

Carrete-Marín, N., Boix, R., y Buscà, F. (2024). Análisis de la contribución de la escuela rural a la dimensión territorial desde la perspectiva del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 42(2).
DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.559011>

Análisis de la Contribución de las Escuelas Rurales a la Dimensión Territorial desde la Perspectiva de los Profesores

Analysis of the Contribution of Rural Schools to the Territorial Dimension from the Teachers' Perspective

Núria Carrete-Marín¹ *, Roser Boix Tomàs^{**} y Francesc Buscà Donet^{***}

^{*}Departamento de Pedagogía. Universidad de Vic - Universidad Central de Cataluña (España)

^{**}Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Universidad de Barcelona (España)

^{***}Departamento de Didácticas Aplicadas. Universidad de Barcelona (España)

Resumen

Las escuelas juegan un papel crucial en las zonas rurales para promover el desarrollo local, dinamizar el territorio y contribuir al arraigo de sus habitantes, sobre todo en municipios que se encuentran en proceso de despoblación. Teniendo esto en cuenta, este artículo recoge las opiniones de una amplia muestra de 110 docentes de primaria que trabajan en escuelas rurales de Cataluña, gracias al cuestionario "La escuela rural y la dimensión territorial", y sobre los proyectos educativos realizados en colaboración con instituciones locales para promover el desarrollo territorial y enfrentar los desafíos y necesidades de las zonas rurales. Las respuestas arrojan luz sobre cómo el profesorado valora el papel de las escuelas rurales en comunidades locales y las acciones realizadas. En concreto, los resultados destacaron la posible influencia de algunos aspectos relacionados con el contenido de los proyectos que la escuela rural realiza en colaboración con las instituciones y administraciones locales y su percepción sobre el rol desempeñado por las y los agentes de ambas instituciones en el desarrollo de la dimensión territorial a través de estos proyectos compartidos. Las conclusiones hacen referencia a la importancia de tener en cuenta la participación de agentes locales en el desarrollo de la dimensión territorial desde estos proyectos, sobre todo debido a la importancia de la escuela en la

¹ **Correspondencia:** Núria Carrete-Marín, nuria.carrete@uvic.cat, C/ Sagrada Familia 7, 08500 Vic, Barcelona.

promoción de la sostenibilidad de los territorios rurales. También en promover acciones que lleven a las y los estudiantes a arraigarse al lugar y a valorarlo.

Palabras clave: Escuela rural; educación rural; dimensión territorial; capital social; desarrollo rural

Resumen

Schools play a crucial role in rural areas in terms of promoting local development, dynamizing the territory and contributing to the rooting of its inhabitants, especially in municipalities undergoing depopulation. Taking all this into account, this paper reports the views of a large sample of 110 primary teachers working at rural schools in Catalonia. They have been gathered by means of an online questionnaire entitled "Rural School and the Territorial Dimension" regarding educational projects carried out in conjunction with local institutions with joint objectives to promote territorial development in order to face challenges and needs of rural areas. Their answers shed light on how teachers perceive their role in the promotion of development within the rural communities where they work and the actions carried out. The results highlight the possible influence of some aspects related to the rural school projects in collaboration with local institutions, and their perceptions about the role played by the agents of both institutions in the development of the territorial dimension through these shared projects. The conclusions refer to the importance of taking into account the participation of local agents in the development of the territorial dimension in school projects due to the importance of the school in promoting the sustainability of rural territories, as well as in encouraging actions that lead students to become rooted in the place and value it.

Palabras clave: Rural schools; rural education; territorial dimension; social capital; rural development

Introducción y objetivos

La actual pandemia de Covid-19 ha puesto sobre la mesa cuestiones que afectan a la educación en las zonas rurales, como la persistente brecha digital entre las escuelas rurales y urbanas, y ha señalado la necesidad de nuevas prácticas en las escuelas rurales que favorezcan la cohesión y el arraigo social y, por tanto, aunque sea indirectamente, también el desarrollo económico de sus zonas de influencia (Abós Olivares et al., 2021; Chen & Liu, 2013). El reciente informe *Reto demográfico y despoblación en cifras* (Gobierno de España, 2020) muestra que en la última década se ha intensificado el proceso de despoblación en la España rural, lo que ha conducido a una situación de gran desigualdad social, educativa y económica entre las comunidades urbanas y rurales. Además, según las directrices para el desarrollo sostenible propuestas por la

UNESCO (2019), una de las misiones más importantes de los sistemas educativos en el siglo XXI será reducir las desigualdades y desventajas entre todos los países o regiones. En este contexto, las escuelas no pueden permanecer al margen, sino que deben trabajar mano a mano con los organismos gubernamentales para promover el desarrollo territorial y la equidad social.

Teniendo en cuenta que las escuelas, especialmente en los municipios rurales, son generadoras de capital social y, por lo tanto, importantes agentes sociales, se encuentran en una buena posición para llevar a cabo acciones en colaboración con los diversos otros agentes presentes en el contexto rural que pueden tanto revitalizar como fomentar la cohesión de la comunidad, estableciendo relaciones con el contexto y los agentes implicados a través de proyectos de aula y prácticas educativas (Abós Olivares, 2020; Champollion, 2018). Dado que pueden desempeñar un papel importante en la apertura de la comunidad local al contexto global más amplio, también pueden movilizarse para promover el desarrollo -especialmente el desarrollo sostenible-, lo que implica la creación de redes entre la escuela, la comunidad educativa, los agentes rurales y otras instituciones del territorio, para facilitar la cooperación (Mosneaguta, 2019). Las escuelas rurales prestan un servicio básico en los territorios rurales al crear condiciones para la equidad en la educación, constituyendo así un motor para el desarrollo y la sostenibilidad de los municipios rurales. Sin embargo, para cumplir estas funciones, la educación que imparten las escuelas rurales debe necesariamente adaptarse a las características del contexto local para garantizar su pertinencia, lo que implica forzosamente el fomento de la comunicación y las sinergias entre las diversas otras instituciones y agentes sociales presentes en el territorio (Beach et al., 2019).

Las escuelas rurales en la dimensión territorial

La escuela rural y el territorio en el que está inmersa existen en una relación simbiótica (Domingo-Peñañiel, 2020). No podemos entender la escuela rural sin el territorio, ni el territorio sin la escuela, dado el importante papel que juega como motor de desarrollo local, dinamizador y generador de capital social y cultural. Por ello, cada escuela rural debe tener en cuenta las necesidades del entorno social que la rodea y estar cohesionada con el territorio, a nivel cultural y comunitario. Debe ser una escuela participativa que trabaje mano a mano con la comunidad local para afrontar los retos que presenta un mundo cambiante (Champollion, 2018).

Desde la perspectiva de la dimensión territorial, la escuela es una institución que incide en las interacciones y estructuras que se dan en el territorio, actuando

como miembro activo del sistema institucional territorial, como receptora y transmisora de identidades y emociones y como configuradora de construcciones sociales rurales (Boix & Bustos Jiménez, 2014). No puede aislarse de lo que sucede en el territorio, ni el docente puede permanecer al margen de las necesidades de la comunidad local más allá de sus funciones como parte de una institución educativa. Como muestra el proyecto Fropomar llevado a cabo en Europa (Boix & Buscà, 2020), los docentes que trabajan en aulas multigrado deben desarrollar competencias para trabajar y contemplar la dimensión territorial de la escuela considerando su importancia. Desde este punto de vista, la escuela como actor de la dimensión territorial rural debe ser considerada como socialmente viva y dinámica. Las escuelas y los profesores deben ser conscientes de este papel fundamental que desempeñan en el territorio, afrontar los retos que puedan surgir y promover proyectos y actividades didácticas en conjunción con otros actores de la comunidad rural local, así como del territorio más amplio en el que está inserta.

Es necesario revisar las acciones y proyectos educativos llevados a cabo por las escuelas que inciden en el territorio en el que están insertas por el impacto que tienen en el desarrollo, continuidad y cambio de las zonas rurales (Champollion, 2010; 2018). Este artículo pretende realizar una importante contribución en esta línea. También es necesario tener en cuenta los diferentes estudios y prácticas exitosas realizadas en escuelas rurales multigrado para demostrar la importancia de la interrelación entre la comunidad rural, el aula multigrado y la dimensión territorial, que favorece aspectos como el apego de la población a su territorio, la creación de vínculos emocionales y afectivos entre el alumnado y su contexto rural, que pueden ayudar a frenar el despoblamiento de los territorios, la realización de proyectos conjuntos que atiendan necesidades compartidas, y la promoción de acciones que muestren a la escuela en la dimensión territorial como un elemento socialmente vivo (Lorenzo Lacruz & Abós Olivares, 2021; Alpe & Barthes, 2013; Pagès & Santisteban, 2011). El profesorado y la comunidad deben plantearse el papel que juega la escuela en el medio rural desde todas las perspectivas, y ya desde la formación inicial y la didáctica en la escuela rural (Bustos Jiménez, 2008), para construir una nueva visión de lo que debe ser la escuela en el medio rural en el siglo XXI. La escuela tiene una gran responsabilidad, que no puede ser vista como algo ajeno a lo que ocurre en el territorio en el que se asienta.

Investigación pertinente sobre buenas prácticas en las escuelas rurales

A pesar de la relativa escasez de investigaciones dedicadas a la educación rural y a la innovación en este entorno (Abós Olivares, 2020; Abós Olivares et

al. 2021; Barret et al., 2007; Coladarci, 2007), el trabajo en este ámbito está creciendo gradualmente. En particular, la importancia de la inclusión del contexto en las prácticas educativas se destaca en una importante revisión sistemática reciente de las escuelas rurales en Europa (Fargas-Malet & Bagley, 2021). Además, un análisis separado realizado por Tomazzoli (2020) de catorce escuelas rurales situadas en diferentes partes de Italia muestra que el elemento común entre ellas es su relación con el territorio circundante y su compromiso con las respectivas comunidades locales, que perciben la escuela rural como un motor del desarrollo local. Estos hallazgos atestiguan el potencial de la escuela y la labor que desempeña como puente entre la cultura local y la comunidad en general y ponen de relieve la importancia de la relación con el contexto (Barthes, Champollion y Alpe, 2018; Tomazzoli, 2020). Otro estudio de Shafft (2016) que examina la relación entre la escuela rural y el desarrollo de las comunidades rurales y su contexto arroja luz sobre cómo las prácticas educativas en contextos rurales pueden contribuir a una política de desarrollo rural más amplia en todos los sentidos.

Otros dos estudios analizan la importancia de la relación entre la escuela y la comunidad local, así como la implicación de la escuela en la creación de redes locales para promover la mejora educativa en relación directa con el contexto. La fortaleza de esta relación deriva de buenas prácticas escolares fuertemente enraizadas en el contexto, señalando una vez más la importancia de la implicación de la escuela con la comunidad y la inclusión de la dimensión territorial en la visión de la escuela sobre la educación y las prácticas educativas (Grané & Arguelagués, 2018; Hernández de la Torre & Navarro Montaña, 2018).

Por último, un trabajo de Sánchez Giménez (2019) explora el uso de la tecnología digital para ayudar a hacer frente a la despoblación de las zonas rurales, reduciendo el aislamiento y la brecha digital que persigue a las escuelas rurales frente a las urbanas (Carrete-Marín & Domingo-Peñafiel, 2021; 2023), contribuyendo así a su superación. A partir de este estudio, podemos vislumbrar las oportunidades que ofrecen las tecnologías y los nuevos recursos online para el trabajo en red y la comunicación a pesar de la distancia. Este aspecto podría incluso relacionarse con la necesidad de nuevas propuestas para conectar a profesores y alumnos entre diferentes centros y con los diferentes agentes de la comunidad trabajando conjuntamente, así como con la idea de que son necesarios más recursos que tengan en cuenta el contexto rural (Boix et al., 2015; Carrete-Marín & Domingo-Peñafiel, 2022). Además, el uso de las tecnologías puede ayudar a la participación y colaboración en proyectos conjuntos que ayuden a fortalecer el sentido de pertenencia a la comunidad, el arraigo al territorio y una identidad vinculada al mismo (Del Moral & Villalustre, 2011) teniendo así un importante impacto en los territorios rurales

(Rodríguez et al., 2023).

A pesar de las investigaciones mencionadas, son pocos los estudios cuantitativos que se centran en las escuelas rurales en la dimensión territorial y su relación con el contexto rural desde una perspectiva que permita reforzar cualquier marco teórico relacionado con el tema.

Contexto

El presente estudio se llevó a cabo en Cataluña (España). Según el organismo oficial de recopilación de datos de la Generalitat de Cataluña, IDESCAT,² , Cataluña tiene actualmente una población aproximada de 7,7 millones de habitantes. Cataluña tiene 947 municipios, pero una población rural relativamente pequeña, ya que más del 95% de los catalanes viven en más de 300 ciudades y pueblos de más de 2.000 habitantes. Es posible encontrar escuelas que atienden a una sola comunidad rural, o lo que se conoce como "zonas escolares rurales" (*Zones Escolars Rurals*), que están formadas por entre dos y cinco escuelas de comunidades muy pequeñas pero vecinas, que comparten recursos como profesores especializados de música o lenguas extranjeras. A la hora de elaborar sus proyectos educativos, las escuelas rurales deben comprender plenamente su valor como catalizadores del progreso y el desarrollo de sus comunidades y ejercer el liderazgo para afrontar los retos que plantea el cambio que está experimentando la sociedad en la era digital. Esto no es posible sin una escuela fuerte y activa, implicada y conectada con su contexto social inmediato.

Este trabajo presenta resultados parciales de un amplio estudio descriptivo realizado como parte de un proyecto público más amplio del Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España titulado "Escuelas Rurales: un servicio básico para la justicia social y la equidad territorial en la España poco poblada"³ (PID2020-115880RB-I00). La pregunta de investigación fundamental del presente estudio fue la siguiente: ¿Qué tipo de proyectos educativos llevan a cabo las escuelas rurales de primaria de Cataluña en colaboración con las administraciones locales para desarrollar la dimensión territorial? Responder a esta pregunta a partir de las percepciones de los maestros rurales nos permitirá clarificar la relación entre la escuela y sus actividades de aula, por un lado, y el territorio al que sirve, por otro, así como analizar la relación de la escuela con el resto de agentes y entidades de la comunidad local.

² Institut d'Estadística de Catalunya. <https://www.idescat.cat/>.

³ La escuela rural: un servicio básico para la justicia social y la equidad territorial en la España con baja densidad de población (PID2020-115880RB-I00), título original del proyecto en español que incluye el estudio presentado en Cataluña.

Los objetivos principales eran: (1) describir las principales características de los profesores participantes y de las escuelas rurales en las que impartían clase; 2) describir los proyectos educativos en los que participaban las escuelas rurales catalanas con las autoridades locales, e 3) identificar los factores que influían en la opinión de los profesores rurales sobre el éxito de las escuelas rurales a la hora de establecer redes significativas con los agentes del territorio y la comunidad rural local para liderar el desarrollo de la dimensión territorial.

Método

Este estudio tiene un diseño descriptivo, a través de una encuesta por cuestionario a maestros rurales actualmente empleados, con los siguientes escenarios principales.

Tamaño de la muestra

La muestra representativa del estudio general estaba compuesta por 614 maestros de escuelas rurales españolas. Sin embargo, en el caso del estudio que se presenta en este trabajo, la muestra final de participantes en este estudio estuvo formada por 110 maestros de primaria o educación infantil que son los que trabajan actualmente en las comunidades rurales catalanas. El género autodeclarado de los maestros participantes fue de 94 mujeres (85,5%) y 14 hombres (12,7%), y otros dos (1,1%) prefirieron no contestar a la pregunta. Las medias y la desviación estándar para la edad, los años de experiencia docente y los años pasados en una escuela rural se muestran en la Tabla 1.

Cuadro 1.

Características de los participantes, con media (M) y desviación estándar (DE) (n = 110)

	M	SD
Edad	44.05	8.99
Años como profesor	18.39	8.65
Años como maestro de escuela rural	10.84	8.13

Herramienta de medición

Los 110 profesores participantes rellenaron un cuestionario en línea titulado

"La escuela rural y la dimensión territorial" (RSTD),⁴ , que constaba de dos partes.

La primera tenía por objeto recabar datos e información de los encuestados sobre las características y el entorno del centro en el que impartían clase. La segunda sección recogía información sobre los proyectos educativos que se estaban llevando o se habían llevado a cabo en colaboración con la administración y las instituciones locales. La segunda se dividía a su vez en dos partes. La primera parte pretendía recoger datos sobre el número de proyectos en su centro, el enfoque adoptado en ellos, su puesta en práctica y el grado de satisfacción que el profesor sentía por participar. La segunda parte se centraba en la contribución de estos proyectos a la comunidad y a su territorio. Gran parte de este instrumento consistía en preguntas de opción múltiple o de respuesta abierta, y muy pocas consistían en preguntas que debían responderse calificándolas en una escala de Likert.

Antes de ser completada por los participantes, la encuesta fue sometida a un proceso de validación realizado por investigadores con amplia experiencia en temas relacionados con la Investigación en Educación Rural y afines. El proceso de validación se llevó a cabo mediante una escala de Likert y los datos confirmaron que el contenido del cuestionario era altamente fiable y coherente ($\alpha=.93$). Sin embargo, debido a este proceso de validación fue necesario ajustar algunas preguntas y respuestas. En este proceso participaron expertos ($n=8$) en investigación sobre educación rural, programas de formación docente y maestros con gran experiencia en escuelas rurales. El proceso comienza un mes antes de que se administrara el instrumento final siguiendo el proceso descrito en la sección siguiente.

Procedimiento y análisis estadístico

El proceso de recopilación de datos comenzó con el envío de la encuesta en línea por correo electrónico al director de cada escuela rural (los directores también son profesores, aunque exentos de una parte de la carga lectiva habitual), quien la distribuyó entre los profesores de la escuela y también cumplimentó el cuestionario él mismo. El plazo para cumplimentar el cuestionario se fijó en julio de 2022, fecha en la que los profesores habrían finalizado sus obligaciones docentes en el aula. Este procedimiento se ajustó a las directrices de la Universidad de Barcelona (2020) sobre prácticas éticas de investigación.

⁴ En el texto, el título del cuestionario se ha traducido al inglés. El original es Escuela Rural y Dimensión territorial (ERTA), en español.

El análisis de los datos combinó estadísticas descriptivas (frecuencia, porcentaje, media y desviación estándar) con pruebas de correlación y estadísticas inferenciales. Se aplicó la prueba de Kolmogorov-Smirnov para evaluar si las variables cumplían el supuesto de normalidad. Así, teniendo en cuenta los datos no paramétricos y las posibles diferencias entre los casos observados y los esperados, se calcularon la Rho de Spearman y la razón de verosimilitud (*LR*) para encontrar relaciones significativas entre las opiniones de los profesores sobre los proyectos educativos y sus opiniones sobre el efecto de estos proyectos en la comunidad.

Todos los análisis estadísticos se realizaron con el programa informático SPSS v27, y el nivel de significación se fijó en $p < 0,05$.

Resultados

Los resultados se presentan en función de nuestros tres objetivos de investigación expuestos anteriormente.

Principales características de los profesores y los centros escolares

Los datos generales recogidos en los cuestionarios se resumen en la Figura 1.

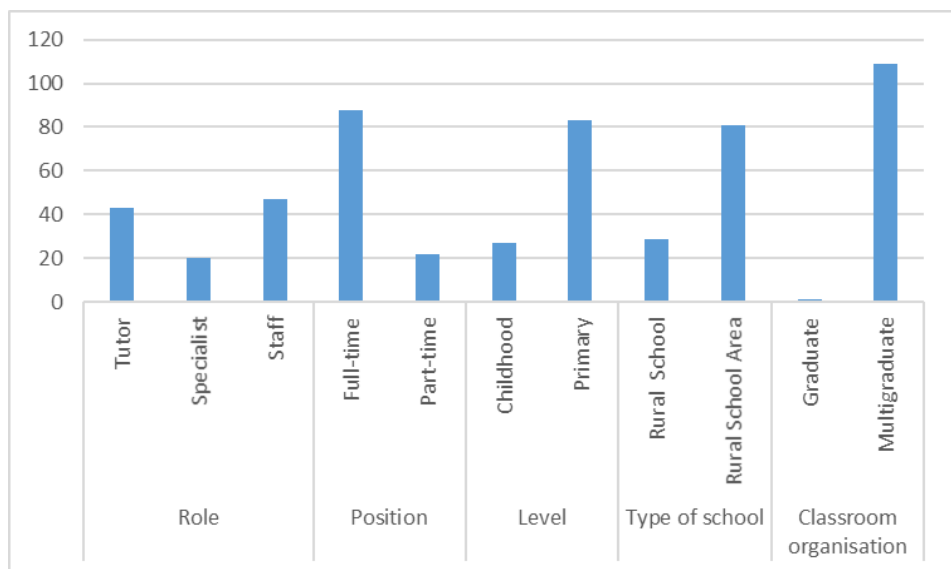


Figura 1. Características de los profesores participantes y de los centros en los que trabajan

Se observa que, de los 110 encuestados, 47 (42,7%) eran miembros del equipo directivo de su centro, por lo que estaban exentos de algunas funciones docentes; 43 (39,1%) eran *tutores*, con plenas responsabilidades docentes; y 20 (18,2%) eran especialistas que enseñaban materias específicas, como educación física, música o una lengua extranjera. Además, 88 (80%) eran funcionarios a tiempo completo con contratos indefinidos, y los 22 restantes tenían contratos a tiempo parcial o trabajaban como sustitutos temporales. Una mayoría similar (n = 83, 75,5%) impartía clases en el nivel primario, y el resto (n = 27, 24,5%) en el nivel preescolar. Todos los profesores menos uno impartían clase en aulas multigrado. Por último, en cuanto al tipo de escuela, 81 encuestados (73,7%) trabajaban en escuelas cuya zona de influencia era un distrito escolar rural, mientras que los 29 restantes trabajaban en escuelas de una sola comunidad.

Proyectos educativos con participación de instituciones locales

En cuanto a los proyectos educativos realizados por las escuelas en colaboración con las comunidades locales, la figura 2 muestra que 61 profesores (55,50%) identificaron a las "autoridades locales" como el principal colaborador en los proyectos educativos realizados en sus escuelas rurales. El resto de los participantes en este estudio señalaron que sus principales colaboradores en las escuelas rurales eran empresas locales (15 personas, 13,6%); Organizaciones No Gubernamentales (ONG) (15 personas, 13,6%); o instituciones culturales (8 personas, 7,3%). Por último, 11 profesores (10%) no fueron capaces de identificar a ningún socio colaborador en proyectos educativos desconociendo este aspecto.

En cuanto al papel desempeñado por la escuela en estos proyectos de colaboración, mientras que 48 de los 110 profesores (43,6%) percibieron que sus escuelas habían desempeñado un "papel protagonista" en la realización del proyecto, 33 (30%) consideraron que el papel de la escuela se limitaba a ser un "colaborador" y 14 (12,7%) describieron su escuela como "receptora" de proyectos ya en marcha o dirigidos por otras instituciones. Los 15 profesores restantes (13,7%) desconocían el papel de su centro en tales proyectos.

En cuanto a los objetivos de estos proyectos educativos compartidos llevados a cabo desde las escuelas rurales, 91 (82,2%) encuestados señalaron como objetivo principal "abordar necesidades comunes a la escuela y a la zona local". Los restantes participantes en este estudio indicaron, en grados mucho menores, objetivos como "aprendizaje-servicio" (5 individuos, 4,5%), "promoción y preservación del patrimonio cultural" (3 individuos, 2,7%) o "promoción del espíritu emprendedor" (1 individuo, 0,9%). Sin embargo, de nuevo es necesario señalar que 10 profesores afirmaron desconocer los objetivos

de los proyectos en los que participaban sus centros.

En cuanto a los objetivos de los proyectos educativos realizados desde las Zonas Escolares Rurales en colaboración con las comunidades locales, 76 (69,1%) encuestados identificaron como objetivo principal "atender necesidades comunes a la escuela y a la zona local 8 (7,3%) identificaron objetivos relacionados con el aprendizaje-servicio; 3 (2,7%) se refirieron a la promoción y preservación del patrimonio cultural y sólo un profesor (0,9%) identificó como objetivo principal el relacionado con la promoción del emprendimiento en la zona. En este caso, nótese que el número de individuos que no sabían si las escuelas de su distrito rural participaban en proyectos compartidos o no respondieron a la pregunta fue mayor (22 individuos, 20%) que el de aquellos de escuelas que servían a una comunidad.

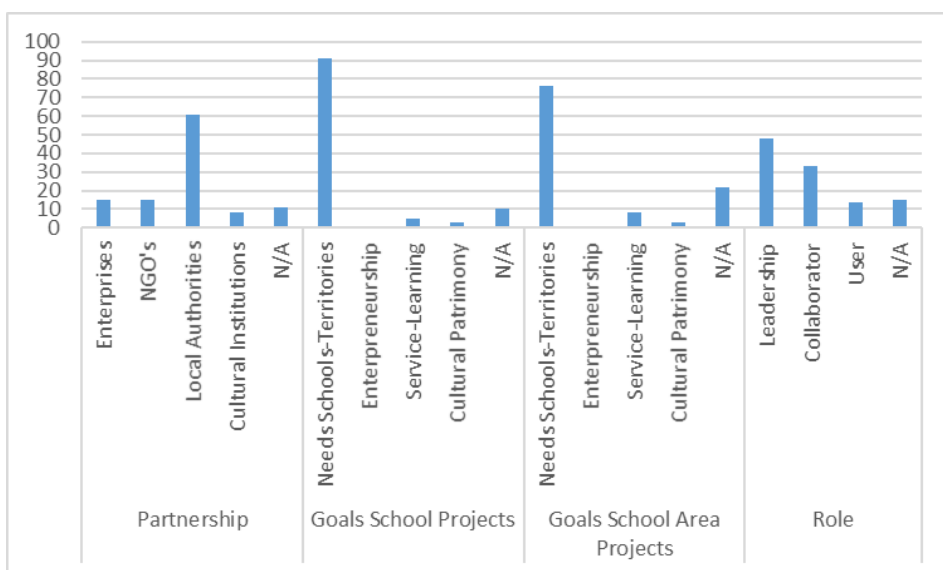


Figura 2. Características de la asociación y los proyectos compartidos

Satisfacción de los profesores con los proyectos compartidos

En el apartado anterior se han descrito las principales características de los proyectos realizados conjuntamente por las escuelas rurales y las entidades locales. No obstante, estos resultados descriptivos deben complementarse con otros datos que nos permitan conocer la valoración que los maestros de las escuelas rurales hacen de estos proyectos y los factores que pueden influir en su valoración.

Los datos de la Tabla 2 muestran que, por término medio, los maestros rurales estaban satisfechos con los proyectos educativos que sus escuelas llevaban a cabo en colaboración con instituciones locales ($M = 3,15$; $DT = .638$). Sin embargo, diversos factores relacionados con los datos personales de los profesores o con características específicas de estos proyectos podrían haber condicionado las valoraciones de los profesores.

Teniendo en cuenta la edad de los profesores y los años de experiencia como profesor y maestro rural, la tabla 2 muestra 1) una baja correlación inversa entre los factores "satisfacción con los proyectos realizados conjuntamente con las instituciones locales" y "edad" ($Rho = -0,75$, $p = 0,438$) o "años de experiencia docente" ($Rho = -0,33$, $p = 0,734$); y 2) un bajo índice de correlación directa entre el nivel de satisfacción y el factor "años de docencia en una escuela rural" ($Rho = 0,080$, $p = 0,403$). Sin embargo, hay que señalar que ninguna de estas correlaciones fue estadísticamente significativa.

Tabla 2.

Proyectos compartidos: nivel de satisfacción y factores relacionados.

Nivel de satisfacción	<i>n</i>	<i>Media</i>	<i>SD</i>
		110	3.15
<i>Factores relacionados</i>			
	<i>LR</i>	<i>dl</i>	<i>p</i>
Colaboración de las escuelas rurales con las administraciones y entidades locales	24.875	15	.052
Asociación de zonas de escuelas rurales con administraciones y entidades locales	18.784	15	.224
Objetivos proyectos compartidos (Escuelas Rurales)	32.396	15	.006
Objetivos proyectos compartidos (zonas escolares rurales)	19.626	15	.187
Papel percibido por las administraciones locales	22.273	12	.035
Papel percibido por la comunidad académica	26.490	15	.033
Frecuencia de colaboración	22.208	6	.001
<i>Factores relacionados</i>			
	<i>Índice de correlación</i>		<i>p</i>
Edad del profesor	-.045		>.05
Años de experiencia docente	-.030		>.05
Años enseñando en una escuela rural	.066		>.05

El cuadro 2 también muestra que las valoraciones de los profesores de las escuelas rurales sobre los proyectos conjuntos podrían verse afectadas por otros

factores. En primer lugar, los datos permiten suponer que el tipo de institución con la que las escuelas rurales o de distrito comparten sus proyectos podría influir en el nivel de satisfacción de los profesores con su participación en ellos. Sin embargo, los datos también muestran que esta relación no tiene significación ni en el caso de "asociación de escuelas rurales con administraciones y entidades locales" ($p = 0,052$) ni en el caso de "asociación de escuelas rurales de zona con administraciones y entidades locales" ($p = 0,224$).

Otros factores a tener en cuenta son el conocimiento que tienen los profesores de los objetivos de estos proyectos y su percepción de la frecuencia con que las escuelas rurales colaboran con las administraciones o instituciones locales. A este respecto, los datos muestran 1) una relación significativa con la satisfacción cuando los profesores conocen los "objetivos de los proyectos realizados conjuntamente entre las escuelas rurales y las instituciones locales" ($p = 0,006$); 2) ninguna relación significativa con la satisfacción aunque los profesores conozcan los "objetivos de los proyectos realizados conjuntamente entre las escuelas rurales de distrito y las instituciones locales" ($p = 0,187$), y 3) una relación significativa cuando los profesores rurales creen que la "frecuencia de colaboración" entre las escuelas rurales y las administraciones locales es alta ($p = 0,001$).

Por último, también es posible que la satisfacción de los profesores con la participación en proyectos compartidos con las administraciones locales se viera influida por sus percepciones e ideas sobre cómo veían estas administraciones locales el papel desempeñado por la escuela en el territorio o las opiniones de la comunidad escolar sobre el papel desempeñado por la escuela cuando realizaba proyectos en el territorio. En ambos casos, no hubo influencia significativa ($p > 0,05$).

Factores que condicionan el liderazgo ejercido por las escuelas como creadoras de redes

La Tabla 3 muestra algunos factores identificados por los encuestados como indicadores de que la escuela desempeñó un papel promotor y líder en la creación de redes con otros agentes y miembros de la comunidad local y educativa del territorio. Esta información podría ser relevante a la hora de promover proyectos que beneficien a los territorios rurales y tengan un impacto en ellos y en su comunidad, suponiendo que dichos proyectos sean con escuelas.

De los 110 profesores encuestados, 34 (39,9%) opinaron que la participación de la escuela en la promoción y creación de redes de conexión social e institucional en el territorio era algo que ocurría sólo esporádicamente. Por otro

lado, mientras que 32 (29,9%) opinaron que la participación de la escuela era "significativa" en el territorio 26 (23,6%) consideraron la participación de la escuela como "muy significativa" en la creación de redes en el territorio, considerando el importante papel desempeñado por la escuela en el territorio como generadora de capital social y promotora del desarrollo local.

Además, cabe preguntarse si había algún factor que pudiera haber afectado a las opiniones de los profesores rurales sobre esta cuestión. En este caso concreto, los datos muestran que no existe correlación con la edad del profesor ($Rho = 0,044, p = 0,649$), los años de experiencia docente general ($Rho = 0,032, p = 0,743$) o los años de docencia en una escuela rural ($Rho = -,037, p = 0,701$).

Un último conjunto de factores está relacionado con la opinión de los profesores sobre cómo perciben otros agentes locales el papel y el valor de las escuelas rurales como creadoras de redes. Aquí los datos muestran que las opiniones de los profesores podrían estar influidas por la opinión de la comunidad escolar ($p = 0,05$) o de la administración local ($p = 0,003$) sobre el papel que desempeñan las escuelas rurales a la hora de implicar y orientar a los habitantes de su territorio para hacer frente a los problemas y retos compartidos en estos contextos rurales.

Cuadro 3 .

Las escuelas rurales como creadoras de redes: evaluación y factores relacionados.

¿Qué importancia ha tenido tu centro escolar en la creación de redes?	<i>n</i>	<i>%</i>	<i>Agregado</i>
Ninguna participación	7	6.4	6.4
Muy leve	34	39.9	37.3
Algo importante	32	29.9	66.4
Muy importante	26	23.6	90.0
Otros	4	3,6	93.6
N/A	7	6.4	100
TOTAL	110	100	
<i>Factores relacionados</i>	<i>LR</i>	<i>dl</i>	<i>p</i>
Papel percibido por la comunidad académica	49.752	35	.05
Papel percibido por las administraciones locales	48.823	25	.003
<i>Factores relacionados</i>	<i>Índice de correlación</i>		<i>p</i>

Edad del profesor	.044	>.05
Años de experiencia docente	.032	>.05
Años enseñando en una escuela rural	-.037	>.05

Debate y conclusiones

A partir de los datos de una muestra de maestros rurales encuestados en Cataluña, este estudio ha ofrecido una visión general de sus percepciones sobre los tipos de proyectos y prácticas educativas relacionados con la dimensión territorial que llevan a cabo las escuelas rurales o zonas escolares rurales de Cataluña; el papel adoptado por las escuelas en la realización de dichos proyectos; y las relaciones establecidas con administraciones, entidades y agentes locales durante su ejecución y desarrollo. Nuestro objetivo general ha sido evaluar el papel desempeñado por las escuelas rurales de primaria como actores dinamizadores de la dimensión territorial y, por tanto, también en el establecimiento de redes y comunicaciones dentro de la comunidad educativa y los agentes locales. Los resultados obtenidos permiten dar respuesta a todos los objetivos principales del estudio planteado.

En primer lugar, una de las principales conclusiones se refiere a la finalidad de los proyectos relacionados con la dimensión territorial en los que participan las escuelas rurales de Cataluña. Como muestran los datos recogidos y analizados, la finalidad principal de estos proyectos suele corresponder a la búsqueda de respuestas y soluciones a necesidades compartidas tanto por la escuela como por la comunidad local. Esto puede estar relacionado con el hecho de que la escuela juega un papel central e importante en su contexto territorial como elemento dinamizador y agente de desarrollo local, por lo que el profesorado debe estar preparado para abordar este tipo de proyectos y ampliar sus conocimientos sobre el territorio y su cultura. Esta función no es una característica exclusiva de las Escuelas Rurales catalanas. Así, es posible encontrar estudios que demuestran el importante papel que juegan los maestros rurales en el mantenimiento de su singularidad a lo largo de varias regiones de Europa (Beach et al., 2019; Champollion, 2010, 2018; Fundació Món Rural, 2019; Nordholm et al., 2021). La escuela no puede permanecer al margen de lo que sucede en el territorio, y esto también repercute en el trabajo de la escuela y en la vida de los alumnos, la escuela y su contexto territorial están en continua simbiosis, no pudiendo estar aislados (Domingo-Peñañiel, 2020; Abós Olivares et al., 2021).

Otro aspecto a destacar está relacionado tanto con las instituciones con las que los centros suelen llevar a cabo estos proyectos compartidos como con la

frecuencia con la que se produce esta colaboración. En primer lugar, se ha observado que estas colaboraciones han correspondido principalmente a administraciones locales, como ayuntamientos, diputaciones en el caso de Cataluña y otras instituciones. Esto se corresponde con algunas experiencias en las que las escuelas rurales mantienen relaciones con las administraciones locales y entidades territoriales para establecer acuerdos y mejorar la equidad y la calidad de los servicios no sólo en las escuelas sino en el conjunto de los territorios de forma conjunta. Esto pone de manifiesto la importancia de que el impulso de proyectos educativos relacionados con la dimensión territorial sea bidireccional y no exclusivamente descendente, iniciado por las propias administraciones. Es necesario, por tanto, que la escuela también tenga voz y desempeñe un papel activo en el desarrollo local, ya que su papel es clave y dinamizador de los territorios y de su sostenibilidad. Este reto también se ha visto reflejado en diversos estudios situados en algunas zonas rurales que tienen que hacer frente a estigmas y prejuicios que minusvaloran la vida rural (Beach et al., 2019; Corbet, 2016; Du Plessis, 2017; Karlberg-Granlund, 2019; Restrepo et al., 2023).

En segundo lugar, es necesario considerar la frecuencia con la que las organizaciones y los centros educativos se relacionan entre sí para llevar a cabo estos proyectos compartiendo intereses. Según los resultados obtenidos, la frecuencia de colaboración es un factor importante para mejorar la sostenibilidad de los proyectos compartidos y su continuidad en el tiempo, realizando acciones de desarrollo que incidan en los territorios y en el capital social. Por tanto, según los resultados obtenidos, no se han realizado esfuerzos para la creación de redes, aspecto tan necesario para que los territorios rurales garanticen acciones conjuntas con la comunidad y los agentes rurales que conduzcan a la equidad e igualdad de oportunidades. Afortunadamente, es posible encontrar evidencias en el contexto internacional que demuestran que los estudiantes de escuelas rurales que han estado viviendo en comunidades locales fuertes y cercanas, son capaces de alcanzar altos resultados académicos (Echazarra & Radinger, 2019; Grané & Argelagués, 2018) o competencias clave para afrontar los retos de la actual sociedad digital tan buenos como los estudiantes urbanos (Agger et al., 2021; Hernández de la Torre & Navarro, 2018).

Además, el estudio revela otros factores clave que condicionan la puesta en marcha de proyectos de colaboración por parte de las escuelas rurales de primaria. Estos son la calidad de las redes establecidas con instituciones, entidades y otros agentes de la comunidad local y educativa, y la visión externa de la importancia del papel de la escuela y del impacto del trabajo conjunto realizado en el territorio. En estas valoraciones también influye el tipo de

proyecto y su finalidad, que, según los datos aquí presentados, se centran en proyectos relacionados con el abordaje de cuestiones que afectan conjuntamente a la escuela y a la comunidad o territorio.

Los datos analizados muestran también que los profesores conocen los tipos de proyectos en los que participa la escuela y/o las zonas escolares rurales a las que pertenecen. Aunque la mayoría de los profesores encuestados trabajan en escuelas que atienden a una agrupación rural y no a una sola comunidad, muestran un mayor conocimiento de los proyectos que lleva a cabo su escuela que de los proyectos que lleva a cabo la agrupación escolar en su conjunto. Teniendo en cuenta que la mayoría de las escuelas rurales de Cataluña pertenecen a agrupaciones de escuelas rurales y que todas las escuelas de un distrito rural tienden a compartir actividades, incluidos los proyectos educativos, es fácil imaginar que los profesores de un mismo distrito tienden a tener los mismos puntos de vista y enfoques para trabajar en el aula en relación con la dimensión territorial. Por lo tanto, es necesario que exista una comunicación estrecha y continuada entre las escuelas de un mismo distrito para reforzar y promover los proyectos llevados a cabo en el territorio. Dado que la mayoría de los profesores encuestados imparten clases a tiempo completo, son miembros de los equipos directivos de sus centros y funcionarios, esto no debería ser un problema.

Los resultados también revelan qué factores relacionados con estos proyectos compartidos entre las escuelas y las administraciones locales condicionan tanto el grado de satisfacción de los profesores con estos proyectos como su valoración de la escuela como líder en el establecimiento de redes estables con instituciones y entidades locales. En este sentido, hemos visto que el grado de satisfacción con estos proyectos por parte del profesorado de las escuelas rurales catalanas podría estar condicionado por la exigencia de que sus objetivos estén estrechamente vinculados a la satisfacción de las necesidades y problemas compartidos por la escuela rural y el territorio al que sirve. Por otra parte, los resultados no permiten confirmar lo mismo respecto a las finalidades de los proyectos compartidos entre los grupos escolares y las administraciones o entidades locales. Esto confirma una vez más que a menudo existe un cierto desconocimiento sobre los proyectos compartidos llevados a cabo por los grupos. Teniendo en cuenta que el desarrollo de la dimensión territorial debe ser llevado a cabo por los distintos agentes presentes en el territorio conjuntamente con el profesorado de los centros locales, es fundamental que se lleven a cabo dichas acciones y también que se establezcan redes que faciliten este proceso tal y como se ha reflejado en estudios teóricos o empíricos que han analizado las relaciones que se establecen en las comunidades rurales (Fundació Món Rural, 2019; Kalaoja & Pietarinen, 2009; Longás et al., 2018;

Ortega-Arias & Cárcamo-Vásquez, 2018; Theobald, 2018). Además, teniendo en cuenta también la necesidad de estas conexiones e interacciones para dar respuesta a problemas conjuntos (Lugo-Morin, 2013). De esta manera, compartir un mismo propósito o proyecto entre escuelas para generar acciones conjuntas tendría un mayor impacto que las redes y acciones generadas por una sola escuela actuando en solitario.

Por otra parte, un factor clave en las valoraciones realizadas por estos maestros catalanes está relacionado con la percepción que tienen de la valoración que la escuela y las comunidades locales hacen del papel de la escuela rural como agente clave en la dinamización y desarrollo del territorio y motor de estos proyectos vinculados a la dimensión territorial. Esto pondría de manifiesto la importancia del reconocimiento de los roles desempeñados por los miembros de las comunidades educativa y local en el impulso de proyectos compartidos con ambos agentes, el establecimiento de redes por parte de las escuelas y su ejercicio del liderazgo (Berry & Little, 2006; Boix & Buscà, 2020; Boix et al., 2015; Grané & Argelagués, 2018). El profesorado implicado en estos proyectos debe ser consciente del reconocimiento externo del papel que juega la escuela en este tipo de proyectos. De lo contrario, las escuelas rurales y sus profesores pueden optar por no hacer los esfuerzos necesarios para establecer y mantener relaciones y comunicación con las organizaciones asociadas y los miembros de la comunidad local (Lorenzo Lacruz & Abós Olivares, 2021; Rué, 2005).

La obtención de una muestra de maestros rurales participantes en el estudio nos ha permitido obtener datos fiables y representativos del universo de maestros de centros rurales de primaria de Cataluña. También nos ha permitido identificar relaciones importantes entre las variables incluidas en el cuestionario para describir y comprender cómo ven los profesores los proyectos educativos realizados conjuntamente con las administraciones locales para desarrollar la dimensión territorial y qué aspectos relacionados con el contenido y la implementación de estos proyectos condicionan sus actitudes. Sin embargo, los datos del cuestionario realizado pueden tener ciertas limitaciones, debido a la complejidad del término "dimensión territorial". Es posible que esta cuestión haya influido en la comprensión de las preguntas y del objetivo del cuestionario por parte de los encuestados, como se refleja en el desconocimiento observado en las respuestas de algunos profesores. Como complemento a este cuestionario de encuesta y para obtener datos más matizados, sería interesante llevar a cabo otros estudios cualitativos para examinar las opiniones no sólo de los profesores, sino también de sus colaboradores, tanto de la comunidad educativa como ajenos a ella, sobre su participación en estos proyectos y su impacto real en las zonas rurales.

No hay muchos estudios en el campo de la investigación educativa centrados en las escuelas rurales. Este hecho justifica estudios como los que aquí se presentan. Contribuyen a construir un marco teórico basado en datos empíricos que proporciona una visión alternativa de las escuelas rurales y sus territorios. En otras palabras, sus hallazgos permiten difundir lo que las escuelas rurales están haciendo para preservar y promover su capital social y sus territorios y cómo es posible colaborar con las entidades y comunidades locales. Sin embargo, también es necesario realizar más investigaciones siguiendo este enfoque, ya que la mayoría de los estudios actuales sólo se centran en proporcionar algunas pruebas sobre el potencial de las escuelas rurales para lograr los mismos resultados de aprendizaje que las escuelas urbanas.

Por último, es necesario considerar que la comprensión de la dimensión territorial como constructo no es sencilla, y más cuando debe trabajarse desde la perspectiva de la escuela y del resto de agentes del territorio. Ante todo, es importante reconocer el papel clave de las instituciones educativas en los territorios locales y el grado de implicación del profesorado en la promoción y dinamización de los municipios locales, su desarrollo y la superación de las desigualdades. El profesorado debe comprender el papel y la importancia de la escuela como actor dinamizador de la dimensión territorial, como miembro activo de un sistema institucional territorial que contribuye a la consolidación de una sociedad rural, necesaria para la sostenibilidad de los territorios rurales. Es bien sabido que ser maestro es más complicado en el medio rural, no sólo por la idiosincrasia de la escuela rural y su configuración. También por la necesaria vinculación de la escuela con el territorio circundante y su papel como elemento clave para la sostenibilidad de los territorios y, por tanto, de las propias escuelas, el arraigo de la población, la concentración del talento, la superación de las desigualdades y la lucha contra la despoblación y otras amenazas. Son problemas que afectan a todos los territorios rurales y a los que las escuelas no pueden permanecer ajenas.

Financiación

Este estudio forma parte de un proyecto de investigación apoyado por la Oficina de Ciencia e Innovación del Gobierno de España-Programa PID2020-115880RB-I00 (Proyectos de I+D+i - RTI Tipo B). Se denomina: "La escuela rural como un servicio básico para la justicia social, la equidad territorial en la España con baja densidad de población".

Agradecimientos

Gracias a Michael Kennedy-Scanlon, que contribuyó con una corrección profesional del texto original en inglés correcto.

Referencias

- Abós Olivares, P. (2020). La escuela ubicada en territorios rurales: una escuela diferente, un reto pedagógico. *Aula*, 26, 41–52. <https://doi.org/10.14201/aula2020264152>
- Abós, P., Boix, R., Domingo-Peñañiel, L., Lorenzo, J., & Rubio, P. (2021). *El reto de la escuela rural: Hacer visible lo invisible*. Graó.
- Agger, C., Meece, J., & Byun, S. Yong. (2021). The Influences of Family and Place on Rural Adolescents' Educational Aspirations and Post-secondary Enrollment. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(12), 2554–2568. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0893-7>
- Alpe, Y., & Barthes, A. (2013). De la question socialement vive à l'objet d'enseignement: comment légitimer des savoirs incertains? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 29, 33-44. <https://doi.org/10.4000/dse.95>
- Barret, A., Ali, S., Clegg, J., Hinostroza, J.E., Lowe, J., Nickel, J., & Yu, G. (2007). *Initiatives to improve quality of teaching and learning*. UNESCO.
- Barthes, A., Champollion, P., & Ale, Y. (2018). *Evolutions of the complex relationship between education and territories*. ISTE.
- Beach, D., Johansson, M., Öhrn, E., Rönnlund, M., & Per-Åke, R. (2019). Rurality and education relations: Metro-centricity and local values in rural communities and rural schools. *European Educational Research Journal*, 18(1), 19–33. <https://doi.org/10.1177/1474904118780420>
- Berry, C., & Little, A. (2006). Multigrade teaching in London, England. In A. Little (Ed.) *Education for all and multigrade teaching* (p.67-86). Springer.
- Bustos Jiménez, A. (2008). Docentes de escuela rural. Análisis de su formación y sus actitudes a través de un estudio cuantitativo en Andalucía. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 485–519. <https://revistas.um.es/rie/article/view/94041>
- Boix, R., & Bustos-Jiménez, A. (2014). La enseñanza en las aulas multigrado: Una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 29–43.
- Boix, R. (2019). Currículum y Escuela Rural en Cataluña. *Revista Espaço Do Currículo*, 12(1), 39–47. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2019v12n1.41970>

- Boix, R., Champollion, P., & 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., & 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://doi.org/http://dx.doi.org/10.15366/reice2020.18.2>
- Carrete-Marín, N. & 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>
- Carrete-Marín, N. & Domingo-Peñañiel, L. (2022). Textbooks and Teaching Materials in Rural Schools: A Systematic Review. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 12(2), 67-94. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1288>
- Carrete-Marín, N. & Domingo-Peñañiel, L. (2023). Transformación digital y educación abierta en la escuela rural. *Revista Prisma Social*, 41, 95-114. <https://revistaprismasocial.es/article/view/5058>
- 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.
- Chen, R.S., & Liu, I.F. (2013). Research on the effectiveness of information technology in reducing the Rural–Urban Knowledge Divide. *Computers & Education*, 63, 437–445.
- 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.
- Corbett, M. (2016). Rural Futures: Development, Aspirations, Mobilities, Place, and Education. *Peabody Journal of Education*, 91(2), 270–282. <https://doi.org/http://dx.doi.org.sire.ub.edu/10.1080/0161956X.2016.1151750>
- Del Moral M.E.; & Villalustre, L. (2011): Las comunidades de práctica en la web 2.0 para la colaboración entre escuelas rurales. *Didáctica, Innovación y Multimedia*, 20, 1-8.
- 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. http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2304-85572017000300003

- Echazarra, A., & Radinger, T. (2019). Does attending a rural school make a difference in how and what you learn? *PISA in Focus*, 94. Publishing. <https://doi.org/10.1787/d076ecc3-en>.
- European Commission High-Level Group. (2012). *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. European Union. 20.11.2012 COM(2012) 669 final. http://ec.europa.eu/education/news/rethinking_en.htm.
- Fargas-Malet, M., & 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. Informe Final (2017-1-ES01-KA201-038217)*. Fundació Món Rural.
- Gobierno de España. (2020). *El reto demográfico y la despoblación en cifras*. Madrid: Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico.
- Grané, P., & Argelagués, M. (2018). Un modelo de educación comunitaria para la mejora de las relaciones entre las familias, escuelas y comunidades: revisión de las experiencias locales en Cataluña, Comunidad de Madrid, Comunidad Valenciana y Canarias. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(4), 51-70. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8394>.
- Hernández de la Torre, E., and Navarro, M.J. (2018). La participación en redes escolares locales para promover la mejora educativa: un estudio de caso. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(2), 49-68. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7715>
- Kalaoja, E., & Pietarinen, J. (2009). Small rural primary schools in Finland: A pedagogically valuable part of the school network. *International Journal of Educational Research*, 48(2), 109-116. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.02.003>
- Karlberg-Granlund, G. (2019). Exploring the challenge of working in a small school and community: Uncovering hidden tensions. *Journal of Rural Studies*, 72, 293-305. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2019.10.017>
- Little, A.W. (2006). *All Together Now*. University of London.
- Longás, J., Civís, M., Riera, J., Fontanet, A, Longás, E., & Andrés, T. (2008). Escuela, educación y territorio. La organización en red local como estructura innovadora de atención a las necesidades socioeducativas de una comunidad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 15, 137-151. https://doi.org/10.7179/PSRI_2008.15.11
- Lorenzo Lacruz, J., & Abós Olivares, 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), p. 1-21, 2021.

- <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.58080>
- Lugo-Morin, D. R. (2013). El capital social en los sistemas territoriales rurales: avance para su identificación y medición. *Estudios sociológicos*, 91, 167-202.
- Mosneaguta, M. (2019). *The Impact of a Global Education Program on the Critical Global Awareness Level of Eighth-Grade Students in a Rural School in South Carolina* (Tesis doctoral). University of South Carolina
- Nordholm, D., Nihlfors, E., & Arnqvist, A. (2021). Perceptions on the Local School and Further education: A Rural School Leader's Perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1865447>
- Ortega-Arias, M. D., & Cárcamo-Vásquez, H. (2018). Relación familia-escuela en el contexto rural. Miradas desde las familias. *Educación*, 27(52), 98–118. <https://doi.org/10.18800/educacion.201801.006>
- Pagès, J., and Santisteban, A. (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Documents 97. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Restrepo, N., Correa, J., Taborda, Y. M., & Ayala, L. J. (2023). Currículo Contextualizado con Pertinencia Cultural para la Educación Infantil en Contextos Rurales. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(3), 121-140. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.007>
- Rodríguez, J., Marín, D., López, S., & Castro, M. M. (2023). Tecnología y Escuela Rural: avances y brechas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(3), 141-159. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.008>
- Rué, J. (2005). Developing an empowered vision of teaching within networks En Veugelers, W., y O'Hair, M. J., *Network learning for educational change* (pp. 101-119). Open University Press y MchGraw-Hill.
- Sánchez, F. (2019). Rural Blended Education. Proyecto de educación semipresencial para frenar la despoblación en las zonas rurales. *3C TIC. Cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, 8(1), 74–95. <https://doi.org/10.17993/3ctic.2019.81.74-95>
- Schafft, K.A. (2016). Rural education as rural development: Understanding the rural school–community well-being linkage in a 21st-century policy context. *Peabody Journal of Education*, 91(2), 137–154. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2016.1151734>.
- Theobald, P. (2018). Teaching the commons: Place, pride, and the renewal of community. In *Teaching the Commons: Place, Pride, and the Renewal of Community*. Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780429496950>
- Tomazzoli, E. (2020). Viaggiando tra montagne, campagne e piccole isole: le scuole primarie rurali italiane motore per lo sviluppo della comunità. *Temps d'Educató*, 59, 91–108.

UNESCO. (2019). *Sustainable Development Goals*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/development-agenda/>
Universitat de Barcelona. (2020). *Codi d'integritat en la recerca de la Universitat de Barcelona*. Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

Fecha de recepción: 1 de marzo de 2023.

Fecha de revisión: 16 de mayo de 2023.

Fecha de aceptación: 10 de agosto de 2023.



Suscríbete a DeepL Pro para poder traducir archivos de mayor tamaño.
Más información disponible en www.DeepL.com/pro.