <https://revistaprismasocial.es/ps/article/view/5058>
- Casey, E. S. (1996). How to get from space to place in a fairly short stretch of time: Phenomenological prolegomena. En S. Feld & K. H. Basso (Eds.), *Senses of place* (pp. 13–52). School of American Research Press.
- Comisión Europea. (2021). *Una visión a largo plazo para las zonas rurales de la UE: Hacia unas zonas rurales más fuertes, conectadas, resilientes y prósperas para 2040* (COM/2021/345 final). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=CELEX:52021DC0345>
- Corchón, E. (Coord.). (2009). *La escuela rural: motor de desarrollo local*. CIDE.
- Del Molino, S. (2016). *La España vacía: Viaje por un país que nunca fue*. Turner.
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2025). Las expectativas sobre la España vaciada en la escuela rural. *Revista de Investigación Educativa*, 43, 1–15. <https://doi.org/10.6018/rie.594611>
- Entreculturas. (2024). Educación rural: Entre el olvido y la reivindicación (Informe Rojo n.º 17). <https://www.entreculturas.org/wp-content/uploads/2024/09/Educacion-rural-informe-rojo-2024-1.pdf>
- Flores-Vivar, J. M., & García-Peñalvo, F. J. (2023). Reflexiones sobre la ética, potencialidades y retos de la Inteligencia Artificial en el marco de la Educación de Calidad (ODS4). *Comunicar*, 31(74), 37–47. <https://doi.org/10.3916/C74-2023-03>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- García, A. (2023). Una educación para el rehabetar: Perspectivas sobre educación intercultural bilingüe en Chile. *Cauriensa*, 18, 765–786. <https://doi.org/10.17398/2340-4256.18.765>
- Gómez Zuluaga, G. L. (2020). Contextualización, educación y territorio servicio educativo rural S. E. R. En E. P. Arango Zuleta (Ed.), *Educaciones humanismos y territorios*. Universidad Católica de Oriente.
- González, M. (2010). “Conecta joven”: Jóvenes protagonistas de la alfabetización digital de personas adultas. Depósito de Investigación de la Universidad de Sevilla (idUS). <https://hdl.handle.net/11441/57308>
- González-González, M., & Fernández-Álvarez, O. (2022). Iniciativas sociales y políticas públicas frente al despoblamiento rural en la España vaciada. *Papeles de Población*, 28(112), 141–169. <https://doi.org/10.22185/24487147.2022.112.13>
- Gruenewald, D. A. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Environmental Education Research*, 9(3), 308–328. <https://doi.org/10.1080/13504620303460>
- Hernández Vásquez, M. (2023). Competencias digitales docentes en contextos rurales. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 22(1), 55–72. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.22.1.55>
- Hernández-Sánchez, G. (2022). España vaciada, TIC y didáctica crítica de las ciencias sociales tras la pandemia. *Campo Abierto*, 41(2), 191–204. <https://doi.org/10.17398/0213-9529.41.2.191>

- Higgins, C. (2021). Place-based philosophical education: Reconstructing “place”, reconstructing ethics. *Journal of Philosophy of Education*, 55(3), 567–584. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12565>
- Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Jefatura del Estado. (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial del Estado, 340, 122868–122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Kühn, M. (Ed.). (2015). *Shrinking rural regions in Europe: Challenges and policies*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-11487-7>
- Lewicka, M. (2011). Place attachment: How far have we come in the last 40 years? *Journal of Environmental Psychology*, 31(3), 207–230. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2010.10.001>
- Maldonado Reynoso, L. F., Vázquez Herrera, M., & Ramírez Cruz, J. (2023). Educación 4.0 en la época de pandemia y pospandemia: Retos y oportunidades. En *Congreso Internacional de Investigación Academia Journals* (pp. 123–130). Academia Journals.
- Martínez-Domínguez, L. (2022). *Educación Sensible: Marco pedagógico y espíritu educativo*. Almuzara Universidad.
- Martínez Gómez, D. (2024). *Transformación digital: La tecnología en la educación rural*. IDI A. <https://idi-a.es/tecnologia-en-la-educacion-rural/>
- Miano, M. A., Silva, C. d., & Lara Corro, E. S. (2022). Escuelas de alternancia en Brasil y Argentina. *Espacio, Tiempo y Educación*, 9(2), 37–57. <https://doi.org/10.14516/ete.508>
- Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación. (2022). *Estrategia de Digitalización del Sector Agroalimentario y Forestal y del Medio Rural*. Gobierno de España. https://www.mapa.gob.es/es/desarrollo-rural/temas/innovacion/estrategia_digitalizacion_tcm30-513289.pdf
- Ministerio de Hacienda y Función Pública. (2023). *Mecanismo Rural de Garantía: Guía de análisis del impacto normativo y de políticas públicas en el reto demográfico*. Gobierno de España.
- Moraleda-Ruano, Á., & Bernal-Romero, T. (2025). La escuela rural en España en el siglo XXI. *Revista de Educación*, 1(407), 299–324.
- Moyano Estrada, E. (2020). Discursos, certezas y algunos mitos sobre la despoblación rural en España. *Panorama Social*, 31, 33–45. <https://www.funcas.es/wp-content/uploads/2020/09/Eduardo-Moyano-Estrada.pdf>
- Muñoz Domínguez, A. I., Toma, R. B., Martínez Hernández, C., Bermejo, N., & Sánchez Gómez, P. J. (2022). Identidad rural e identidad científica. *Enseñanza de las Ciencias*, 40(3), 125–145. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.3344>
- Muñoz Gaviria, D. A. (2020). Educación como praxis emancipadora: Pedagogías críticas y educación rural. En E. P. Arango Zuleta (Coord.), *Educaciones, humanismos y territorios* (pp. 35–45). Universidad Católica de Oriente.
- Navarro, C. J., & Romero, C. (2020). *Despoblación y escuela rural en España*. Profesorado, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(3), 9–29. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.15349>
- Novalés Ordax, A., Aramburuzabala Higuera, P., & Lucas Aguirre, L. (2023). *El impacto social del aprendizaje-servicio en el marco de los Premios Aprendizaje-Servicio*. Ministerio de

- Educación y Formación Profesional. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/el-impacto-social-del-aprendizaje-servicio-en-el-marco-de-los-premios-de-aprendizaje-servicio-investigacion-educativa/26601>
- Pedrouzo Fariña, A., & Castro Fernández, B. (2021). Del Pazo de Meirás a la Matanza de Oseira: Intervención educativa sobre memoria, patrimonio y conflicto. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(35.3), 11–28. <https://doi.org/10.47553/rifop.v96i35.3.91335>
- Prada Segura, J. A., Sánchez-Mendiola, M., & Hernández-Gutiérrez, M. (2024). El fortalecimiento de la identidad rural a través del design thinking y su aporte a los ODS. *Región Científica*, 3(2), 202418. <https://doi.org/10.58763/rc202418>
- Scannell, L., & Gifford, R. (2010). Defining place attachment: A tripartite organizing framework. *Journal of Environmental Psychology*, 30(1), 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2009.09.006>
- Silva-Hormazábal, M., & Alsina, Á. (2023). STEAM para la sostenibilidad: Integrando la educación estadística y científica en un contexto rural. *Innovaciones Educativas*, 25(39), 188–204. <https://doi.org/10.22458/ie.v25i39.4728>
- Smith, G. A., & Sobel, D. (2010). *Place- and community-based education in schools*. Routledge.
- Sobel, D. (2004). *Place-based education: Connecting classrooms and communities*. The Orion Society.
- Sterling, S. (2001). *Sustainable education: Re-visioning learning and change*. Green Books.
- Tuan, Y. -F. (1977). *Space and place: The perspective of experience*. University of Minnesota Press.
- UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning objectives*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- Vare, P., & Scott, W. (2007). Learning for a change: Exploring the relationship between education and sustainable development. *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(2), 191–198. <https://doi.org/10.1177/097340820700100209>
- Vázquez Barquero, A. (2007). Desarrollo endógeno. Teorías y políticas de desarrollo territorial. *Investigaciones Regionales - Journal of Regional Research*, (11), 183–210. <https://www.redalyc.org/pdf/289/28901109.pdf>
- Yagüe-Pasamón, S. (2023). Formatos de incorporación de la IA como augurio de la revolución de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En *Actas del VII Congreso Internacional Virtual de Investigación e Innovación Educativa (EDUNOVATIC 2023)*. Adaya Press.