



¿Cómo se sitúan las escuelas rurales catalanas ante la dimensión territorial? Una mirada desde sus proyectos de centro

Núria Carrete-Marín

Universidad de Vic-Universidad Central de Cataluña (UVic-UCC)

mail: nuria.carrete@uvic.cat

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6939-3231>

Francesc Buscà Donet

Universidad de Barcelona (UB)

mail: fbusca@ub.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8831-8379>

RESUMEN

La escuela rural del siglo XXI deberá adoptar un papel fundamental como motor de desarrollo local y como generadora de capital social. Para cumplir con esta función, los proyectos de centro deberían incluir la dimensión territorial, trabajando conjuntamente con la comunidad y los agentes locales, promoviendo así la equidad y la reducción de desigualdades en estos contextos. El presente artículo tiene como objetivo analizar la presencia de la dimensión territorial a través de un estudio transversal centrado en el análisis de los documentos de centro de una muestra representativa de 193 escuelas rurales catalanas. Los resultados evidencian que a pesar de la existencia de proyectos educativos y buenas prácticas que confirman el tratamiento de la dimensión territorial desde la ruralidad, la mayoría de las páginas web de los centros no reflejan con claridad ni su intención ni cómo sus prácticas educativas lo consiguen. Tampoco muestran si este tratamiento se desarrolla en colaboración con la comunidad educativa y las entidades locales. Las conclusiones se refieren a la necesidad de considerar mejoras en la visibilidad del trabajo de dimensión territorial en la escuela.

Palabras clave: dimensión territorial; escuela rural; capital social; desarrollo rural; estudio transversal.

How Catalan rural schools position themselves in relation to territorial dimension: An perspective from their school projects.

ABSTRACT

Rural schools in the 21st century must adopt a fundamental role as a driving force in local development, and as a generator of social capital; therefore, school projects must include a territorial dimension, working together with the community and local agencies, in order to promote equity and reduce inequalities in these contexts. The aim of this article is to analyze the presence of the territorial dimension in schools through the documents and educational projects of a representative sample of 193 Catalan rural schools by means of a descriptive cross-sectional study. The results show that, despite the existence of educational projects and good practices that confirm the treatment of the territorial dimension from a rural perspective, most of the schools' websites do not clearly reflect their objectives or how their educational practices achieve them. Furthermore, they fail to explain whether this treatment is developed in collaboration with the educational community and local entities. The conclusions refer to the need to consider improvements in the visibility of territorial dimension work in schools.

Keywords: territorial dimension; rural school; social capital; rural development; cross-sectional study.

ISSN: 0210-2773

DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.51.4.2022.367-374>



1. Introducción

Este artículo parte del supuesto que la Escuela Rural es un agente clave para el empoderamiento de las comunidades rurales ante los principales retos y problemas sociales derivados de la era digital (Boix, 2014; Echazarra y Radinger, 2019). Su papel será fundamental para que los valores, las costumbres y el patrimonio social y cultural que las definen mantengan su esencia y sigan formando parte del territorio al que pertenecen. Su rol también será clave para hacer frente a todas aquellas problemáticas de corte social y económico que amenazan la ruralidad, como la creciente despoblación de determinadas zonas rurales (Abós *et al.*, 2021; Alpe, 2012; Bauch, 2001; Champollion, 2010, 2018).

La escuela rural se concibe como un factor fundamental en el desarrollo de la dimensión territorial. Este hecho implica que estas escuelas se conviertan en motor de desarrollo local y generadoras de capital social (Boix, 2014; Champollion, 2018). Para que esto sea posible los docentes tendrán que asumir el reto de contemplar la dimensión territorial en sus proyectos de aula, estableciendo redes de colaboración con el resto de agentes de la comunidad local rural, y teniendo en consideración el contexto local en el trabajo realizado en el aula multigrado (Boix y Buscà, 2020; Fundació Món Rural, 2019).

La principal consecuencia de todo ello será visibilizar el valor pedagógico de las escuelas rurales y del contexto que caracteriza esta tipología de escuela, actuando desde el compromiso ético y social (Jiménez-Sánchez, 2020). Este hecho será fundamental para concienciar y revalorizar la importancia y la influencia de la escuela en los territorios rurales como garantes de su desarrollo, la sostenibilidad y la igualdad de oportunidades de su alumnado y calidad de sus aprendizajes, tal y como señala la UNESCO en el plan de acción de la Agenda de la Educación 2030.

A pesar de la existencia de experiencias y buenas prácticas que apuntan a la viabilidad de este modelo de escuela, no puede pasarse por alto la incidencia de una serie de problemas asociados a la ruralidad que limitan o dificultan su implementación (Quílez y Vázquez, 2012). Son necesarios estudios específicos que permitan poner en relieve las posibilidades didácticas de la escuela rural, así como la importancia de incluir el contexto y las relaciones con la comunidad como miembro dinámico de un sistema institucional rural que contribuye al desarrollo de estos territorios (Boix, 2014; Fargas-Malet y Bagley, 2021).

1.1 Principales problemáticas y retos con relación a la escuela rural

La Escuela Rural se ha convertido en un tema de estudio recurrente en educación. Aunque cada escuela rural tiene sus propias particularidades, existen diversas definiciones que permiten delimitarla como: una escuela unitaria o cíclica; de carácter público; situada en municipios con menos de 3000 habitantes; con una estructura pedagógico-didáctica basada en la organización del alumnado en aulas multigrado; y con una estructura e idiosincrasia singular, adaptada a las características y requerimientos del contexto en el que se encuentra (Boix, 2004; Domingo, 2014).

Actualmente no resulta difícil encontrar informes o investigaciones orientadas a destacar los hándicaps de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo en el aula rural (Boix *et al.*, 2015; Coladarci, 2007). Como consecuencia, se ha ido consolidando la creencia que el alumnado escolarizado en las escuelas rurales no suele tener las mismas oportunidades que el alumnado escolarizado en contextos urbanos y que, por ello, sus resultados académicos suelen ser mucho más bajos en comparación con ellos.

Para justificar esta idea se han esgrimido razones como: 1) que agrupar al alumnado de edades diferentes en una misma aula contraviene los principios pedagógicos en los que se basa la graduación de la enseñanza y, por extensión, los criterios de homogeneización de los alumnos organizados por cursos. Como consecuencia sus aulas multigrado suelen catalogarse como “incompletas”, sin tan siquiera tener en cuenta su valor pedagógico (Boix *et al.*, 2015; Quílez y Vázquez, 2012); 2) que la escuela rural ha adolecido de una falta histórica de dotación de recursos e infraestructuras por parte de las administraciones, empresas tecnológicas y de servicios. Este hecho ha contribuido a consolidar la brecha digital existente entre los contextos rurales y urbanos y a perpetuar una imagen de caduca de inferioridad, tanto de los territorios rurales como de sus escuelas por supuestamente no dar respuesta a la globalidad desde el territorio local (Alpe, 2012; Bustos, 2007; Fargas-Malet y Bagley, 2021; Sastre, 2019); 3) que las escuelas rurales están acusando una creciente falta de identidad y desconexión con el territorio como consecuencia de la asimilación de los criterios de organización y funcionamiento derivados de las escuelas urbanas, y con el objetivo de alcanzar los mismos resultados académicos (Boix, 2011; Bryant, 2010; San Fabián-Maroto, 2011); 4) que su profesorado, en comparación con el de las escuelas urbanas, ejerce su labor docente sin apenas disponer de una oferta formativa específica que lo capacite para ser consciente y actuar en función de las particularidades pedagógicas, sociales y culturales de las escuelas rurales (Du Plessis, 2017; Person y Hunter, 2019).

A pesar del reciente interés por la escuela rural y su contexto, es importante no perder de vista que muchas de estas apreciaciones no están basadas en evidencias rigurosas. Partiendo de la base que se ha investigado poco sobre ello, siguen siendo necesarias más evidencias científicas sólidas que permitan reconsiderar la labor de la escuela como agente clave para el fomento para la justicia social en estos territorios, y para transformar la realidad socioeducativa del siglo XXI, en interrelación con la comunidad local (Carrete-Marín y Domingo-Peñañiel, 2021; Coladarci, 2007; Lorenzo y Abós, 2020).

1.2. Escuela rural sinónimo emergente de innovación educativa

La configuración propia de la escuela rural la convierte en un modelo educativo diferente caracterizado por la diversidad de edades, capacidades e intereses de su alumnado (Lorenzo y Abós, 2020). Un espacio educativo que ha de reinventarse constantemente llevando a cabo metodologías activas y significativas para dar respuesta a todo el alumnado (Bustos, 2007); o aprovechando su conexión con el territorio y la comunidad local para contribuir a dar respuesta a las problemáticas del contexto y de las que no puede permanecer al margen. Es una escuela en constante transformación y reestructuración, diversa e inclusiva, que convive con la innovación y la reflexión constante.

Algunos estudios evidencian que los centros educativos rurales tradicionalmente han sido más innovadores que los de los urbanos (Hargreaves, 2009). Algunas de las razones que explicarían esta apreciación se refieren a que los docentes integran en sus prácticas el contexto socio-cultural, histórico y natural, conectando así “lo local” con contenidos más globales de forma significativa desde sus prácticas escolares (Abós *et al.*, 2021; McInerney *et al.* 2011).

Por tanto, la escuela rural debe entenderse como algo más que un laboratorio de innovación educativa. Se trata de una escuela capaz de aportar aprendizajes valiosos gracias a que sus prácticas conllevan una reflexión y una búsqueda de la

mejora y la excelencia. Es una escuela con identidad propia, preparada para el cambio y para afrontar los problemas que la amenazan, abierta al entorno y a su comunidad (Boix y Rius, 2019).

Este hecho supone también que la escuela rural debe de asumir el reto de diseñar e implementar proyectos educativos que no sólo den respuesta a las necesidades del alumnado en el aula multigrado, sino que también tengan en cuenta los factores que conforman la dimensión territorial de las poblaciones a las que pertenecen para así garantizar su supervivencia.

Por este motivo, es necesario que las escuelas rurales difundan al resto de la comunidad social y educativa los proyectos realizados teniendo en cuenta la multigradación y las necesidades del contexto, vislumbrando así todo su potencial pedagógico y social y contribuyendo con ello a desmontar los falsos mitos y creencias asociados a ellas.

1.3. Escuela rural y dimensión territorial, una simbiosis necesaria

El concepto dimensión territorial relacionado con la escuela rural ha sido un tópico objeto de estudio cada vez más recurrente en la literatura especializada. Este hecho sucede a partir del momento en que se empieza a evidenciar que el alumnado escolarizado en un entorno rural, pero con las mismas condiciones sociales y económicas que el alumnado escolarizado en la escuela urbana, era capaz de obtener buenos resultados académicos e incluso, en algunos casos, mejores que aquéllos (Champollion, 2018).

Son diversos los trabajos que revalorizan la escuela rural y su capacidad para establecer vínculos significativos con su entorno (Alpe, 2012; Domingo-Peñañiel, 2020). Según Champollion (2018), 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. Tal y como se ha ido reiterando a lo largo de este apartado, es necesario que las escuelas no sólo tengan en cuenta las características del territorio en el que se encuentran inmersas, sino que también integren su dimensión simbólica y tengan en cuenta los saberes, las costumbres, valores e identidades propios del territorio y, por extensión, de los alumnos y de la realidad en la que viven (Boix y Buscà, 2020). Es preciso también que las escuelas entiendan que las ideas sobre el territorio dependen del contexto y que, por tanto, van más allá del espacio geográfico y su entorno o medio. En otras palabras, es necesario que las escuelas consideren toda la carga simbólica asociada al territorio y que ésta forme parte del ideario que asumen y comparten todos los habitantes que residen en él conformándose así un sentido colectivo de pertenencia e identidad (González, 2011). Como señala Boix (2014), esta consideración contribuye también a que la escuela se convierta en un agente clave para contribuir al arraigo al lugar y a su valoración por parte de las personas que habitan en el territorio rural.

Por este motivo, es fundamental no separar al alumnado de su contexto en el sentido más amplio (Sanz, 2009). Con ello se pretende conseguir que la escuela sea un espacio lleno de vida, que se nutra de su entorno y que éste lo haga de la escuela a su vez, compartiendo problemas y retos comunes, corresponsabilizando a los miembros de la comunidad para su abordaje. Es preciso, por tanto, que se creen así mecanismos que permitan un feedback constante entre la escuela y el exterior (Boix, 2004).

Todo ello contribuirá a que la escuela se convierta en un actor dinámico de la dimensión territorial. A que actúe como generadora de capital social y receptora de identidades y emociones; y se convierta en miembro activo para la preservación de la identidad del territorio y agente clave en la construcción social rural y la reducción de desigualdades con respecto a los entornos urbanos (Boix, 2014).

Para que ello sea posible es necesario revisar el impacto real de la escuela en el entorno y contribuir a dar respuesta a las necesidades reales del mismo formando parte de la colectividad (Boix, 2014). Es preciso entender la dimensión territorial como un factor que facilita el desarrollo educativo y local, y que requiere de la participación de la escuela en el territorio y con la comunidad para la mejora educativa y social (Abós et al., 2021).

Numerosas investigaciones contemplan la importancia de hacer difusión de los proyectos realizados en los centros educativos y las estrategias comunicativas llevadas a cabo (Anderson, 2010; Carrete-Marín y Domingo-Peñañiel, 2021; Echazarra y Radinger, 2019; Lorenzo et al., 2020). Todo ello puede ayudar a dar visibilidad al trabajo realizado en la escuela rural en relación con su entorno, la comunidad educativa y el resto de agentes implicados.

Teniendo en cuenta todo lo indicado hasta aquí, los supuestos de partida de este estudio son los siguientes:

En primer lugar, que los centros educativos situados en territorios rurales realizan proyectos que son ejemplos de buenas prácticas vinculadas con contexto, incluidas en los documentos de centro y difundidas a través de sus páginas web, vislumbrando la valoración del contexto e inclusión del mismo. Esta difusión contribuye a dar valor al trabajo de la escuela rural y el aprovechamiento del entorno.

En segundo lugar, que las escuelas rurales establecen vínculos profundos con su comunidad y el territorio actuando como motor de desarrollo local, realizando proyectos que permitan renovar las prácticas educativas abordando problemáticas conjuntas. El entorno no es una mera temática a incluir sino que vertebrará las propuestas pedagógicas.

Por todo ello, los principales objetivos de este estudio son: (1) identificar la existencia de proyectos implementados por las escuelas rurales catalanas en relación con la dimensión territorial y destacando sus características comunes; (2) determinar el grado de vinculación de estos proyectos con el contexto y el establecimiento de redes con la comunidad local.

2. Método

Sobre la base de estos objetivos se decidió realizar un estudio descriptivo transversal o de prevalencia. En su aplicación a las ciencias sociales y a la investigación educativa, este tipo de diseños basados en la observación tienen como propósito constatar la incidencia de las variables identificadas en una determinada población y en un periodo de tiempo determinado (McMillan y Schumacher, 2011).

Este estudio descriptivo se sitúa en el marco de la escuela rural catalana. El objeto de observación se focalizó en el análisis de los documentos y proyectos de centro activos durante el curso 2021/2022 y publicados en su página web. En concreto, se desarrolló atendiendo a las variables e indicadores recogidos en la Tabla 1.

En esta tabla se observa que estas variables e indicadores se agrupaban en cuatro ámbitos concretos existentes en todas las webs centro con una misma estructura y plantilla proporcionada por el Departamento de Educación de Catalunya. En lo que respecta al primer ámbito llamado "web", el análisis de prev-

alencia se basó en constatar si el centro seleccionado disponía de su web institucional de centro activa y si los documentos de centro y proyectos indicados en ella estaban activos y eran accesibles en abierto. El segundo ámbito se focalizó en el “ideario i/o PEC de centro” y tenía por objeto identificar en su contenido referencias a la dimensión territorial. Se buscaba encontrar en el redactado de estos documentos referencias a objetivos o finalidades educativas relacionadas con el conocimiento y o la preservación del territorio, el patrimonio cultural y la vida rural; la colaboración en el desarrollo del proyecto de centro de administraciones o entidades locales, así como participación tanto de los agentes de la comunidad educativa como de estas comunidades locales. En cuanto al tercer ámbito, “proyectos específicos”, el análisis se fundamentó, por un lado, en la existencia de proyectos vinculados con los elementos que desarrollasen la dimensión territorial y en que éstos fueran accesibles. Por otro lado, también debía de tener en cuenta el modo en que estos elementos estaban presentes en forma de objetivos y contenidos específicos; impregnaban los objetivos, contenidos y los Criterios de Evaluación (CE) o Resultados de Aprendizaje (RA) específicos de las áreas curriculares implicadas proyecto; y también concretaban el rol de los agentes participantes en su desarrollo. Finalmente, en lo que respecta al cuarto ámbito “proyectos compartidos”, las observaciones se orientaron atendiendo a la presencia de referencias a la participación en proyectos impulsados por las instituciones y agentes del territorio local, así como a la existencia de evidencias escritas, gráficas o enlaces que documentaran su desarrollo.

El procedimiento utilizado para la recogida y análisis de los datos fue el siguiente. En primer lugar, una vez obtenido el censo actualizado de las escuelas rurales catalanas, incluyendo las agrupadas en Zonas Escolares Rurales (ZER) y las no agrupadas, se determinó el tamaño de la muestra con el fin de garantizar su representatividad. Según los datos del *Secretariat d'Escola Rural de Catalunya* el número de escuelas rurales activas durante el curso 2021/2022 fue de 386. Atendiendo a los criterios de heterogeneidad (50%), nivel de confianza (95%) y margen de error (5%), la representatividad de la muestra se fijó en 193 escuelas. La selección de estas escuelas se realizó utilizando un muestreo probabilístico sistemático. El siguiente paso consistió en acceder y analizar el contenido de los documentos de centro y proyectos publicados en la web de las escuelas seleccionadas, teniendo en cuenta la presencia (valor=1) o ausencia (valor=0) de las variables indicadas en la tabla 1. Una vez hecho el análisis, se procedió a calcular el Índice de Prevalencia (IP)¹ para cada una de las variables. Este IP se calculó de dos maneras: obteniendo el índice total (IPt), en función de la incidencia de cada una de las variables para cada una de las escuelas; calculando el índice agregado (IPa), según la prevalencia de cada variable en cada uno de los centros seleccionados.

Paralelamente a este análisis sistematizado, se habilitó un registro anecdótico con la finalidad de recoger de forma más detallada las particularidades de los proyectos o actividades más destacadas realizados por aquellas escuelas con mayor índice de prevalencia total o con respecto a alguna de las variables a observar.

Este procedimiento se realizó teniendo en cuenta lo que el código ético de buenas prácticas para la investigación de la Universidad de Barcelona indica con respecto a la obtención, registro, almacenamiento y custodia de los resultados.

¹ Índice de Prevalencia = N° de Casos Observados/N° Total de Sujetos a observar.

Tabla 1.

Ámbitos, variables e indicadores de observación. Elaboración propia.

Ámbito	Variables	Indicador	
1. Web	Web activa	Web accesible, en funcionamiento	
	Proyectos activos	Contenido desarrollado al clicar en el enlace	
2. Ideario - PEC - documentos	Referencias Dimensión Territorial	Objetivos generales	
		Relación con miembros comunidad	
		Relación con instituciones	
		Relación con agentes	
3. Proyectos específicos	Existencia de actividades o proyectos concretos que abordan la Dimensión Territorial desde el centro.	Nombre y presentación del proyecto/actividad	
		Enlace y contenido del proyectos	
		Descripción y evidencias gráficas...	
	Objetivos	Específicos del proyecto	
		Adecuación de los objetivos del área curricular	
		Concreción/ desarrollo de los objetivos del ideario	
	Contenidos	Adecuación del bloque de contenidos de las áreas curriculares	
		Específicos del proyecto	
		Criterios evaluación/Resultados de aprendizaje	Adecuación de los CE/RA de ciclo
			Específicos del proyecto
Referencias a la participación de la Comunidad educativa en la relación de actividades del centro	Profesorado		
	Alumnado		
	Madres/Padres		
Referencias a la participación de agentes locales en la realización de actividades del centro	De la comarca o territorio		
	Del municipio		
	Externos		
4. Proyectos compartidos	Referencias a proyectos compartidos escuela-territorio en base a necesidades comunes	Relación de proyectos	
		Enlace	
		Descripción y evidencias gráficas	

3. Presentación y discusión de los resultados

Atendiendo al índice de prevalencia total (IPt=0,28) para todas las escuelas seleccionadas, puede evidenciarse que apenas suelen hacer referencia a los aspectos relacionados con la dimensión territorial desde su página web.

Sin embargo, es necesario atender al índice de prevalencia para cada variable (Figura 1) con la intención de constatar una incidencia más detallada sobre qué tipo de información suele destacarse en las páginas web del centro. Para ello, la presentación de los resultados se realizará intentando dar respuesta a si los centros tienen activa su página web; en qué grado hacen referencia desde su proyecto educativo y documentos de centro a la dimensión territorial; y sobre qué aspectos informa en el caso de realizar algún proyecto específico.

¿Los centros tienen activa su web para presentarse y comunicarse con la comunidad?

La práctica mayoría de los centros de la muestra seleccionada (IPt= 0,81) dispone de una web para comunicarse con la comunidad educativa y garantizar así su proyección externa, especialmente en el territorio al cual pertenecen. Más de la mitad de los documentos que están publicados en ellas suelen estar en abierto para su consulta (IPt=0,62). A pesar de ello, es posible constatar que muchos de estos documentos no están actualizados. En otros casos, se observa que el acceso al proyecto educativo o a los proyectos específicos que desarrollan los centros se encuentra restringido a los usuarios de la comunidad educativa, siendo para uso interno. En segundo lugar, se han observado casos en los que para acceder a estos recursos era necesario descargarse una aplicación específica. O incluso casos muy puntuales en los que en la web no se ha publicado tampoco el Proyecto Educativo de Centro (PEC), el Proyecto Educativo de ZER (PEZ) o cualquier otro tipo de proyecto que se realiza en la escuela. Tan sólo se informa de los eventos o noticias relacionadas con el desarrollo y organización del curso escolar.

Adicionalmente, la mayoría de los centros que tienen activa la página web también publican su proyecto educativo o ideario o bien, en su defecto, el compartido por todas las escuelas de la ZER a la que pertenecen (IPt=0,41). En estos documentos de centro se acostumbra a hacer referencia a aspectos relacionados con la dimensión territorial. Sin embargo se menciona de forma bastante genérica, señalando principios u objetivos generales referi-

dos a la relación con el entorno, tanto a fomentar la participación con las familias y mantener relaciones de colaboración con las entidades del territorio. En casos muy puntuales, los objetivos relacionados con el modelo pedagógico y resultados de aprendizaje derivados del desempeño de las competencias básicas se impregnan de aspectos vinculados a la dimensión territorial. Lo mismo sucede con la presencia de los proyectos llevados a cabo en los centros y actividades que realizan. La información en algunos casos es escasa o bien no está actualizada. En consecuencia, este aspecto no contribuye a reflejar del todo las buenas prácticas que se citan en los documentos del centro y su página web, y tampoco facilita saber si estas prácticas continúan realizándose.

Por tanto, si los elementos de la dimensión territorial y el entorno han de tener un tratamiento transversal en los proyectos de centro, es necesario que estén presentes en los objetivos y contenidos que desarrollan su proyecto curricular y, por extensión, en los procesos de evaluación. Este aspecto se ha observado en algunos casos puntuales, como por ejemplo, el de las escuelas nº7; nº103; nº146 o nº159, en las cuales se ha observado un índice de prevalencia agregado (IPa) elevado (Entre 0,80 y 1). Aquí conviene destacar el ejemplo de una de estas escuelas rurales que implementó un proyecto de educación para la sostenibilidad. Este proyecto partía de un análisis diagnóstico orientado a detectar al grado de asunción en la cultura del centro de los principales elementos de la educación sostenible, para luego proponer acciones que permitieran integrar estos elementos tanto a nivel curricular (por medio de las programaciones de aula y sus procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación) y el entorno próximo a la escuela.

¿Los centros informan sobre los proyectos relacionados con la dimensión territorial?

Si bien las escuelas hacen referencia a diversos aspectos vinculados con la dimensión territorial a través de sus proyectos educativos y documentos de centro o zona, sorprende observar que este aspecto apenas se ve reflejado en los proyectos específicos

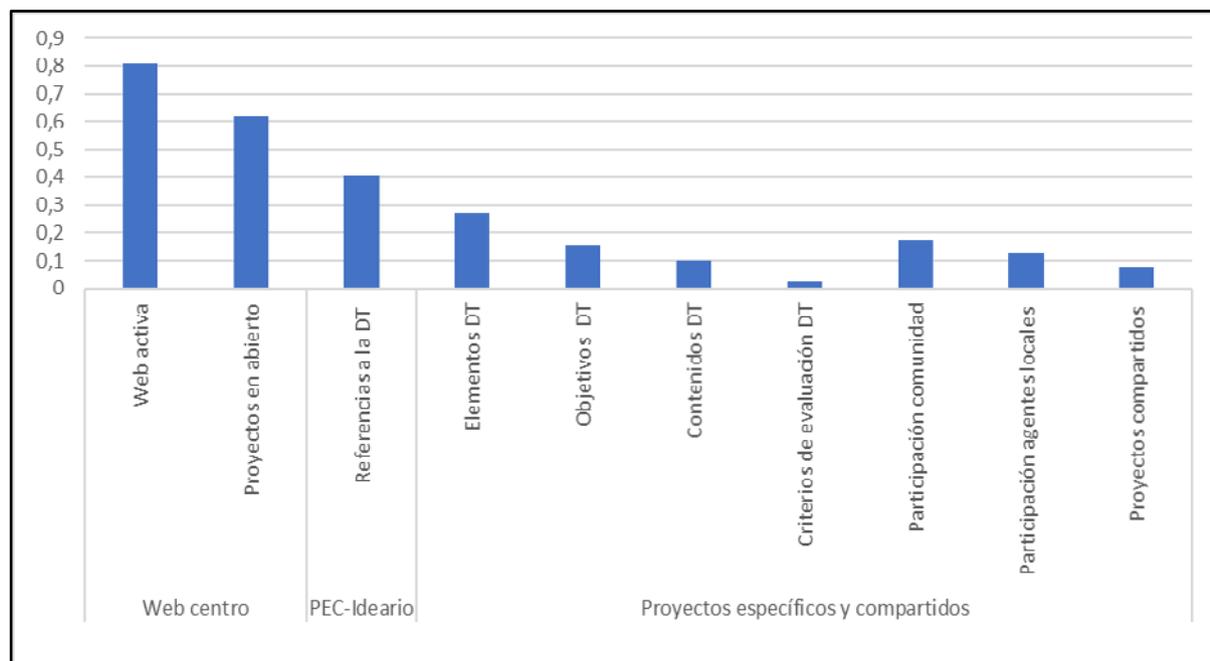


Figura 1. Prevalencia total de las variables relacionadas con la dimensión territorial. Elaboración propia.

que se publican en su web (IPT=0,27). A este hecho cabe añadir que, en algunos casos, los centros suelen publicar también evidencias gráficas o escritas de actividades no vinculadas a ningún proyecto, a pesar de estar perfectamente alineadas con la dimensión territorial y con lo que al respecto se indica en sus proyectos educativos o idearios de escuela.

En cualquier caso, la información contenida suele ser difusa, incompleta o descontextualizada. De hecho, en muchos de estos casos sería difícil diferenciar el contenido de las webs de estas escuelas rurales con el de las escuelas urbanas, dificultando por tanto la posibilidad de mostrar la idiosincrasia de la escuela rural en lo que respecta a la inclusión y aprovechamiento del entorno y al trabajo multigraduado en las aulas.

¿Sobre qué aspectos informa? ¿En qué sentido?

El contenido de los proyectos estrechamente relacionados con la dimensión territorial que suele publicar en los centros en sus páginas web suele ser escaso. En líneas generales, los aspectos que tienen una mayor prevalencia hacen referencia a los objetivos pretendidos (IPT=0,16); los contenidos curriculares de referencia (IPT= 0,10) y a la participación de los miembros de la comunidad educativa (IPT=0,17) o de los agentes locales (IPT=0,13).

Por contra, conviene también destacar la escasa prevalencia de los aspectos relacionados con la evaluación de los aprendizajes obtenidos con el proyecto (IPT=0,03), o su participación en proyectos compartidos con la comunidad local (IPT=0,08).

Es evidente que todo proyecto relacionado con la dimensión territorial que aspire a ser considerado una buena práctica deberá de ir más allá de una descripción general del proyecto, o de las evidencias documentales que se suelen publicar en las correspondientes páginas web. Estas publicaciones suelen centrarse en describir el desarrollo de las actividades puntuales, festividades y salidas al entorno, explicando de forma vaga o poco concreta los objetivos que persigue o con qué contenidos curriculares están vinculados. Además, el modo de acceder a ellos no siempre es a través de los proyectos del centro, por lo que no se observa una interrelación entre las actividades publicadas en el blog y el proyecto indicado en la página web.

En consecuencia, la información aportada a través de estos breves textos e imágenes no permite obtener una visión clara del posicionamiento del centro ante la dimensión territorial, ni tampoco si la consideran como un elemento importante a valorar y tener en cuenta en sus programaciones. Tan sólo algunos pocos centros como el 111 o el 156, con un índice de prevalencia agregado muy elevado (IPa=1), han sido capaces de explicitar con mucha precisión y detalle la información respecto a los proyectos compartidos en base a problemáticas comunes con el territorio y los agentes de la comunidad. En concreto se trata de proyectos en los que las escuelas agrupadas en una ZER o bien participan conjuntamente con los agentes forestales del parque natural Cadí-Moixeró en actividades orientadas al conocimiento, respeto y conservación del entorno natural; o bien desarrollan un plan conjunto con las cooperativas de la comarca de consumo de fruta y leche en la escuela.

4. Discusión

El hecho que los centros suelen presentar una información deficitaria o incompleta sobre los aspectos que definen su identidad, sus objetivos y, en definitiva, su forma de entender la educación en la ruralidad repercute en la imagen que la escuela proyecta como agente activo en el territorio, más allá de las pare-

des del centro (Boix, 2014). En este sentido, las acciones orientadas a la actualización de sus páginas web se convierten en un aspecto clave para que los centros puedan informar acerca de las buenas prácticas que se llevan a cabo en las escuelas rurales, contribuyendo al mismo tiempo a su desestigmatización y visibilidad como escuelas innovadoras de las que se puede aprender y obtener resultados académicos de calidad (Alpe, 2012; Boix y Rius, 2019; Carrete-Marín y Domingo-Peñañiel, 2021, Lorenzo y Abós, 2020).

Por este motivo, es preciso que la dimensión territorial aparezca como un elemento destacado y prioritario en las webs de las escuelas rurales. De ello depende la revalorización de la función de la escuela rural como generadora de capital social, receptora de identidades y emociones, y como agente configurador de construcción social en la ruralidad (Boix, 2014). En la medida de lo posible los proyectos publicados deberían aportar evidencias tanto acerca de su intencionalidad educativa, como de su vinculación con los aprendizajes curriculares desde una perspectiva disciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar (Lorenzo y Abós, 2021; Fundació Món Rural, 2019).

Por otra parte, es importante que los centros que participan en proyectos compartidos entiendan la necesidad de crear un espacio en su página web para destacar el trabajo conjunto. Sin embargo, en los casos en que esto ha sucedido se ha observado también que estos centros no suelen explicar en qué consisten tales proyectos ni de qué modo se participa. Si la simbiosis de la escuela con el territorio es uno de los aspectos que ha de definir, caracterizar y darle un valor añadido a la escuela rural (Domingo, 2020), esta intención debería de ser uno de los elementos a destacar en las páginas web de los centros. De este modo sí que se podría reflejar la importancia de la dimensión territorial y, por tanto, del aprovechamiento y la valoración del entorno así como elemento clave para fomentar el trabajo conjunto y establecimiento de redes con la comunidad educativa y los agentes locales.

Por último, aunque la dimensión territorial debería de tener una incidencia significativa en la escuela y su actividad, su pleno desarrollo no sería posible si no se tiene en cuenta de forma explícita esta colaboración con la comunidad y los agentes locales. Este hecho obliga a los centros a concretar con más detalle el trabajo conjunto que realizan con las administraciones y entidades locales a través de sus proyectos de centro. Esta acción es fundamental para obtener una percepción realista de cómo son los proyectos, así como el posicionamiento del centro ante la dimensión territorial. Según los autores consultados, aquellos centros que son capaces de referenciar estas participaciones conjuntas tienen muchas más facilidades de percibir el arraigo de la escuela y su comunidad con el entorno y sus agentes locales; su capacidad para promover la cultura local y el aprovechamiento didáctico del territorio (Abós et al., 2021; Alpe, 2012; Boix, 2014; Boix et al. 2015). Todo ello permite evidenciar su consideración y las buenas prácticas realizadas por estos centros en relación con el contexto y la comunidad (Fundació del Món Rural, 2019).

5. Conclusiones y limitaciones

Teniendo en cuenta los supuestos de partida y los objetivos de este estudio se ha podido evidenciar que los elementos que definen el tratamiento de la dimensión territorial forman parte de su oferta educativa, y que éstos incluyen la relación con el entorno y la comunidad. Sin embargo, el modo en que estos elementos se suelen tratar desde las web de centro es, en la mayoría de casos, escaso y poco preciso.

También se ha constatado que no existen muchas evidencias observables que permitan tener una idea clara acerca de su enfoque, intencionalidad o efectos. Se pone de manifiesto la necesidad de mejorar la visibilidad de estas prácticas relacionadas con la dimensión territorial. Muchos centros no tienen todavía asumida la importancia de reflejar sus buenas prácticas en sus portales digitales, ni tampoco que esta acción puede llegar a ser un excelente medio para darse a conocer y evidenciar el trabajo realizado más allá de las paredes de la escuela. En este sentido, esta información también podría ser una vía excelente para atraer población y alumnado a las zonas rurales. Sería un aspecto a considerar especialmente en aquellos territorios en riesgo de despoblación, que necesitan aumentar el capital social en determinados municipios rurales, o desean que su escuela no desaparezca para así poder garantizar la supervivencia y la sostenibilidad de sus territorios.

En segundo lugar, el estudio confirma la importancia que las escuelas otorgan al entorno rural desde sus proyectos educativos y curriculares. Aún así, es preciso que el principio pedagógico de establecer relaciones significativas con el entorno y sus agentes, al que la mayoría de las escuelas suelen referirse en sus idearios o proyectos educativos, vaya más allá de actuaciones puntuales. Es necesario que el territorio y los elementos de la dimensión territorial se conviertan en un importante centro de interés de sus prácticas educativas, y que así se exponga y difunda desde los documentos de centro. De este modo será más evidente la función de la escuela rural como generadora de capital social y agente relevante en desarrollo del territorio, a través del trabajo conjunto en proyectos compartidos con las entidades locales y sus agentes.

Finalmente a pesar de que diversos trabajos enfatizan que la escuela rural constituye un modelo de escuela capaz de impulsar procesos significativos de innovación y en constante simbiosis con el territorio local este estudio permite añadir al debate diversos aspectos a tener en cuenta. En primer lugar, que esta intención puede que no sea percibida del mismo modo por todo aquél que se informe de la actividad del centro por medio de la información contenida desde las páginas web del centro o la ZER a la cual pertenecen. En segundo lugar, que la información sobre los proyectos y prácticas relacionadas con la dimensión territorial, además de una descripción general, deberían de concretar una serie de objetivos, contenidos y criterios de evaluación o resultados de aprendizaje. De este modo se podría mostrar con mayor claridad de qué modo las escuelas, en este caso catalanas, promueven la importancia del papel que tiene la escuela rural para favorecer el desarrollo local y el establecimiento de redes con los agentes locales. También sería mucho más sencillo dar a conocer su potencial pedagógico con relación a la dimensión territorial, más allá de la escuela y a través de la difusión de las buenas prácticas y de las experiencias realizadas. En otras palabras, sería mucho más fácil refutar los estereotipos existentes con respecto a la escuela rural y sus territorios, empoderando la escuela y a sus maestros a enfrentar los retos existentes en conjunción con el territorio.

En cualquier caso, no puede pasarse por alto que los resultados a partir de los cuales se realizan estas conclusiones han sido obtenidos por medio de un estudio transversal de carácter descriptivo. Este tipo de estudios permiten disponer de una información valiosa con respecto a la prevalencia de un determinado número de variables en una muestra relativamente grande y en un periodo de tiempo determinado. Sin embargo, una de sus principales limitaciones radica en que tan sólo se puede constatar la presencia o ausencia de las variables a observar y que, por tanto, no es posible obtener conclusiones basadas en la relación significativa entre estas variables.

En el caso de este estudio, sus limitaciones particulares estarían relacionadas con el hecho que las descripciones e interpretaciones realizadas han estado fundamentadas a partir de la información contenida en los documentos de centro publicados en abierto a través de las páginas web de los centros seleccionados. Por tanto, es muy posible que la capacidad real de los centros para abordar la dimensión territorial desde las actividades o proyectos compartidos con la comunidad escolar y los agentes locales en los que participan tenga mucho más impacto de lo que desprenden los datos obtenidos.

Otro aspecto a considerar es que, en muchos casos, el proyecto de escuela es compartido por la ZER y que, al mismo tiempo, cada centro educativo informa del mismo a través de su propias páginas web de centro. Este hecho, conjugado con la dificultad y dispersión de la presentación de los documentos de centro y los proyectos que realiza, impide una gestión centralizada y coordinada de la información. La falta de actualización de algunas de las páginas web consultadas de las escuelas rurales, así como su estado incompleto o la desorganización de las informaciones publicadas, incrementa esta dispersión y al mismo tiempo ha sido una de las limitaciones de este estudio.

Todo ello permite indicar que es necesario concienciar de la importancia de la difusión del trabajo realizado y destinar esfuerzos a abrir las aulas y el territorio local gracias a las oportunidades que brindan las TIC.

Ahora bien, que no se incluya la información sobre los proyectos o los elementos de la dimensión territorial en los centros no significa que ésta no haya sido tenida en cuenta en las escuelas. Y es que en el caso que nos ocupa, el artículo ha analizado la presencia del contexto en los proyectos de centro e informaciones difundidas por los propios centros pero no lo que sucede directamente en las aulas. En consecuencia se requieren más estudios de índole cualitativa que permitan describir y comprender en profundidad con qué intención y de qué modo los centros afrontan el reto de desarrollar la dimensión territorial, ya sea desde la escuela, o en colaboración con las administraciones locales.

Conviene tener presente también que este estudio se ha centrado en una única Comunidad Autónoma. En el caso que nos ocupa, esta decisión se adoptó teniendo en cuenta tanto la facilidad para acceder a las distintas escuelas, identificadas a través del *Secretariat d'Escola Rural de Catalunya*, y a sus web de centro desde la página del Departamento de Educación, las cuales seguían un misma guía institucional en cuanto a estructura y contenidos que facilitaban el análisis. No obstante, estos estudios podrían situarse en más de una comunidad autónoma con la intención de establecer comparaciones en el modo de tratar la información y el modo de abordar la dimensión territorial desde las escuelas rurales. Esta podría ser una de las perspectivas de futuro de la presente investigación para complementar los datos obtenidos.

Aún así, la presente investigación permite contribuir a llenar el vacío existente en la literatura científica sobre el abordaje del tema de la dimensión territorial e integración del contexto y su comunidad en esta tipología de escuelas desde esta perspectiva. En esta línea también contribuye a dar visibilidad al buen trabajo realizado en éstas escuelas contribuyendo a su valoración y desestigmatización.

Teniendo en cuenta la escasez de publicaciones en el ámbito de la educación rural relacionadas con la dimensión territorial, este tipo de estudios transversales contribuyen a construir un marco teórico fundamentado en datos empíricos con respecto al papel relevante de la escuela rural a la hora de visibilizar y dar a conocer qué hacen por y para el territorio, y cómo ello puede ser capitalizado como un rasgo propio de identidad y valor añadido.

Como línea de continuación y mejora, son necesarias más investigaciones en otros contextos que permitan establecer teorías y refuerzan los resultados y conclusiones aportadas. Es preciso analizar desde dentro las prácticas y proyectos educativos, evidenciando la importancia de poner la ruralidad en el centro. Ésta puede contribuir a la mejora académica, dando significatividad a los aprendizajes, y a la de los territorios en los que se encuentra inmersa la escuela, retroalimentándose.

Asimismo, el hecho de disponer de una masa crítica de estudios en esta línea también puede contribuir a consolidar la idea de que las páginas web de las escuelas rurales no deben de ser un simple contenedor de información poco relevante o incoherente. Esta información debe tener una intención clara mostrando qué se está haciendo y para qué. De este modo se garantiza que el impacto de estas actividades vayan más allá de la comunidad educativa y tengan un impacto mucho más amplio y global, con la esperanza de que, quizás, sean vistos como un reclamo para aquellas otras familias que desean emprender un nuevo proyecto de vida en la ruralidad.

Referencias

- Abós, P., Boix, R., Domingo-Peñañiel, L., Lorenzo, J., y Rubio, P. (2021). *El reto de la escuela rural: Hacer visible lo invisible* (Vol. 54). Graó.
- Alpe, Y. (2012). Contexte territorial et organisation scolaire: l'école rurale française, de l'idéalisation à la stigmatisation. *Swiss Journal of Educational Research*, 34(2), 213–232. <https://doi.org/10.24452/sjer.34.2.4881>
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2), 34–52. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-127z>
- Bauch, P. A. (2001). School-community partnerships in rural schools: Leadership, renewal, and a sense of place. *Peabody journal of education*, 76(2), 204–221. https://doi.org/10.1207/s15327930pje7602_9
- Boix, R. (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. WK Educación.
- Boix, R. (2011). ¿Qué queda de la Escuela Rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 15(2), 13–23.
- Boix, R. (2014). La escuela rural en la dimensión territorial. *Innovación educativa*, 24, 89–97. <https://doi.org/10.15304/ie.24.1959>
- Boix, R., y Buscà, F. (2020). Competencias del Profesorado de la Escuela Rural Catalana para Abordar la Dimensión Territorial en el Aula Multigrado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 115–133. <https://dx.doi.org/10.15366/reice2020.18.2>
- Boix, R., Champollion, P., y Duarte, A. (2015). Teaching and Learning in Rural Contexts. *Sisyphus. Journal of Education*, 3(2), 28–47. <https://doi.org/10.25749/sis.7883>
- Boix, R., y Rius, J. (2019). La escuela rural: ¿Un laboratorio para la innovación educativa?. *Cuadernos de pedagogía*, 500, 98–102.
- Bustos, A. (2007). Enseñar en la escuela rural. Aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 11(3), 1–26.
- Bryant, J. A. (2010). Dismantling Rural Stereotypes. *Educational Leadership*, 68(5), 54–58.
- Carrete-Marín y Domingo-Peñañiel, L. (2021). Los recursos tecnológicos en las aulas multigrado de la escuela rural: Una revisión sistemática. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 6, 1–31. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e13452>
- Champollion, P. (2010). Repérer et caractériser l'influence des territoires ruraux et montagnards sur l'école: des impacts ponctuels aux effets globaux de territoire. *Transformations – Revue de Recherche En Éducation Des Adultes*, 3, 53–76.
- Champollion, P. (2018). *Inégalités d'orientation et territorialité: l'exemple de l'école rurale montagnarde*. Cnesco.
- Coladarci, T. (2007). Improving the yield of rural education research: An editor's swan song. *Journal of Research in Rural Education*, 22(3), 1–9.
- Domingo-Peñañiel, L. (2020). Escola rural i territori: una simbiosi clau. *Temps d'Educació*, 59, 7–9. <https://doi.org/10.1344/tempseducacio2020.59.1>
- Du Plessis, P. (2017). Challenges for rural school leaders in a developing context: A case study on leadership practices of effective rural principals. *Koers*, 1–10. <https://doi.org/10.19108/koers.82.3.2337>
- Echazarra, A., y Radinger, T. (2019). Learning in rural schools: Insights from PISA, TALIS and the literature. *OECD Education Working Papers*, 196. OECD Publishing. <https://doi.org/https://doi.org/10.1787/19939019>
- Fargas-Malet, M., y Bagley, C. (2021). Is small beautiful? A scoping review of 21st-century research on small rural schools in Europe. *European Educational Research Journal*, 21(5), 822–844. <https://doi.org/10.1177/14749041211022202>
- 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*. <https://fopromar.files.wordpress.com/2019/11/informe-final-proyecto-e-fopromar.pdf>
- Hargreaves, L. M. (2009). Respect and responsibility: Review of research on small rural schools in England. *International journal of educational research*, 48(2), 117–128. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.02.004>
- Jiménez-Sánchez, J. (2020). Innovar desde la escuela rural. *Participación educativa*, 7(10), 33–45.
- Lorenzo, J., Rubio, P., y Abós, P. (2020). Educación y vertebración del territorio: un estudio de caso en torno a la escuela rural de Teruel. *Temps d'Educació*, 59, 27–46.
- Lorenzo, J., y Abós, P. (2021). Escuela Rural y Territorio. Análisis de buenas prácticas educativas en el contexto de la Comunidad Autónoma de Aragón (España). *Revista Espaço do Currículo*, 14(2), 1–21. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.58080>
- McInerney, P., Smyth, J., y Down, B. (2011). Coming to a place near you? The politics and possibilities of a critical pedagogy of place-based education. *Asia-Pacific journal of teacher education*, 39(1), 3–16. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540894>
- McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2011). *Investigación educativa*. Pearson-Addison Wesley.
- Parson, L., y Hunter, C. (2019). Exploring Differences in Principal Experiences According to Rurality: A Mixed-Method Study. *Planning and Changing*, 49(1–2), 37–61.
- Quílez, M., y Vázquez, R. (2012). Aulas multigrado o el mito de la mala calidad de enseñanza en la escuela rural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(2), 1–12. <https://doi.org/10.35362/rie5921393>
- San Fabián-Maroto, J. L. (2011). El papel de la organización escolar en el cambio educativo: La inercia de lo establecido. *Revista de Educación*, 356, 41–60.
- Sanz, A. (2009). Educación y territorio. Encrucijadas socioculturales. *Jornadas sobre educación en el medio rural: encrucijadas y respuestas*. Universidad de Zaragoza.
- Sastre, J. (2019). La brecha digital en las escuelas rurales: un estudio de caso. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 5(2), 189–196. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2019.v5i2.4995>