

# ¿Por qué es necesario que las escuelas rurales estén presentes en la formación inicial del profesorado? Reflexiones con voz propia

*Why is it necessary for rural schools to be present in the initial teacher education? Reflections in one's own voice*

Jesús Rivera Olmo\*

Recibido: 22 de mayo de 2023 Aceptado: 27 de diciembre de 2023 Publicado: 31 de enero de 2024

To cite this article: Rivera Olmo, J. (2024). ¿Por qué es necesario que las escuelas rurales estén presentes en la formación inicial del profesorado? Reflexiones con voz propia. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(1), 116-126. <https://doi.org/10.24310/mar.5.1.2024.16828>

DOI: <https://doi.org/10.24310/mar.5.1.2024.16828>

## RESUMEN

La formación del profesorado sobre la especificidad de las escuelas situadas en territorios rurales se torna necesaria y clave para hacer frente a la imagen sesgada, victimizada y desvirtuada que se difunde en los medios de comunicación, en las políticas educativas neoconservadoras y en los manuales didácticos. Parte del cambio está en la inclusión de la realidad de estas escuelas en los planes formativos de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria, con la finalidad de dotar al futuro profesorado de conocimientos, habilidades y actitudes que les permita desarrollar prácticas educativas conectadas y coherentes a la casuística de cada territorio rural. Esto debe ser enfocado desde una triple vertiente: organizativo, didáctico-curricular y sociocultural. La sostenibilidad de los territorios rurales depende en parte del ejercicio profesional del profesorado que puede contribuir al arraigo y a la fijación de la población para prevenir el fenómeno de la España vaciada.

**Palabras clave:** escuela rural; profesorado; formación inicial; territorio

## ABSTRACT

Teacher education regarding the specificities of schools located in rural areas becomes necessary and crucial in order to confront the biased, victimized, and distorted image that is disseminated in the media, neoconservative educational policies, and teaching manuals. Part of the change lies in including the reality of these schools in the training plans for Early Childhood Education and Primary Education degrees, with the aim of equipping future teachers with the knowledge, skills, and attitudes that enable them to develop connected and coherent educational practices in each rural territory's context. This should be approached from three perspectives: organizational, pedagogical-curricular, and sociocultural. The sustainability of rural territories partly depends on the professional exercise of teachers who can contribute to the rootedness and retention of the population, thus preventing the phenomenon of depopulation in Spain.

**Keywords:** rural school; teacher; initial training; territory



\*Jesús Rivera Olmo [0000-0002-6312-9245](https://orcid.org/0000-0002-6312-9245)

Facultad de Ciencias de la Educación del Campus Universitario de Puerto Real

Universidad de Cádiz (España)

[jesus.riveraolmo@alum.uca.es](mailto:jesus.riveraolmo@alum.uca.es)



## 1. DE DÓNDE VENGO Y LO QUE DESCUBRÍ

Durante los últimos meses, antes de finalizar el Grado en Educación Primaria, una conversación recurrente entre mis compañeros y compañeras de la facultad era sobre cómo nos veíamos ejerciendo la docencia el día de mañana. Algunas respuestas eran “dando clases a mis 25 alumnos y alumnas”, “en mi colegio de la barriada”, etc. Nadie imaginaba verse desarrollando su labor pedagógica en escuelas situadas en territorios rurales, cuando, curiosamente, si consideramos los datos proporcionados por el Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación (2021), las localidades rurales ocupan el 84% del territorio español con cerca de un 16% de la población censada en ellas. Surge la pregunta: ¿por qué no se visualizan las escuelas en territorios rurales cuando lo rural es dominante? Ciertamente, la ruralidad varía de manera significativa a lo largo de nuestro país, presentando una casuística dispar. Pese a ello, y tomando en cuenta la variabilidad que existe por razones geográficas, entre otras, las escuelas rurales que, aun estando presentes, no son visualizadas, no son pensadas.

Decidí hacer mi Trabajo Fin de Grado (Rivera Olmo, 2021) en una escuela situada en una zona rural de la provincia de Cádiz. Descubrí la existencia de organizaciones escolares diferentes a las que estamos acostumbrados en las escuelas urbanas (CEIP), como por ejemplo en mi caso las SEMI-D. También, tuve la oportunidad de conocer otras prácticas educativas poco comunes en mi entorno habitual, como la publicación trimestral de una revista digital, el huerto escolar, los diversos proyectos educativos como el de Vicente Ferrer donde el alumnado compartía experiencias con alumnos y alumnas de su misma edad de un colegio rural de la India, el trabajo de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS en adelante) como por ejemplo el papel de las mujeres rurales para trabajar el “ODS 5: Igualdad de género”, etc. Pero tengo que reconocer que no todo el profesorado tenía experiencia ni participaba con el mismo interés, ya que una parte consideraba la escuela como un lugar de paso. Pese a ello, la posibilidad de hacer las prácticas en este entorno me abrió las puertas a otro mundo educativo desconocido hasta el momento; una realidad que no había hecho acto de presencia durante mis años de formación universitaria en el Grado.

Con este artículo pretendo, desde el compromiso ético y profesional, reflejar que es esencial una formación sólida del profesorado respecto a las escuelas situadas en territorios rurales para que sepan abordar los desafíos particulares que implican. Para lograr esto, habrá que reflexionar acerca de qué se entiende por “rural” y “escuela rural”, cómo se presenta el medio rural en los medios de comunicación y en los libros de texto, qué tipo de formación requieren los y las docentes a la hora de trabajar en estas escuelas y, por último, se abordarán algunas reflexiones sobre los retos a los que se enfrentan.

## 2. LO RURAL Y LAS ESCUELAS RURALES

Tradicionalmente, se ha considerado que lo rural y lo urbano son dos conceptos opuestos y dicotómicos. Se idealiza la ruralidad como un modo de vida campestre en medio de la naturaleza y alejada del estrés y las tensiones de la ciudad.

Rubio (2021) señala que existen cualidades o atributos generales que tenemos interiorizados e interiorizadas para entender lo que es la ruralidad. Uno de ellos atiende a su valor paisajístico y demográfico: pequeños núcleos de población dispersos que se adaptan a la orografía de

un territorio extenso cuyo motor principal son las explotaciones ganaderas y agrícolas, con una forma de percibir el mundo en armonía con el ritmo de la naturaleza. Otro es el sociocultural: las formas de ser, vivir y relacionarse de las personas del municipio suelen estar basadas en la familiaridad y la confianza.

Este modo de entender el territorio rural ha servido para delimitar, diferenciar y, sobre todo, legitimar una relación dicotómica rural-no rural (Berlanga, 2003). Cada entorno se encuentra caracterizado por estructuras económicas propias, diferentes aspectos de la vida (familiar, social, escolar...) y formas de ocio e identidades culturales específicas. Estos aspectos son difundidos y reforzados por los medios de comunicación y los libros de texto escolares. A priori, podríamos decir que existe una buena voluntad de poner en valor sus paisajes, cultura, etc., con la idea de atraer el turismo, sin embargo, el sistema lo que está haciendo es refrendar unos principios bucólicos (el medio rural como vía de escape para estar en silencio y alejado del estrés de la vida urbana o pasar un día feliz y tranquilo en contacto con la naturaleza...), recreando una ruralidad uniforme cuya idea parece ser la de convertir estos espacios en una especie de “parques temáticos”. Es necesario tener en cuenta que estos medios contribuyen a una representación sesgada e incompleta de la realidad (Del Molino, 2016, citado en García-Prieto et al., 2023). Dicho, en otros términos, lo que se está fomentando es el turismo más que un conocimiento de lo propio, de lo comunitario y compartido; una responsabilidad por la conservación del territorio y de su vida, y un reconocimiento bajo el principio de justicia y no desigualdad.

Los medios de comunicación son ampliamente considerados como el cuarto poder, pero Esteinou (2012, citado en Villamartín, 2014, p. 64) los caracteriza como “primer poder ideológico”. Estos medios han encontrado una forma de rentabilizar económicamente los contextos rurales, a través de la victimización de dichos espacios, utilizando el concepto de la “España vaciada”. De alguna forma, los medios parecen aplicar una especie de “buenismo” (Vázquez Recio, 2022, p. 145), ofreciéndoles “su minuto de gloria” para que no incidan y sigan denunciando su olvido. Las instituciones educativas situadas en territorios rurales tienen mucho que decir, pero a menudo se les niegan los canales necesarios para expresarse y hacerse escuchar. Y cuando se produce la comunicación, se provoca un juego de poder basado en la subordinación.

En este sentido, Vázquez Recio (2016) señala que las políticas neoliberales han llevado a cabo una injustificada maniobra de recortes educativos a lo largo de los años, lo que representa una amenaza para garantizar la justicia educativa. Se habla de “agresión ideológica” (Vázquez Recio, 2013, p. 150) porque en el fondo lo que se persigue es perpetuar la imagen negativa que se tiene de lo rural. Los medios están ayudando a reforzar el discurso de la Administración a continuar desacreditando las escuelas situadas en territorios rurales.

Por otro lado, Costa y Civera (2018) hacen uso de la metáfora “la cenicienta de la educación” (p. 13) para describir la situación de la escuela rural, maltratada, marginada y desatendida en términos económicos y pedagógicos, lo que ha comprometido su calidad educativa. Es primordial que el profesorado esté formado en un modelo de escuela “del alumnado”, es decir un modelo diseñado para adaptarse a las necesidades, los intereses y los contextos del estudiantado. Sin embargo, lo que impera es un modelo de escuela “para el alumnado” predeterminado e impuesto desde el exterior, sin tener en consideración la idiosincrasia de su contexto (Civera, 2014, citado en Costa y Civera, 2018). Un ejemplo son los libros de texto que no están adaptados

para atender las necesidades y la realidad de los y las estudiantes rurales (Álvarez-Álvarez y Ugarte-Higuera, 2019).

Santamaría-Cárdaba y Sampredo (2020) explican que resulta difícil y complejo buscar una definición de escuela rural porque existe multitud de estructuras organizativas. Además, señalan que los estudios sobre escuelas situadas en territorios rurales son muy limitados. En su revisión de la literatura científica, destacan tres temáticas que han sido abordadas en el campo de estudio de la escuela rural:

- **Desafíos.** Las escuelas rurales siguen siendo consideradas como las últimas en la lista del sistema educativo. Estas escuelas forman parte de dicho sistema, pero lamentablemente son víctimas de recortes educativos impuestos por las políticas neoliberales de la Administración. En lugar de proporcionarles apoyo, lo que buscan es dinamitarlas poco a poco para que desaparezcan por sí solas (Sousa Santos, 2006, citado en Vázquez Recio, 2016). Además, según Díez Gutiérrez (2023), un 73% del alumnado encuestado de una localidad de Castilla-León no se veía viviendo allí intuyéndose que el motivo era la falta de oportunidades laborales y las pocas perspectivas de futuro. A pesar de estos retos, el mismo autor destaca los aspectos positivos de las escuelas rurales en su estudio como la multigraduación, la personalización de la enseñanza, el sentimiento de pertenencia, entre otros. Estos factores junto con el conocimiento del entorno por parte del profesorado hacen que la escuela sea una experiencia significativa para el estudiantado.
- **El profesorado de los centros escolares rurales.** Se destaca la escasa preparación para ejercer su labor pedagógica en este ámbito debido a la poca formación recibida. Para ello, se sugiere que el profesorado adquiera competencias en prácticas educativas centradas en el alumnado y vinculadas al entorno, participación en la vida local y análisis reflexivo sobre cómo fortalecer la relación bidireccional familia-escuela (Chaparro y Santos, 2018, citado en Santamaría-Cárdaba y Sampredo, 2020).
- **El trinomio familia-escuela-comunidad local.** La escuela desempeña un papel clave como punto de encuentro y conexión porque “une a los docentes, familias, alumnado y comunidad rural” (Arguedas et al., 2007, citado en Santamaría-Cárdaba y Sampredo, 2020, p. 161).

### 3. LAS AUSENCIAS DAN QUE PENSAR, Y LAS PRESENCIAS, TAMBIÉN

Es evidente que lo que no se menciona no tiene relevancia, pero también perjudica si se menciona con una imagen sesgada y simplificada del medio rural en contraposición al modernismo y la prosperidad que se atribuyen a los espacios urbanos. En este sentido, como docentes tenemos el deber ético de analizar con enfoque crítico la información que se nos presenta.

Los libros de texto juegan un papel clave porque usan a los y las docentes como vehículos encargados de reproducir el imaginario colectivo campestre. Si el profesorado no está formado para analizar críticamente el contenido de los manuales didácticos, probablemente no contribuirá al cambio del paradigma tradicional presentado en ellos. De acuerdo con Torres (2014, 15 de febrero), los libros de texto buscan imponer una cosmovisión que impregne las formas de pensar del alumnado acerca de la configuración del mundo que les rodea, en nuestro caso una imagen hegemónica y sesgada del medio rural por medio de unos saberes básicos que se establecen

como veraces y auténticos. De alguna forma se está practicando un “epistemicidio educativo y curricular” (Paraskeva, 2020, p. 162).

Los libros escolares en general buscan que el profesorado y el alumnado asuman “acríticamente la verdad de autoridad” (Torres, 2014, 15 de febrero, s/p). García Monteagudo (2022) realizó un estudio sobre cómo el medio rural era enseñado por el profesorado y representado en 35 libros de texto. Expone que se continúa transmitiendo una visión contrapuesta entre el medio rural y el medio urbano, sin establecer conexiones entre ellos. Las actividades propuestas en los libros de texto de 3º de Educación Secundaria Obligatoria y 2º de Bachillerato tampoco promovían el desarrollo crítico y analítico en el alumnado que le ayudara a deconstruir dicha imagen idealizada como base inicial para promover la resignificación de valor del territorio rural (Rubio, 2021).

Por otra parte, Jerez (2019) explica cómo es presentado el medio rural en el currículo de Educación Primaria, en este caso, el Real Decreto 126/2014 (derogado en marzo de 2022 por el Real Decreto 157/2022). El autor argumenta que el territorio es mostrado desde una perspectiva económica en lugar de dar a conocer otros aspectos de las ruralidades. Solo aparece la palabra “rural” de manera específica para aludir al “éxodo rural” (p. 875), lo que incide de manera implícita a que el alumnado interiorice y aprenda que los espacios rurales son tradicionalmente lugares sin futuro.

El nuevo Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria presenta entre sus novedades el regreso de la materia de Conocimiento del medio que ha sido dividida en tres bloques: cultura científica, tecnología y digitalización y sociedades y territorios. Cada bloque tiene contenidos específicos distribuidos en los tres ciclos. Se puede observar que la única mención al medio rural se encuentra en el tercer bloque del 3º ciclo, en el contenido “contraste entre zonas urbanas y despoblación rural” (p. 42). Esta dicotomía se sigue manteniendo al colocar primero lo urbano y presentar el entorno rural como un espacio que se va vaciando. Sería interesante analizar cómo esta perspectiva aparece en los próximos libros de texto ajustados a esta normativa.

#### 4. Y DEL PROFESORADO Y SU FORMACIÓN... QUÉ DECIR

La inclusión de las escuelas rurales en los planes de estudio de las facultades de educación puede ayudar a que los y las estudiantes en formación inicial desarrollen una conciencia y sensibilidad por las particularidades y necesidades de estas escuelas. Así, podríamos evitar que “cuando pronunciamos la palabra escuela, casi de forma automática se nos viene a la cabeza la imagen de una escuela urbana, como si fuera ésta el modelo genérico con el que se puede representar cualquier escuela” (Vázquez Recio, 2008, p. 54). Es importante que el profesorado universitario las incluya para que los futuros y las futuras docentes puedan desarrollar una postura reflexiva y crítica ante su realidad. Si no lo hacen, estarán contribuyendo a reproducir, legitimar y perpetuar prejuicios con una visión simplista del contexto rural en la práctica docente, lo que puede llevar a una pérdida de derechos y reconocimientos que son esenciales para garantizar una justicia social y educativa equitativa.

Los grados de Educación Infantil y Primaria deberían partir de una estructura curricular contrahegemónica que hablara de escuelas situadas en territorios rurales, ya que estamos ante “una ruralidad diversa” (Abós, 2020, p. 42). Debemos entender y asimilar que una de las claves está

en que la escuela rural aparezca explícitamente en los documentos institucionales, ya que, si no aparece, no existe.

Álvarez-Álvarez y Ugarte-Higuera (2019) entrevistaron y encuestaron a maestros y maestras que impartían docencia en una escuela rural cántabra y explicaron que la formación que recibieron sobre este tipo de escuelas fue muy escasa y que se centraba en una enseñanza urbana. Dos años más tarde, Álvarez-Álvarez y Gómez-Cobo (2021) llevaron a cabo entrevistas con docentes en ejercicio y jubilados y jubiladas, y encontraron que tampoco tuvieron suficiente formación en este ámbito. Sin embargo, una parte de los y las docentes en formación inicial sí la habían tenido en una asignatura en el Grado de Educación Primaria. Además, expresaron la necesidad de seguir recibiendo esta formación para sentirse más preparados y preparadas a la hora de ejercer su labor pedagógica en escuelas situadas en territorios rurales.

La escasa presencia de las escuelas rurales en los planes de estudio de las universidades ha sido objeto de estudio de diversos autores (Bustos, 2008; Abós, 2011; González et al., 2020; Anzano et al., 2021; Monge López et al., 2022). Por ejemplo, Abós (2011) concluyó que no había referencia explícita en los grados estando “prácticamente ausentes” (p. 50). Por otro lado, Monge López et al. (2022) señalaron que las universidades con mayor presencia de centros educativos rurales en sus planes de estudio del Grado de Educación Infantil eran las de Castilla la Mancha, mientras que en las de Educación Primaria destacaron las de Zaragoza y Granada. En ambos casos, la mayoría de las asignaturas relacionadas con la ruralidad se encontraban en el módulo de optativas, siendo la presencia de estas asignaturas mayor en los Grados de Educación Infantil.

La escasa presencia de las escuelas rurales en los planes de estudio evidencia de alguna forma la falta de compromiso político e institucional. Su invisibilidad repercute directamente en la calidad de la enseñanza del alumnado. No obstante, con la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE en adelante) se aprecia una cierta voluntad en su artículo 82 de incentivar la realización de prácticas universitarias en territorios rurales.

Anzano et al. (2021) explican que se debe combinar la parte teórica con la práctica para evitar que los y las docentes en formación conciban dichas materias como un camino tortuoso que incremente su desinterés por trabajar en una escuela rural. De manera resumida, se presenta un corpus formativo que las universidades deberían tener en consideración (White y Kline, 2012, citado en Monge López et al., 2022):

- Conocer el territorio rural (formas de ser, vivir y relacionarse de la comunidad social).
- Conocer el papel del profesorado en la escuela rural.
- Recibir formación y recomendaciones de docentes que hayan ejercido su labor pedagógica en espacios rurales.

Además, Abós et al. (2019), tras el análisis de las necesidades formativas del profesorado del medio rural, presentaron el proyecto FOPROMAR en el que establecieron tres ejes de actuación que deberían ser incorporados en los planes de estudio de los Grados universitarios para la formación del futuro profesorado:

- Competencias profesionales. Habilidades relativas al desarrollo de proyectos educativos a partir del análisis de las necesidades del contexto sociocultural en el que se va a actuar, detectar sus debilidades formativas y realizar acciones sobre ellas, involucrar a todo el profesorado en actividades orientadas al territorio rural y la puesta en marcha de propuestas innovadoras.

Dentro de esta competencia podríamos incluir la necesidad de que el profesorado conozca las diferentes organizaciones estructurales existentes de la escuela rural en nuestro país (García Prieto et al., 2021):

- SEMI-D. Centro escolar con etapas desde Educación Infantil hasta el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. Este fue el caso donde realicé mi Trabajo Fin de Grado (Rivera Olmo, 2021).
  - Centro educativo de Educación Infantil y Primaria (CEIP). Puede ser graduado como las urbanas con la diferencia de que la ratio de alumnado por aula suele ser inferior a 25 discentes o multigrado que puede tener discentes de edades próximas que comparten un mismo espacio (por ejemplo, 1º y 2º de Educación Primaria) o todo el alumnado dentro del aula denominada como unitaria.
  - Colegio Rural Agrupado (CRA). En Andalucía recibe el nombre de Colegio Público Rural (CPR). Son varias escuelas de una misma zona que comparten un mismo proyecto educativo y claustro de profesores y profesoras. Una de ellas es la sede principal del CPR.
  - Centro Rural de Innovación Pedagógica (CRIE). Recibe a estudiantes de distintas escuelas rurales de la misma zona geográfica en el que se organizan jornadas de convivencia donde se realizan excursiones, talleres, etc., por las posibles limitaciones que pudieran sufrir en sus escuelas (Lorenzo, 2021).
- Competencias de diseño y desarrollo de programas. Destrezas relativas a la puesta en práctica de procesos de enseñanza-aprendizaje (unidades didácticas, aunque su nomenclatura ahora es situaciones de aprendizaje) que promuevan un aprendizaje del alumnado orientado a su territorio rural, actividades que impliquen al alumnado a interactuar con el medio, incentivar la participación de la ciudadanía rural en las actividades escolares, aprovechar el uso de las tecnologías digitales para difundir las acciones educativas puestas en marcha, etc. Asimismo, se podrían traer a las aulas universitarias experiencias didácticas de profesores y profesoras del ámbito rural.

Para garantizar la personalización de los aprendizajes en escuelas multigrado, es necesario tener conocimiento de la didáctica multigrado. Se propone el diseño de un currículo multinivel que incluya saberes endógenos del territorio rural (Boix y Domingo, 2021). Por ejemplo, si el producto final es visibilizar la vegetación autóctona, el o la docente proporciona diferentes opciones como un podcast, un herbario, una entrevista a un o una forestal, un video tutorial, etc., para que el alumnado demuestre sus aprendizajes adquiridos. De esta forma, se le brinda al estudiantado diferentes canales para un mismo aprendizaje. Esto está en línea con el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA en adelante) que defiende que cada persona tiene su propia forma de aprender y construir el conocimiento (Pastor et al., 2014).

- Competencias de relación familia-escuela. Habilidades relativas al fortalecimiento de lazos de unión entre la escuela y la localidad desde la implicación de los miembros de la comunidad local en las prácticas educativas, compromiso con los valores culturales de la localidad, etc.

## 5. MI VIAJE TRAS LO QUE DESCUBRÍ

Mi experiencia en la escuela rural me ha enseñado la importancia de conocer y vincular la práctica pedagógica con el territorio. Es fundamental conocer la “identidad comunitaria” (Nevalainen y Kimonen, 2013, citado en Abós y Lorenzo, 2021, p. 39) del lugar donde vamos a ejercer la docencia, es decir, cómo trabajan los maestros y las maestras, las rutinas de trabajo del alumnado, la relación del trinomio familia-escuela-Ayuntamiento, cuáles son las señas de identidad del centro educativo, etc.

No obstante, es necesario hacer una deconstrucción de nuestro sentido de la educación, de nuestra identidad profesional, nuestro papel en la escuela rural y con el alumnado, etc. Para ello, debemos adoptar un enfoque que requiere esfuerzo, compromiso, honestidad y sentido crítico.

La escuela rural se enfrenta a retos importantes como la formación de un profesorado que sea capaz de diseñar un currículo flexible y enfocado al territorio con proyectos comunitarios que involucren al conjunto de la localidad para la proyección de su capital cultural, natural, social y educativo (Domingo et al., 2021). Además, su formación debería incluir la sostenibilidad para garantizar la permanencia de la población y evitar su marginación y la emigración forzada de los y las jóvenes.

Según Vázquez Recio (2023), es posible luchar contra las políticas neoconservadoras que nos hacen creer que no hay alternativas al cambio y que debemos aceptar las situaciones con resignación. En la provincia de Cádiz pude comprobar de primera mano cómo un centro trabajaba para hacerse visible, demostrando que con voluntad el cambio se puede realizar, que no es una utopía y que debemos luchar por una educación más justa y equitativa.

De nuevo, hay que insistir en la presencia imprescindible de las escuelas rurales en los planes formativos de los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria. Esto requiere un compromiso conjunto de todo el profesorado que imparte docencia en dichos grados tanto desde una perspectiva teórica como práctica. El objetivo es que el futuro profesorado analice y comprenda cuáles son las necesidades y los desafíos contextuales de estas escuelas, en nuestro caso, las situadas en la provincia gaditana. Para ello también es indispensable la colaboración y la cooperación estrecha con los y las docentes que ejercen su labor pedagógica en dichas escuelas. Juntos deben brindar al futuro profesorado las herramientas necesarias para ofrecer una educación de calidad basada en la equidad y la justicia.

El alumnado del medio rural se merece y espera del profesorado de su escuela que esté preparado y motivado para aprender de las posibilidades que ofrece su territorio. Esto permitirá hacer frente a los estereotipos y los prejuicios que se les han atribuido a dichos territorios simplemente por el hecho de no pertenecer al medio urbano. Para lograr esto, es responsabilidad de las universidades dotar al futuro profesorado de las habilidades y destrezas necesarias para el desarrollo de prácticas pedagógicas imbricadas a su contexto sociocultural. Finalmente, esto



contribuirá a visibilizar el contexto rural rompiendo su silencio y haciendo ver al alumnado que su pueblo tiene futuro y que su presencia en ellos es necesaria para la sociedad, por lo que hay que proporcionarles todos los medios disponibles.

## REFERENCIAS

- Abós, P. (2011). La escuela en el medio rural y su presencia en los planes de estudio de los grados de maestro en Educación Infantil y Primaria de las universidades españolas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(2), 39-52. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/17433/rev152ART3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Abós, 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. y Lorenzo, J. (2021). Ser maestro en la escuela rural. En P. Abós, R. Boix, L. Domingo, J. Lorenzo y P. Rubio (Coords.), *El reto de la escuela rural. Hacer visible lo invisible* (pp. 33-55). Editorial Graó.
- Abós, P., Alcalá, M. L., Bargalló, A., Bernal, J. L., Blanquet, E., Boix, R., Buscà, F., Dessagne, D., Duarte, A., Larroya, N., Lorenzo, J., Piot, C., Robin, V., Rubio, T. y Trepas, E. (2019). *Proyecto FOPROMAR. La formación profesional y las competencias del maestro rural como dinamizador de la dimensión territorial de la escuela rural*. Université de Bordeaux, Universitat de Barcelona, Universidad de Zaragoza, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa Fundacio del Mon Rural (Catalogne) y Federació de Moviments de Renovació Pedagògica de Catalunya. <https://fopromar.files.wordpress.com/2019/11/informe-final-proyecto-e-fopromar.pdf>
- Álvarez-Álvarez, C. y Gómez-Cobo, P. (2021). La escuela rural. ¿Un destino deseado por los docentes? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(35), 195-212. <https://doi.org/10.47553/rifop.v97i35.2.81507>
- Álvarez-Álvarez, C. y Ugarte-Higuera, A. (2019). La escuela graduada en el medio rural. Un estudio de caso. *Revista De Educación De La Universidad De Granada*, 26, 163-181. <https://doi.org/10.30827/reugra.v26i0.154>
- Anzano, S., Vázquez, S., y Liesa, M. (2021). Análisis de la formación inicial en escuela rural en los Grados de Magisterio: valoraciones y percepciones del alumnado como agentes implicados. *Tendencias Pedagógicas*, 37, 43-56. <https://doi.org/10.15366/tp2021.37.005>
- Berlanga, S. (2003). *Educación en el medio rural: análisis, perspectivas y propuestas*. Mira Editores.
- Boix, R. y Domingo, L. (2021). Aula multigrado y aprendizaje entre edades. En P. Abós, R. Boix, L. Domingo, J. Lorenzo y P. Rubio (Coords.), *El reto de la escuela rural. Hacer visible lo invisible* (pp. 57-78). Editorial Graó.
- Bustos, 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>
- Costa, A. y Civera, A. (2018). From the History of Education: Education and rural world. *Historia Y Memoria De La Educación*, (7), 9-45. <https://doi.org/10.5944/hme.7.2018.20199>
- Díez Gutiérrez, E. J. (2023). El imaginario colectivo sobre el valor del entorno rural que construye la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 91(1), 163-178. <https://doi.org/10.35362/rie9115493>

- Domingo, L., Lorenzo, J., Boix, R. y Rubio, P. (2021). Hacia dónde va la escuela rural. En P. Abós, R. Boix, L. Domingo, J. Lorenzo y P. Rubio (Coords.), *El reto de la escuela rural. Hacer visible lo invisible* (pp. 133-162). Editorial Graó.
- García Monteagudo, D. (2022). Representación del medio rural, profesorado y libros de texto. *Educatio Siglo XXI*, 40(3), 83-106. <https://doi.org/10.6018/educatio.490131>
- García Prieto, F. J., Álvarez-Álvarez, C. y Pozuelos Estrada, F. J. (2021). ¿Difiere la dinámica de enseñanza de las escuelas rurales del norte y sur de España? Propensión, contrastes y similitudes. *Educatio Siglo XXI*, 39(3), 11-36. <https://doi.org/10.6018/educatio.420581>
- García-Prieto, F. J., Álvarez-Álvarez, C. y Pozuelos-Estrada, F. J. (2023). Escuelas del medio rural español en proceso de hibridación: estudio multicases. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 60(1),1-15. <https://doi.org/10.7764/PEL.60.1.2023.4>
- González, B., Cortés, P. y Leite, A. (2020). Las aulas multigrado en el medio rural en Andalucía. Visiones docentes. *IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, 11, 1-21. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v11i0.860](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.860)
- Jerez, O. (2019). El medio rural en el currículo de Educación Primaria. Propuesta argumentada para enseñar el paisaje rural. En X. C. Macía, F. X. Armas y F. Rodríguez (Coords.), *La reconfiguración del medio rural en la sociedad de la información. Nuevos desafíos en la educación geográfica* (pp. 873-882). Andavira.
- Ley Orgánica 3/2020, de 30 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2020). *Boletín Oficial del Estado*, 340, sec. Artículos, de 30 de diciembre de 2020, 1-83. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2020/BOE-A-2020-17264-consolidado.pdf>
- Lorenzo, J. (2021). Organización, gobernanza y liderazgo en la escuela rural. En P. Abós, R. Boix, L. Domingo, J. Lorenzo y P. Rubio (Coords.), *El reto de la escuela rural. Hacer visible lo invisible* (pp. 79-108). Editorial Graó.
- Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación (2021). Demografía de la población rural en España, 2020. *AgrInfo*, (31), 1-7. [https://www.mapa.gob.es/es/ministerio/servicios/analisis-y-prospectiva/ayp\\_demografiaenlapoblacionrural2020\\_tcm30-583987.pdf](https://www.mapa.gob.es/es/ministerio/servicios/analisis-y-prospectiva/ayp_demografiaenlapoblacionrural2020_tcm30-583987.pdf)
- Monge López, C., García Prieto, F. J. y Gómez Hernández, P. (2022). La escuela rural en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria: un campo por explorar. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 26(2), 141-159. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.21481>
- Paraskeva, J. M. (2020). Justicia contra el epistemicidio. Hacia una breve crítica de la razón occidental moderna. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 3, 157-174. <https://doi.org/10.7203/con-cienciasocial.3.16795>
- Pastor, C. A., Sánchez, J. y Zubillaga, A. (2014). Diseño Universal para el aprendizaje (DUA). [https://www.educadua.es/doc/dua/dua\\_pautas\\_intro\\_cv.pdf](https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf)
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (2022). *Boletín Oficial del Estado*, 52, sec. Artículos, de 2 de marzo de 2022, 1 a 109. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296>
- Rivera Olmo, J. (2021). *La escuela en el medio rural existe. Análisis y comprensión de los aspectos organizativos y didácticos de un caso* [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Cádiz]. Repositorio de Objetos de Docencia e Investigación de la Universidad de Cádiz.

- Rubio, P. (2021). Ruralidad, territorio y escuela. En P. Abós, R. Boix, L. Domingo, J. Lorenzo y P. Rubio (Coords.), *El reto de la escuela rural. Hacer visible lo invisible* (pp. 79-108). Editorial Graó.
- Santamaría-Cárdaba, N. y Sampedro, R. (2020). La escuela rural: una revisión de la literatura científica. *AGER: Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural (Journal of Depopulation and Rural Development Studies)*, (30), 147-176. <https://doi.org/10.4422/ager.2020.12>
- Torres, J. (2014, 15 de febrero). *Sobre los libros de texto. Algunas objeciones*. Jurjo Torres. <https://jurjotorres.com/?p=2416>
- Vázquez Recio, R. (2008). Las escuelas rurales: Un lugar a ninguna parte. Las ciudades invisibles del mundo educativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(1), 53-58. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217015211006.pdf>
- Vázquez Recio, R. (2013). *La dirección de Centros: Gestión, ética y política*. Morata.
- Vázquez Recio, R. (2016). Las escuelas públicas rurales: entre el bien común y la exclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(1), 67-79. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27446519007.pdf>
- Vázquez Recio, R. M. (2022). ¿Dar voz? No, escúcheme. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(1), 142-147. <https://dx.doi.org/https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i1.13638>
- Vázquez Recio, R. M. (2023). La posibilidad y sus posibles. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 4(1), 160-167. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.15064>
- Villamartín, J. (2014). Los medios, de cuarto poder del Estado a primer poder ideológico. *Textos y Contextos*, (14), 63-69. <https://doi.org/10.29166/tyc.vi14.900>