



# Sinergias entre las escuelas rurales y las entidades locales asturianas

## Synergies between rural schools and local entities in asturias

M. Esther Del Moral Pérez\*, Nerea López-Bouzas\*\*, Jonathan Castañeda Fernández\*\*\*, M. Rosario Neira-Piñeiro\*\*\*\*

Universidad de Oviedo

Recibido: 19 de mayo de 2023–Aceptado: 25 de septiembre de 2023–Publicado: 1 de agosto de 2024

### Forma de citar este artículo en APA:

Del Moral Pérez, M.E., López-Bouzas, N., Castañeda Fernández, J., & Neira Piñeiro, M.R. (2024). Sinergias entre las escuelas rurales y las entidades locales asturianas. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 15(2), 629-655. <https://doi.org/10.21501/22161201.4729>

## Resumen

Las escuelas rurales son clave en sus territorios, ya que dinamizan su comunidad y promueven acciones con impacto económico, social y cultural. Este estudio pretende conocer los proyectos realizados por escuelas rurales asturianas (España) (N = 44) en colaboración con entidades locales. La metodología utilizada es mixta: cuantitativa, pues se consultó a los equipos directivos con un cuestionario sobre la colaboración de sus escuelas con instituciones y entidades locales; y cualitativa, se describen los proyectos realizados en colaboración con entidades locales, identificando sus objetivos, temáticas priorizadas, fuente de financiación e impacto en el territorio. Los resultados muestran que las escuelas están inmersas en proyectos

\* Doctora en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España. Catedrática de Universidad de Oviedo, España. Coordina el Grupo de Investigación TECN@: Tecnología y Aprendizaje. <https://orcid.org/0000-0002-9143-5960>, contacto: emoral@uniovi.es.

\*\* Estudiante de Doctorado en Educación y Psicología con una Beca de Formación del Profesorado Universitario (FPU). Maestra de Educación Infantil y Máster Universitario en Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria. Pertenece al grupo de investigación TECN@: Tecnología y Aprendizaje de la Universidad de Oviedo. <https://orcid.org/0000-0003-0753-0672>, contacto: lopeznerea@uniovi.es

\*\*\* Doctor en Pedagogía de la Universidad de Oviedo, España. Profesor de la Universidad de Oviedo adscrito al área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE). Forma parte del grupo de investigación "TECN@: Tecnología y Aprendizaje" de la Universidad de Oviedo. <https://orcid.org/0000-0003-4934-2979>, contacto: castanedajonathan@uniovi.es

\*\*\*\* Doctora en Filología Hispánica de la Universidad de Oviedo, España. Profesora Titular de Universidad de Oviedo en el Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Es miembro del Grupo de Investigación TECN@: Tecnología y Aprendizaje. <https://orcid.org/0000-0003-2355-4682>, contacto: neiramaría@uniovi.es

que abordan temas diversos (medioambiente, salud, diversidad, etc.) junto con ayuntamientos, centros culturales, bibliotecas, centros sanitarios, empresas, Organizaciones no Gubernamentales (ONG), etc. Los directores están satisfechos, valoran sus escuelas como dinamizadoras del territorio, afirman que los proyectos responden a necesidades compartidas: ofrecen servicios a la comunidad, fijan población, fomentan el sentimiento de pertenencia al territorio y ayudan a construir una identidad colectiva. Finalmente, se constata el papel activo de las escuelas rurales y la importancia del apoyo externo para desarrollar iniciativas que beneficien a la población.

## Palabras clave

Educación rural; Educación; Desarrollo rural; Proyectos de desarrollo; Líderes educativos; Medio rural; España.

## Abstract

Rural schools play a key role in their territories by energizing their communities and promoting actions with economic, social, and cultural impact. This study aims to identify the projects carried out by Asturian rural schools (Spain) (N=44) in collaboration with local entities. The methodology is mixed: quantitative, through a questionnaire to school management teams on their collaboration with institutions and local entities, and qualitative, describing the projects carried out in collaboration, identifying objectives, prioritized themes, funding sources, and impact on the territory. The results reveal that these schools are engaged in diverse projects (environment, health, diversity, etc.) with municipalities, cultural centers, libraries, healthcare centers, companies, NGOs, etc. The directors are satisfied, valuing their schools as territory energizers and stating that the projects respond to shared needs. They offer services to the community, stabilize the population, promote a sense of belonging, and help build a collective identity. Finally, the active role of rural schools and the importance of external support to develop initiatives that benefit the population are highlighted.

## Keywords

Rural education; Education; Rural development; Development projects; Educational leaders; Rural environment; Spain.

## Introducción

Recientemente, han adquirido relevancia las investigaciones sobre la escuela rural, tal como se pone de manifiesto en varios trabajos, tanto en el contexto español (Abós et al., 2021; Del Moral & Bellver, 2020; Boix, 2020) como en el iberoamericano (Galván y Cadavid, 2021; Juárez, 2019). Por su parte, Fargas-Malet y Bagley (2022) identifican cinco líneas principales de investigación sobre la escuela rural en el ámbito europeo: el estudio del contexto, que analizando el concepto “rural” o las políticas educativas; la relación entre la escuela y la comunidad, que incluyendo el cierre de centros, el rol de la escuela en la comunidad, la implicación de las familias, etc.; el entorno de aprendizaje, valorando las prácticas educativas, el impacto de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) en la escuela rural o las aulas multigrado; el liderazgo, estudiando la labor de los equipos directivos, la colaboración intercentros o la formación del profesorado, entre otros temas; y, por último, aspectos relativos a la equidad en la educación y el logro académico.

Concretamente, el estudio de Santamaría y Sampedro (2020) analiza las limitaciones, problemáticas y desafíos de la escuela rural, así como sus ventajas, derivadas de los rasgos que las caracterizan. Cabe destacar que algunas se encuentran aisladas geográficamente, tienen dificultad para acceder a ciertos servicios, denuncian el olvido institucional, la carencia de recursos humanos y materiales, la brecha digital, la inestabilidad del profesorado, etc. (Álvarez-Álvarez et al., 2020; Azano et al., 2020; Echazarra & Radinger, 2019; Santamaría & Sampedro, 2020).

Adicionalmente, se ha puesto de manifiesto que, independientemente del contexto geográfico, la organización multigrado de las aulas rurales requiere una formación específica de los docentes para adoptar la metodología didáctica más apropiada (Naparan & Alinsug, 2021), formación que, a veces, no se proporciona en los grados de maestro (Villa & Knutas, 2020). Además, estas escuelas se ven afectadas cada vez más por el problema de la despoblación (Moreno-Pinillos, 2022).

Pese a las dificultades que afrontan estas escuelas, algunas de sus características, como la baja *ratio* o las aulas multigrado, ofrecen oportunidades para el aprendizaje, pues permiten una atención personalizada (Santamaría & Sampedro, 2020), estimulan la responsabilidad, cooperación y el apoyo entre iguales (Villa & Knutas, 2020) y favorecen el desarrollo de proyectos innovadores donde se estimula la creatividad y el pensamiento crítico (Echazarra, & Radinger, 2019).

Otros puntos fuertes del contexto educativo propio de las escuelas rurales son la mayor cercanía del profesorado con el alumnado y las familias, la baja conflictividad, o el compromiso de las familias con las actividades del centro, entre otros aspectos (Álvarez-Álvarez et al., 2020; Azano et al., 2020; Echazarra & Radinger, 2019). Estos aspectos convierten a la escuela rural en

un escenario idóneo para implementar metodologías innovadoras como el aprendizaje-servicio, donde las prácticas educativas se vinculan con las necesidades y problemáticas de la comunidad (Ingman, 2022).

Por otra parte, las escuelas ubicadas en núcleos rurales desempeñan un rol que va más allá de su labor formativa, pues no solo actúan como una institución educativa, sino también como agentes de desarrollo local (Cedering & Wihlborg, 2020; Moreno-Pinillos, 2022; Santamaría & Sampedro, 2020). En este sentido, diferentes estudios resaltan el impacto que las escuelas rurales tienen en el mantenimiento de la población. Por el contrario, su cierre tiene consecuencias negativas en los territorios, como se denuncia desde los diversos contextos, acelerando el éxodo de la población y degrada el desarrollo y vitalidad de la comunidad, además de mermar el crecimiento económico y social del entorno (Haynes, 2022; Juárez, 2019; Lethonen, 2022; Sørensen et al., 2021).

Ciertamente, los colegios rurales suelen desempeñar un papel activo en la localidad, participando o liderando proyectos que repercuten positivamente en el territorio. Su contribución al desarrollo local se plasma en la diversidad de proyectos que impulsan y en las iniciativas que participan junto con distintos agentes y entidades. Muchos de estos proyectos se plantean como fórmulas que ofrecen servicios y puntos de encuentro a la población, refuerzan los lazos con el territorio, dan a conocer el patrimonio rural o dinamizan la vida de la localidad (Villa & Knutas, 2020). Sin duda, estas escuelas ejercen una importante función en el contexto rural donde se ubican y favorecen el sentido de pertenencia de la población al territorio (Cedering & Wihlborg, 2020). Por ello, resulta clave analizar los proyectos en que participan junto con diferentes agentes y/o entidades locales y determinar el papel que juegan en la dinamización del territorio.

En particular, este trabajo pretende estudiar las relaciones escuela rural-territorio, un campo que recientemente ha atraído el interés de los investigadores en el ámbito europeo (Fargas-Malet & Bagley, 2022). El análisis se enmarca en el contexto de España, más concretamente en Asturias, una de las regiones del país con más porcentaje de población escolarizada en centros rurales (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes [MEFPD], 2019), de ahí que ofrezca especial interés la investigación del impacto de la escuela rural en su territorio.

## Fórmulas de cohesión escuela-territorio: proyectos colaborativos

Algunas investigaciones se han centrado en analizar el rol que desempeña la escuela rural en relación con su territorio, prestando atención a las relaciones con las familias y con otros agentes de la comunidad local (Santamaría & Sampedro, 2020). El estrecho vínculo de las escuelas rurales

con su entorno es una de sus fortalezas (Fargas-Malet & Bagley, 2022), pues garantiza su labor dinamizadora del territorio actuando como centros educativos, sociales y culturales para la comunidad. Sin duda, la escuela rural contribuye a la cohesión social y beneficia a la comunidad de múltiples formas (Sørensen et al., 2021), lo que genera un impacto positivo en el territorio tanto económico como social (Haynes, 2022).

En este sentido, Supule (2019) emplea los términos *community school* o *extended schools* para designar a centros escolares que ofrecen servicios y actividades a la comunidad, más allá de su labor educativa. También se utiliza la expresión *community active schools* para referirse a centros que desempeñan un papel activo en la comunidad, lo que sucede a menudo en las escuelas rurales de diferentes países europeos como Finlandia, Suecia o Austria, entre otros (Fargas-Malet & Bagley, 2022).

El rol activo de las escuelas es reconocido y valorado por los miembros de la comunidad educativa (profesorado, alumnado, familias), la población y las autoridades locales con la asignación de un lugar relevante en su comunidad (Moreno-Pinillos, 2022). Asimismo, junto con otras entidades las escuelas rurales actúan como aglutinador de la población y ente dinamizador de la vida social, además de ejercer otras funciones:

El centro de la comunidad local, un centro de servicios, un escenario de la comunidad social y un vínculo entre los individuos, las familias y la comunidad local, así como un portador de cultura con importancia para la economía y el bienestar de las personas en las comunidades locales rurales y pequeñas. (Villa & Knutas, 2020, p. 631)

Los lazos entre la escuela y su territorio pueden establecerse de diferentes formas. Miller (1989, como se cita en Supule, 2019) señala que la escuela rural puede implicarse en la comunidad de tres formas. En la primera, puede concebirse como un centro al servicio de la población local donde se ofrecen recursos culturales, formativos y sociales. Así, muchas escuelas proporcionan actividades de verano, programan cursos y talleres para familias y adultos en general y ofrecen espacios para actividades externas, convirtiéndose en puntos de encuentro intergeneracionales que proporcionan servicios importantes para la población (Álvarez-Álvarez & Vejo-Sainz, 2017; Supule, 2019; Villa & Knutas, 2020).

También, existen ejemplos de experiencias diseñadas especialmente para favorecer el afianzamiento de las relaciones escuela-comunidad, lo que impulsa la discusión y reflexión conjunta para diseñar iniciativas acordes a las necesidades e intereses compartidos por la escuela y el territorio donde se insertan, como apuntan Moliner et al. (2017).

En la segunda, la conexión con el territorio puede establecerse a través de la práctica educativa, implicando al alumnado en actividades y proyectos relacionados con el entorno, al vincularse con elementos de la cultura propia, el entorno natural, las elaboraciones artesanales tradicionales o las actividades empresariales de la zona. Estas prácticas pedagógicas resultan especialmente

motivadoras para el alumnado y sus familias (Moreno-Pinillos, 2022), dotan de un carácter práctico a los aprendizajes curriculares y favorecen el conocimiento y la valoración de elementos patrimoniales del territorio (Villa & Knutas, 2020). Además, algunos centros invitan a su alumnado a participar en proyectos de aprendizaje-servicio que reportan mejoras al colegio y al entorno, favorecen la cooperación intergeneracional, desarrollan habilidades profesionales, fomentan el trabajo colaborativo, etc. (Ingman et al., 2022).

Por último, la tercera forma es la implicación de los estudiantes en proyectos de emprendimiento en el medio rural. Si bien son más escasas las experiencias de este tipo (Supule, 2019), su implementación resulta de gran interés para la formación profesional del alumnado. Los proyectos basados en el emprendimiento, combinados con la metodología Science, Technology, Engineering, Arts & Mathematics (STEAM), favorecen el desarrollo de la creatividad, las competencias científico-tecnológicas, la motivación y generan una actitud emprendedora en el alumnado rural, tal como se desprende de algunas experiencias (Amri et al., 2021).

Existen proyectos que pueden plantearse en cooperación con las familias y constituyen iniciativas que proporcionan beneficios laborales y económicos a la población rural. Así, el proyecto “Hilvanando culturas”, llevado a cabo en colegios de Aragón (España), se basa en la creación de un taller de costura que impulsa el emprendimiento y el empleo femenino en el medio rural (Neila & Llorente, 2019).

Evidentemente, el apoyo y colaboración externos son esenciales para impulsar proyectos que consoliden los lazos escuela-comunidad. Muchas escuelas mantienen relaciones de cooperación con diferentes agentes o entidades, cuentan con la ayuda incondicional de la población o colaboran con ONG, asociaciones o instituciones locales para llevar a cabo diferentes proyectos que redundan en la comunidad, como sucede en escuelas rurales noruegas (Villa & Knutas, 2020).

Asimismo, en el contexto español es habitual que los centros rurales desarrollen proyectos colaborativos con entidades diversas, como ayuntamientos, centros culturales (museos, bibliotecas, fundaciones...), asociaciones, centros de atención sociosanitaria, ONG, etc., o con otras escuelas, lo que ayuda a romper su aislamiento (Álvarez-Álvarez & Vejo-Sainz, 2017). En consecuencia, es importante que los participantes partan de las necesidades e intereses comunes, planifiquen y reflexionen conjuntamente (Moliner et al., 2017). De este modo, la escuela rural se convierte en un motor esencial para la comunidad y viceversa (Villa & Knutas, 2020).

Así pues, se requiere profundizar en los proyectos llevados a cabo desde estos centros, para lo cual es importante conocer las temáticas priorizadas, las entidades que concitan y el impacto que tienen en el territorio. Además, dado que para su desarrollo es primordial el apoyo externo, resulta pertinente indagar sobre las fuentes de financiación y la colaboración de agentes o entidades externas, su función y soporte que proporcionan.

En especial, este estudio analiza el rol que juegan las escuelas rurales en sus territorios y, por consiguiente, ayuda a visibilizar y valorar su contribución como elemento de cohesión social y dinamizador de la vida y economía rural. En este contexto, el papel desempeñado por los equipos directivos de los centros rurales es clave para establecer y/o mantener contacto con los diversos agentes y organizaciones locales (Nordholm et al., 2021) para desarrollar proyectos conjuntos. Conocen los proyectos de sus escuelas y constituyen una fuente de información privilegiada para identificarlos y vislumbrar su implicación en la comunidad. Por este motivo, la presente investigación ha querido contar con su perspectiva, igual que se ha hecho en otros estudios semejantes sobre escuela rural (Álvarez-Álvarez et al., 2020; Nordholm et al., 2022).

## Metodología

Los objetivos de esta investigación son (a) conocer los proyectos que desarrollan las escuelas rurales asturianas en colaboración con entidades locales y/o agentes sociales e identificar el papel que adoptan; (b) enumerar las características que los definen (objetivos, temáticas preferentes, etc.) y (c) vislumbrar su impacto en el territorio. Para ello, se efectúa una consulta a los equipos directivos de estas escuelas como responsables y gestores de las mismas.

Este estudio se deriva del proyecto de investigación financiado por el MEFPD (PID2020-115880RB-100). Se trata de una investigación de tipo descriptivo con carácter exploratorio y analítico, según señala Cohen et al. (2011)-. La metodología adoptada es de tipo mixto. Se utiliza un cuestionario con una estructura semiabierto dirigido a los equipos directivos de los centros rurales asturianos, que ha permitido obtener datos tanto cuantitativos como cualitativos sobre las entidades con las que las escuelas rurales colaboran, los proyectos que desarrollan junto con distintos agentes locales y el impacto que, a su juicio, tienen en el territorio donde se ubican.

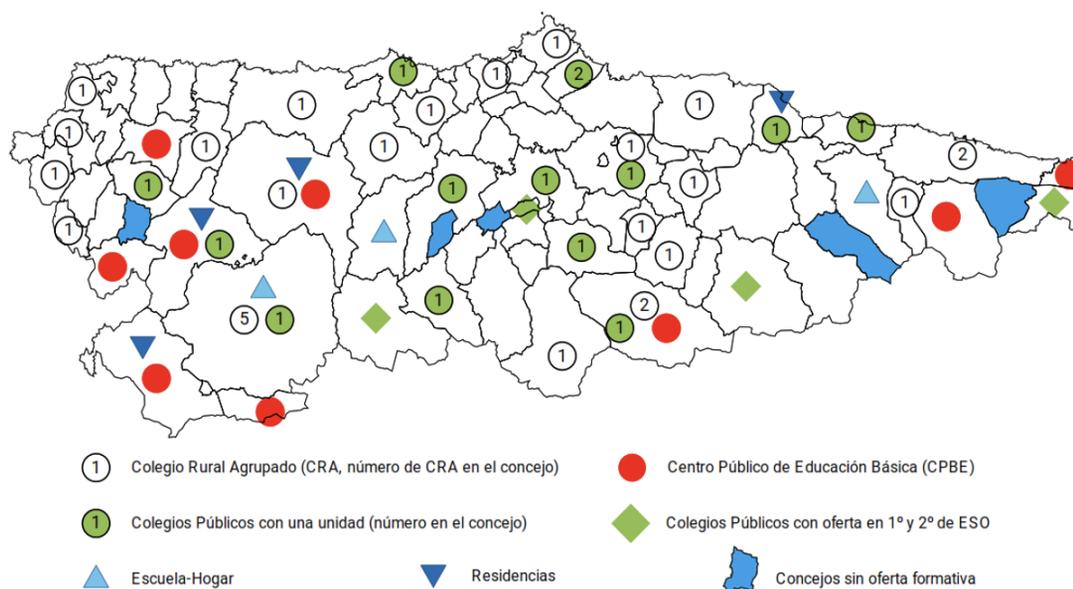
## Contexto muestral

Existen diversos criterios para definir qué es un entorno rural, atendiendo a las diferentes percepciones sobre los factores que inciden en la “ruralidad” (naturales, económicos, culturales, etc.) y la dificultad de recabar información relevante a nivel de unidades geográficas básicas. Por ello, la densidad de población suele ser determinante, como se recoge en el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2023), donde se utiliza el tamaño del núcleo poblacional para categorizar a los municipios de la siguiente manera: *rurales*, con una población inferior a 10 000 habitantes; rurales

*pequeños*, con menos de 2000 habitantes o rurales *intermedios*, entre 2000 y 9999 habitantes; y *urbanos*, con más de 10 000 habitantes. Por su parte, la Oficina Estadística de las Comunidades Europeas (EUROSTAT) considera poco pobladas o rurales a las zonas con una densidad menor de 100 habitantes/km<sup>2</sup> y una población inferior a 50 000 habitantes.

Así pues, al contextualizar esta investigación en Asturias (España), las escuelas rurales se clasifican en Colegios Rurales Agrupados (CRA), que acogen alumnado de Educación Infantil (EI) (3-6 años) y Educación Primaria (EP) (6-12 años) en aulas multigrado procedentes de pueblos cercanos de menos de 2000 habitantes; Centros Públicos de Educación Básica (CPEB), que recogen alumnos de Educación Básica Obligatoria (EBO) (6-12 años) y Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (12-15 años); Colegios Públicos “unitarios”, que poseen un aula multinivel integrando EI y EP; y Escuelas Hogar/Residencias. Todos ellos están fuera del ámbito de las principales localidades de los concejos, salvo en el caso de los CPEB, como se presenta en la figura 1.

**Figura 1.** Distribución geográfica de escuelas rurales asturianas.



Nota. <https://cutt.ly/xw7p4Hta>

Actualmente, el Principado de Asturias cuenta con una población total de 57 escuelas rurales en el curso 2023-2024. En la presente investigación, ha participado una muestra de 44, cuya representatividad alcanza el 77,19 %. En concreto, la consulta recaba información mediante una encuesta semiabierto a los equipos directivos de distintas escuelas rurales: 25 (56,8 %) directoras y 19 (43,2 %) directores, concretamente, 2 (4,5 %) tienen entre 25 y 29 años; 3 (6,8 %), entre 35 y 39; 8 (18,2 %), entre 40 y 44; 14 (31,8 %), entre 45 y 49; 7 (15,9 %), entre 50 y 54; 6 (13,6 %), entre 55 y 59, y 4 (9,1 %), entre 60 y 64 años.

En CRA, trabajan 21 (47,7 %); 10 (22,7 %), en Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria (CEIP); 9 (20,5 %), en Colegios Públicos de Educación Básica (CPEB), 3 (6,8 %), en Escuelas Unitarias, y 1 (2,3 %), en una escuela hogar. En cuanto a la organización de estos centros, 36 (81,8 %) cuentan con aulas multinivel y 8 (18,2 %) tienen aulas ordinarias completas.

A tenor de los datos, se constata que los encuestados que comienzan su labor docente en escuelas rurales permanecen en ellas por decisión propia, tal como se muestra en la tabla 1.

**Tabla 1**

*Distribución porcentual de los directivos según su experiencia docente*

		Años de docencia				
		Hasta 5	Entre 6 y 10	Entre 11 y 15	Entre 16 y 20	Más de 20
Años de docencia en escuela rural	Hasta 5	100,0	0,0	42,9	7,1	4,8
	Entre 6 y 10	0,0	100,0	14,3	7,1	9,5
	Entre 11 y 15	0,0	0,0	42,9	71,4	23,8
	Entre 16 y 20	0,0	0,0	0,0	14,3	28,6
	Más de 20	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3

Los encuestados señalan que, además de desempeñar la función directiva, 14 (11,8 %) son tutores; 10 (8,4 %), maestros especialistas y, 9 (7,6 %), profesores itinerantes. En cuanto a la etapa educativa; 28 (50 %) imparten docencia en EP; 20 (35,7 %), en EI, y 8 (14,3 %), en ESO. Preguntados por su nivel de satisfacción con el trabajo que realizan en el contexto rural, mayoritariamente afirman estar muy satisfechos 38 (86,4 %); 5 (11,4 %), satisfechos, y 1 (2,3 %), poco satisfecho.

## Instrumento

El cuestionario empleado para la consulta ha sido diseñado *ad hoc* —con una fiabilidad alta ( $\alpha = 0,800$ )—, posee una estructura semiabierta para obtener datos cuantitativos y cualitativos que enriquezcan la investigación. Este instrumento sirvió para recabar las respuestas de los equipos directivos de las escuelas rurales asturianas. Por un lado, se les preguntó por las instituciones locales, entidades culturales, empresas, ONG, universidad, otros centros, etc., con las que sus escuelas participan o comparten proyectos, así como por el papel que, a su juicio, desempeñan en los mismos. Concretamente, cada uno pormenorizó los objetivos y las temáticas de aquellos proyectos e iniciativas en las que están inmersos junto con las mencionadas entidades o instituciones locales. También debían indicar la entidad financiadora que les provee de los recursos necesarios para su desarrollo.

Por otro lado, se les solicitó su opinión sobre el impacto de dichos proyectos; (a) *en la propia escuela*, debían indicar su nivel de satisfacción con la experiencia compartida, y (b) *en el desarrollo territorial*, señalar —a su juicio— en qué medida contribuyen al impulso del emprendimiento y las actividades económicas locales, prestación de servicios a la comunidad, fijación o atracción de población, solventar necesidades compartidas escuela-territorio, promoción del patrimonio local (material e inmaterial), fomento del sentido de pertenencia al contexto rural, etc.

## Procedimiento

Las fases de la investigación:

- ▶ *Fase I: Diseño y validación del cuestionario.* Se realizó un estudio piloto con una muestra reducida y representativa de la población destinataria del instrumento, hasta comprobar que dicho cuestionario cumplía los criterios de fiabilidad y validez.
- ▶ *Fase II: Recogida de información.* Se contó con la colaboración de la Consejería de Educación del Principado de Asturias para enviar un correo electrónico solicitando al personal directivo de todas las escuelas rurales su participación en la investigación respondiendo al cuestionario semiabierto en una plataforma en línea.
- ▶ *Fase III. Tratamiento estadístico de los datos recabados.* Se efectuó el análisis descriptivo (frecuencias y porcentajes) de las variables objeto de estudio. Posteriormente, se han analizado las diferencias entre los porcentajes atendiendo a las variables objeto de estudio, empleando el estadístico Chi-Cuadrado, y se han reseñado únicamente las que han resultado estadísticamente significativas. Para ello, se utilizó el programa SPSS-V26.

## Resultados

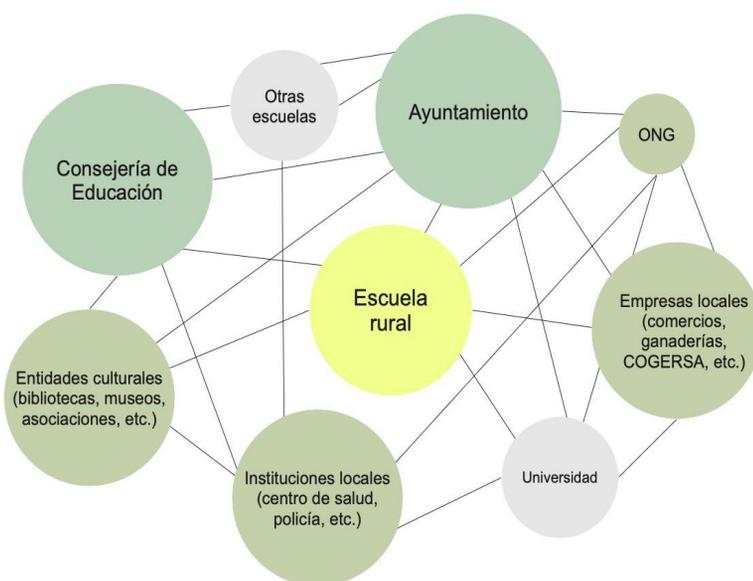
A continuación, se recoge la información recopilada tras consultar a los equipos directivos de las escuelas rurales asturianas sobre los proyectos que llevan a cabo en colaboración con las distintas instituciones o entidades locales y su percepción sobre el impacto de estos en el territorio.

Como se presenta en la figura 2, el entramado de relaciones entre la escuela y las distintas entidades locales favorece el desarrollo de numerosos proyectos. El 86,4 % de los encuestados señala tener proyectos conjuntos con los ayuntamientos, el 63,6 % desarrolla propuestas forma-

tivas con entidades culturales locales (bibliotecas, museos etnográficos, asociaciones folklore/artístico-musical, etc.). Un 56,8 % establece puentes de colaboración con pequeñas empresas ganaderas, comercios locales, Consorcio para la Gestión de los Residuos Sólidos de Asturias (COGERSA), etc.

Un 45,5 % tiene proyectos de diversa índole con la Universidad de Oviedo, a menudo asociados a la tutela de estudiantes del Grado de Maestro de Educación Infantil y/o Primaria en Prácticas. Además, un 40,9 % colabora con ong del territorio y, finalmente, un 31,8 % lleva a cabo actividades colaborativas con otras escuelas.

Figura 2. Redes de instituciones y entidades que colaboran con la escuela rural



Nota. Elaboración propia.

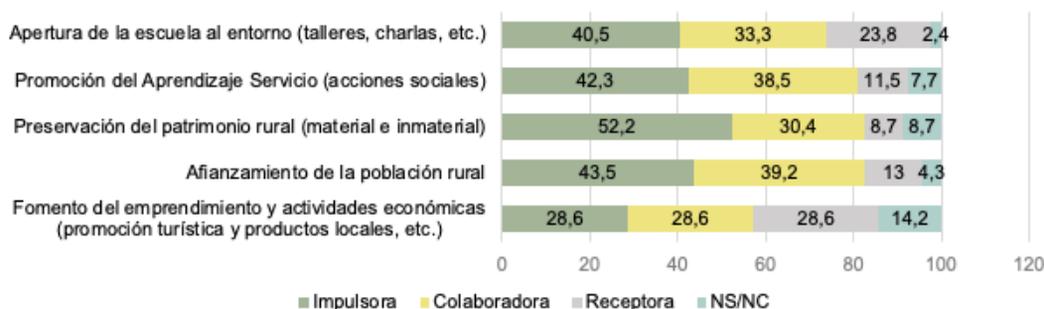
En la figura 3, se observa que, mayoritariamente, el 34,7 % de los proyectos en los que participan las escuelas rurales asturianas buscan su apertura al territorio para propiciar el enriquecimiento mutuo, ofertando a la población talleres, ciclos de conferencias y/o cursos. El 21,5 % promueve el aprendizaje servicio al implicar a las escuelas en acciones sociales (acompañamiento a mayores, limpieza del medio natural, etc.). Un 19,0 % busca preservar el patrimonio rural material e inmaterial conservando los hórreos, paneras y cabazos (construcciones agrarias típicas asturianas) y manteniendo viva la memoria de canciones y folklore popular.

En porcentajes idénticos, un 19,0 % de los proyectos se orientan a afianzar la población. En menor medida, un 5,8 % fomenta el emprendimiento y las actividades económicas mediante la promoción turística, enfatizando sus bienes de interés cultural (restos arqueológicos, castros, cuevas rupestres, enclaves naturales de gran valor paisajístico, etc.) o promocionando la elaboración de productos locales (quesos, vinos, repostería autóctona, etc.) o artesanales.

**Figura 3.** Agrupación de los proyectos compartidos por las escuelas, según su objetivo

Nota. Elaboración propia.

A juicio de los equipos directivos, el 38,6 % de sus escuelas impulsa los proyectos en los que participan junto con entidades locales y/o agentes sociales liderando las distintas acciones y fases. Un 34,1 % colabora participando activamente en su desarrollo y un 22,7 % son receptoras actuando como beneficiarias. Más concretamente, en la figura 4 se muestra el papel predominante que desempeñan, atendiendo a la diversidad de proyectos en los que se implican.

**Figura 4.** Papel desempeñado por las escuelas en los proyectos que participan

Nota. Elaboración propia.

La mayoría afirma impulsar o participar en proyectos donde se prioriza una gran variedad de temáticas, como se presenta en la tabla 2, algunas asociadas a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) como el cuidado del medioambiente, los hábitos saludables, el deporte, la convivencia, la coeducación y la interculturalidad. Otros poseen un componente cultural, revalorizando el territorio. También existen proyectos estrictamente pedagógicos, relacionados con estrategias metodológicas que inciden en la formación de los escolares en materias del currículum, valores, etc.

Tabla 2

*Temáticas priorizadas en los proyectos realizados en las escuelas participantes*

Temáticas	Fre. (%)
<b>a) ODS</b>	
Sostenibilidad y medioambiente	38 (86,4)
Hábitos saludables	37 (84,1)
Convivencia, coeducación, interculturalidad, etc.	36 (81,8)
Promoción del deporte	26 (59,1)
Cultura (patrimonio, museos, etnografía, etc.)	18 (40,9)
<b>b) Proyectos pedagógicos</b>	
Animación a la lectura	33 (75,0)
TIC (audiovisual, robótica, STEAM, etc.)	33 (75,0)
Educación emocional	32 (72,7)
Implantación de metodologías innovadoras	25 (56,8)
Aprendizaje científico	20 (45,5)

En concreto, el 86,4 % de las escuelas están implicadas, junto con otras, en proyectos íntimamente relacionados con la *sostenibilidad y el cuidado del medioambiente*. Cabe destacar su vinculación con programas como la Red de Huertos Escolares Ecológicos de Asturias o con la Red de Escuelas por el Reciclaje (RER), en colaboración con COGERSA.

También, participan en proyectos de carácter medioambiental, como “Las Tres Erres: reducir, reutilizar y reciclar”, orientados a impulsar la economía circular. Algunos colaboran con la iniciativa “Tapones para una nueva vida” de la Fundación SEU. Otros forman parte del Proyecto Repsol Zinkers, dirigido a concienciar al alumnado sobre la necesidad de promover la transición ecológica y la economía sostenible mediante el reciclaje.

Otro 84,1 % de las escuelas participa en proyectos dirigidos al fomento de hábitos saludables, para ello cuentan con la colaboración de la Consejería de Sanidad del Principado de Asturias. La salud bucodental adquiere especial interés, sobre todo en estas etapas críticas del desarrollo infantil. Así, numerosas escuelas se adhieren al proyecto “A la Conquista de la Boca Sana”, donde pediatras y dentistas realizan actividades, talleres y charlas dirigidas tanto al alumnado como a las familias. Simultáneamente, algunas escuelas colaboran de manera estrecha con los centros de salud locales, invitando a especialistas sanitarios a impartir talleres de primeros auxilios, higiene o educación afectivo-sexual. Otros promueven iniciativas específicas sobre nutrición y hábitos alimenticios saludables, en los que colaboran comercios locales (fruterías, carnicerías, pescaderías, etc.).

El *deporte* también es una prioridad para el 58,1 % de las escuelas. La preocupación por la práctica deportiva se plasma en la participación de actividades promovidas desde la Consejería de Educación, Cultura y Deporte como los torneos o competiciones escolares junto con otras es-

cuelas. Paralelamente, se favorece el conocimiento y la preservación del patrimonio cultural de Asturias asociado a los deportes y juegos tradicionales, tales como el cascayu, la sogatira, la rana, los bolos, la llave, carrera de madreñas, carrera de sacos, etc., desarrollando actividades con la ayuda de los centros sociales.

Asimismo, se impulsan otras iniciativas con los ayuntamientos, como el *yoga para niños*, para enseñarles técnicas de relajación, concentración, equilibrio, conciencia del propio cuerpo, etc. Algunas escuelas participan en el programa “Biciescuela”, que impulsa el uso de la bicicleta como medio de transporte sostenible y cuentan con la policía local para darles charlas sobre educación y seguridad vial. Además, la mayoría de las escuelas organizan carreras solidarias colaborando con ONG o asociaciones locales de colectivos vulnerables.

Un 81,8 % de los equipos directivos afirman que sus escuelas participan en proyectos que fomentan la *convivencia*, la *coeducación*, la *interculturalidad*, etc., en colaboración con los centros intermunicipales de servicios sociales para desarrollar programas de equidad. Tiene especial relevancia su participación en el proyecto Ley de Ordenamiento Integral del Territorio de Asturias (LOITA), impulsado por el Gobierno de Asturias y orientado a potenciar las sinergias entre el territorio rural y el metropolitano, en busca de la interconexión y el enriquecimiento mutuo. Concretamente, se visibiliza el papel de las escuelas rurales y las ventajas de su modelo pedagógico (bajas *ratios*, aulas internivel, personalización, innovación, cooperación, implicación familiar, contacto con la naturaleza, etc.), al tiempo que se acerca la oferta cultural que disfrutaban las ciudades.

Por otra parte, algunas escuelas se implican en el programa “Rompiendo Distancias” para favorecer los encuentros intergeneracionales. En la misma línea, otras promueven actividades con geriátricos impulsando proyectos como *Güelifriends*, para intercambiar experiencias a través de actividades lúdicas. Otros proyectos conciencian sobre la igualdad y la diversidad implicando a las familias en el proceso educativo. Además, en colaboración con las ONG se desarrollan iniciativas solidarias como *Save the Children*, otros de ayuda a gente sin hogar (Asociación Albéniz), ayuda a niños con cáncer (Asociación Galbán), etc.

Especial énfasis se hace en proyectos coeducativos participando en actividades junto con entidades de reconocido prestigio a nivel nacional con el Centro Mujer y Ciencia (CSIC) e internacional con WISE Diversidad: Oficina de Mujer y Diversidad (CNIO) para impulsar el talento femenino en el ámbito científico. Se complementa con prácticas como la Semana de la Mujer o con proyectos que resaltan la trayectoria de mujeres científicas. Asimismo, se crean espacios de debate donde intervienen mujeres de distintas profesiones, lo que subraya su aportación a la sociedad. De forma semejante, se organizan proyectos interculturales para conocer otros países y su idiosincrasia, lo que promueve la acogida de familias migrantes o de otras culturas.

Un 40,9 % de las escuelas impulsan proyectos culturales, junto con entidades locales y/o regionales, para dar a conocer el patrimonio etnográfico de los pueblos (museos, centros de interpretación, etc.). Así, el proyecto “Rutas para compartir” une a escuelas rurales de distintas regiones para visibilizar su riqueza cultural a través del intercambio de tradiciones, variedades lingüísticas, folclore, gastronomía, etc. Otros proyectos favorecen el turismo de la zona, elaborando itinerarios interpretativos de senderismo.

Algunas escuelas apuestan por el aprendizaje servicio impulsando acciones sociales que conjugan tradición y emprendimiento (elaborando y comercializando los postres típicos de la zona, productos artesanos de madera, etc.). Los proyectos artísticos como “ConectArte” y “El Museín” concitan a distintas escuelas. Otras promueven concursos de dibujo, lo que convierte al pueblo y al colegio en objetos artísticos, así como colaboran en la decoración del entorno paisajístico junto con artistas locales (fachadas, puertas de garajes, etc.), tal como se muestra en la figura 5.

**Figura 5.** Proyecto artístico Trampantojos, en el pueblo de Vega (Asturias)



*Nota.* Fuente: Ayuntamiento de Ribadesella.

Tampoco se pueden obviar los proyectos de carácter pedagógico que generalmente se plasman en planes de formación del profesorado y de innovación educativa, desarrollados con el apoyo de la Consejería de Educación y, más concretamente, con la colaboración de los Centros de Profesorado y Recursos (CPR). Un 75,0 % de las escuelas realizan propuestas relacionadas con la animación a la lectura, colaborando con las bibliotecas municipales (actividades de lectura, cuentacuentos, etc.), como la iniciativa Biblioteca Escolar Itinerante, favoreciendo el intercambio de libros entre los distintos colegios rurales y participando en concursos de ámbito nacional y/o regional. Un 72,7 % realiza experiencias sobre educación emocional a través de cuentos o talleres. Otro 75,0 % se suma a proyectos para desarrollar la competencia digital relacionados con el ámbito audiovisual, la robótica, el STEAM o el pensamiento computacional.

Algo más de la mitad de las escuelas rurales (56,8 %) se preocupan por ofrecer una educación de calidad implantando metodologías innovadoras en colaboración con la Universidad de Oviedo, como el proyecto “Caravana de los Sentidos”, presentado en la figura 6. También, han creado

un aula de estimulación multisensorial que permite interactuar con el medio, lo que fomenta el aprendizaje por el descubrimiento y desarrollo de habilidades motoras, sociales e intelectuales, en particular, en menores con necesidades educativas especiales.

**Figura 6.** Proyecto Caravana de los sentidos



*Nota.* Fuente: Facultad Padre Ossó (Universidad de Oviedo).

Otros centros están adscritos al proyecto *eTwinning*, lo que promueve el trabajo colaborativo entre escuelas europeas alrededor de un tema predeterminado para estimular las *soft skills*. En ocasiones, el alumnado participa en proyectos empresariales ligados al desarrollo local, para beneficio de la población (actividades socioculturales, cuidado y fisioterapia, digitalización en la tercera edad, etc.), que incluso han obtenido premios a nivel nacional. También, se han creado Academias de Aprendizaje, Jóvenes con Ideas, Banco del Tiempo, etc. Como se muestra en la figura 7, algunos colaboran con la empresa sociocultural Arkuos ofreciendo espacios de aprendizaje alternativo y fomentando la participación e inclusión de toda la comunidad.

**Figura 7.** Arkuos: Espacio de Acción Socio-Educativa



*Nota.* Fuente: Centro Arkuos (<https://cutt.ly/aw7p5zOj>)

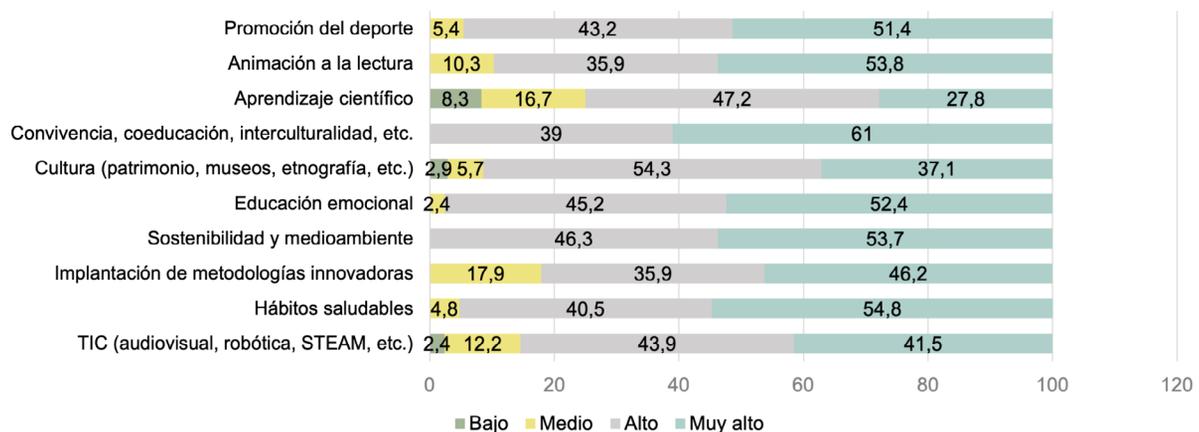
Un 45,5 % de las escuelas proponen actividades ligadas al aprendizaje científico, participando en las convocatorias regionales de la Semana de la Ciencia junto con otras escuelas o con la universidad. Concretamente, algunos participan en la iniciativa del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (MICIN) y la empresa LabsLand con el “Proyecto R3: Rural, Remoto y Real” para fomentar la práctica científico-tecnológica real en escuelas y centros de formación rurales, a través de experimentos remotos o simulaciones donde las manos y los ojos del alumnado están en la interfaz web, en el ratón y en la webcam.

Por último, otras escuelas participan en proyectos como el Programa para la Orientación, Avance y Enriquecimiento Educativo (PROA+) impulsados por el MEFPD para orientar al alumnado en situación de vulnerabilidad educativa y reducir el abandono escolar. Además, algunas colaboran con el Consejo Municipal de Infancia y Adolescencia, un órgano consultivo que articula la participación de los menores facilitándoles un espacio para que se expresen, propongan ideas y tomen decisiones en el ámbito local sobre cuestiones que les afecten directa o indirectamente.

La totalidad de las escuelas reciben financiación de la Consejería de Educación del Principado de Asturias para el desarrollo de sus proyectos. Un 31,8 % señala que los ayuntamientos de los pueblos donde se ubican estas escuelas son los que contribuyen al sostenimiento de algunas de sus iniciativas y proyectos. El 25,0 % indica recibir financiación del MEFPD (España). Un 16,0 % la recibe del propio centro y/o de la Asociación de Madres y Padres (AMPA). Y, en menor medida, un 6,8 % de las escuelas reciben ayudas de empresas privadas para actividades puntuales o adquisición de recursos.

En cuanto al impacto de los proyectos y su contribución al desarrollo local, la satisfacción de los equipos directivos con las propuestas realizadas en colaboración con las distintas instituciones o entidades locales depende de las temáticas abordadas. Así, los proyectos relacionados con la convivencia, coeducación, interculturalidad, etc., junto con los dirigidos a formar sobre sostenibilidad y medioambiente, alcanzan el mayor nivel de satisfacción, como se muestra a continuación en la figura 8, seguidos de los de educación emocional y hábitos saludables.

**Figura 8.** Distribución porcentual de los equipos directivos según su nivel de satisfacción con los proyectos



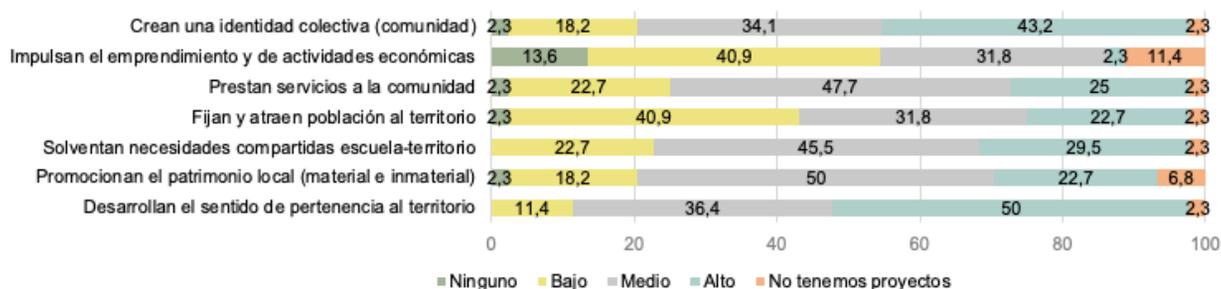
Nota. Elaboración propia.

Hay que destacar que los equipos directivos con mayor experiencia docente muestran un mayor nivel de satisfacción con los proyectos en los que participan sus escuelas. Estas diferencias resultan significativas respecto a las temáticas abordadas: culturales ( $p = 0,026$ ), aplicación de metodologías innovadoras ( $p = 0,012$ ), formación de hábitos saludables ( $p = 0,017$ ), desarrollo de proyectos TIC ( $p = 0,002$ ), sostenibilidad y medioambiente ( $p = 0,010$ ).

Y, del mismo modo, atendiendo al tipo de centro, se constata un nivel de satisfacción diferente: los CRA están más satisfechos con los proyectos relacionados con la animación a la lectura ( $p = 0,003$ ), educación emocional ( $p < 0,000$ ), hábitos saludables ( $p = 0,002$ ) y proyectos TIC ( $p = 0,004$ ), mientras los CEIP valoran mejor los proyectos que inciden en la convivencia, coeducación e interculturalidad ( $p < 0,000$ ). Los CPEB son los más críticos, pues se muestran menos satisfechos con los proyectos que desarrollan junto con agentes del territorio, quizá debido a la complejidad derivada de la participación de un mayor volumen de alumnado y profesorado.

Como se presenta en la figura 9, el 86,4 % de las escuelas aseveran que impulsan proyectos que favorecen el sentido de pertenencia al territorio. El 77,3 % indica que sus propuestas contribuyen en gran medida a crear una identidad colectiva. Otro 75,0 % afirma promover iniciativas que ayudan a solventar las necesidades compartidas por la escuela y el territorio. Un 72,7 % señala que sus proyectos ofrecen servicios a la comunidad local. Otro 72,7 % apunta que promocionan el patrimonio local (material e inmaterial). El 54,5 % de las escuelas impulsan iniciativas que permiten fijar y atraer población al territorio. Por último, un 34,1 % señala que sus propuestas promueven el emprendimiento y la actividad económica local.

Figura 9. Distribución porcentual de la opinión de los directores sobre el impacto de los proyectos en el territorio



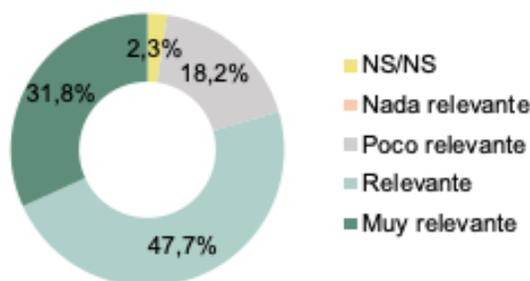
Nota. Elaboración propia.

Asimismo, los directivos con mayor experiencia docente perciben que los proyectos en los que participan tienen un gran impacto en el territorio. Concretamente, las diferencias son significativas respecto a los proyectos relacionados con el impulso del emprendimiento ( $p < 0,000$ ), la contribución a fijar y atraer población ( $p < 0,000$ ), responder a necesidades compartidas ( $p < 0,000$ ), promover la visibilidad del patrimonio local ( $p < 0,000$ ) y desarrollar el sentimiento de pertenencia al entorno rural ( $p = 0,011$ ).

Por su parte, atendiendo al tipo de centro, se observa que en general las escuelas unitarias son las que perciben mayor impacto de los proyectos en el territorio. Las diferencias significativas se observan en aquellos proyectos relacionados con la creación de una identidad colectiva ( $p < 0,000$ ), los que dan respuesta a necesidades compartidas ( $p < 0,000$ ), promueven el patrimonio local ( $p = 0,019$ ) y desarrollan el sentido de pertenencia al territorio ( $p < 0,000$ ).

Al preguntar a los equipos directivos por la función que tiene la escuela en el desarrollo territorial, el 68,2 % la identifica como colaboradora activa. Sin embargo, un 15,9 % la estima poco relevante, tan solo un 9,1 % la considera impulsora y líder. Los más críticos la juzgan alejada de las necesidades del territorio (2,3 %). Por otra parte, interpelados por el papel de la escuela para impulsar y crear redes colaborativas con las entidades o instituciones locales, el 80,0 % lo considera relevante o muy relevante como se señala en la figura 10.

**Figura 10.** Distribución porcentual del papel de la escuela en el impulso y creación de redes colaborativas en el territorio, según los equipos directivos



Nota. Elaboración propia.

## Discusión y conclusiones

Los equipos directivos consideran que las escuelas rurales asturianas son fuentes de dinamización de su territorio, puesto que la mayoría manifiesta tener propuestas culturales conjuntas con las instituciones locales, además de participar en proyectos con los centros culturales, sociales, bibliotecas, museos etnográficos, etc., del contexto local involucrando a los distintos sectores de la población.

En este mismo sentido, López-Álvarez et al. (2011) destacan el papel vertebrador de los museos etnográficos, junto con la escuela, para situar y consolidar los valores culturales asturianos, estrechar lazos con la comunidad, recoger e interpretar sus voces o testimonios y, además, proyectar visitas guiadas, itinerarios, talleres, etc., para que el alumnado conozca, se enriquezca con este patrimonio, lo valore y cuide para que perdure en el tiempo.

Estas escuelas también establecen puentes con pequeñas empresas ganaderas, comercios locales, ONG, plantas de reciclaje, etc., en busca del intercambio de experiencias y dar a conocer al alumnado sus funciones para que reconozcan su papel en el desarrollo rural. Es interesante destacar que existen iniciativas conjuntas dirigidas a transformar las aulas en espacios de aprendizaje flexibles para desarrollar las competencias del siglo XXI. Estas entidades locales se consideran unos entornos de aprendizaje innovador y constituyen un ecosistema compartido donde converge el alumnado con su comunidad local, como señalan Carvalho et al. (2020).

De modo más general, se aprecia una importante red colaborativa con diversas entidades y agentes del entorno como base para el desarrollo de diferentes proyectos. En este sentido, los resultados de esta investigación coinciden con los de Álvarez-Álvarez y Vejo-Sainz (2017), que destacan el desarrollo de proyectos innovadores en las escuelas rurales españolas, apoyados en la cooperación con distintos organismos o entidades, tanto públicas como privadas.

Al igual que concluyen Meyers et al. (2015), la vinculación de las escuelas rurales con la universidad ofrece la oportunidad de intercambiar experiencias y colaborar en proyectos conjuntos que fomentan el enriquecimiento mutuo. En concreto, a pesar de la distancia, en algunos casos casi 100 km de distancia, cerca de la mitad de las escuelas asturianas manifiestan tener una relación fluida con la Universidad de Oviedo (España).

Por un lado, colaboran con el practicum de los Grados de Maestro de Educación Infantil y Primaria, completando la formación de los futuros docentes. Por otro lado, comparten proyectos, incidiendo en aspectos de educación medioambiental (Pérez-Solís & Torralba, 2021), desarrollando la competencia narrativa con aplicaciones digitales (Del Moral et al., 2022), etc.

Sin embargo, otras escuelas se sienten excluidas de proyectos innovadores que afiancen las relaciones con los equipos pedagógicos y grupos de investigación universitarios. De ahí la necesidad de aprovechar la escuela rural como un espacio de aprendizaje único, como señalan Monge et al. (2022), puesto que la formación inicial de los maestros no garantiza la especificidad de competencias para trabajar en estos centros a nivel organizativo y de funcionamiento, como también critican Downes y Roberts (2017) al referirse a escuelas rurales australianas. De ello, se deduce la invisibilidad de estas escuelas en los planes de estudio a nivel global, imponiéndose el modelo urbano, incluso en lugares donde coexisten ambos tipos de escuela (Abós et al., 2021).

Mayoritariamente, los directores subrayan el papel de la escuela como impulsora y colaboradora en los proyectos en los que participa. La escuela constituye un foco de dinamización cultural del entorno, lo que se plasma a través de los proyectos formativos que lidera, los cuales enfatizan su apertura al territorio, al impulsar acciones sociales, y contribuyen a la preservación del patrimonio. Además, de forma indirecta se favorece el afianzamiento de la población rural, pues su existencia garantiza la presencia de familias en los pueblos (Lethonen, 2021). Lógicamente, las

escuelas no tienen como finalidad la promoción turística del entorno ni el emprendimiento, pero su colaboración con entidades locales puede ayudar a reactivar la vida de los pueblos, algo que genera empleo y riqueza.

A la vista de las temáticas priorizadas en los proyectos en los que participa la mayoría de las escuelas, se observa que muchos están en sintonía con las líneas marcadas por organismos supranacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), al vincularse con los ODS (educación, sostenibilidad, hábitos saludables, etc.) y estableciendo puentes de unión con su territorio. En este sentido, hay coincidencia con el estudio de Dieste et al. (2019), que evidencia la necesidad de priorizar el tratamiento de temáticas relacionadas con los ODS en escuelas rurales de Zaragoza (España), con especial atención a cuestiones como la diversidad cultural, la igualdad de género, los hábitos de consumo responsable y la solidaridad, etc., acordes a la Agenda 2030.

También, se impulsan proyectos estrictamente pedagógicos que redundan en la formación de los menores de estas zonas a través de innovaciones metodológicas como la utilización de las TIC, el STEAM, aprendizaje científico, etc., en un intento de salvar la brecha digital al ofrecer al alumnado las mismas oportunidades que a los estudiantes de los núcleos urbanos, como se plantea en otros países (Kormos & Wisdom, 2021).

Paralelamente, se encuentran iniciativas que activan la cultura participativa a través de espacios lúdicos de educación no formal abiertos a la comunidad. También, se impulsa la creación de redes con el territorio mediante propuestas colaborativas con centros geriátricos, personas sin hogar o con otras escuelas a partir de proyectos interculturales, coeducativos, etc., inculcando el respeto y atención a la diversidad. Asimismo, algunas propuestas visibilizan la riqueza cultural y tradiciones de sus pueblos (variedades lingüísticas, folclore, gastronomía, etc.).

Puntualmente, hay proyectos que favorecen el turismo rural: itinerarios interpretativos de senderismo, decoración del entorno paisajístico con artistas locales, acciones sociales que conjugan tradición y emprendimiento, etc. Incluso, en ocasiones, el alumnado participa en proyectos empresariales ligados al desarrollo local para beneficio de la población, lo que erradica la brecha digital en la tercera edad y facilita intervenciones de fisioterapia, actividades socioculturales, etc.

De modo más general, se observa que las escuelas rurales asturianas ofrecen ejemplos de las tres formas de implicación en la comunidad propuestas por Miller (1995, como se cita en Supule, 2019), ya que se ofrecen servicios para la población local (cursos, talleres, etc.), se llevan a cabo diferentes tipos de actividades y proyectos curriculares ligados al territorio y, en menor medida, se promueven iniciativas para el emprendimiento vinculadas al fomento de la economía e industrias locales.

Asimismo, hay que destacar el gran interés de las escuelas rurales por colaborar con las instituciones y entidades cercanas y visibilizar su labor pedagógica y social, reconociendo el papel de los docentes como dinamizadores del territorio y difusores de su cultura. Los equipos directivos valoran de forma muy positiva los proyectos compartidos, puesto que perciben su gran impacto, al beneficiarse tanto la escuela como el territorio.

Indudablemente, las escuelas rurales tejen redes colaborativas que permiten aumentar el sentimiento de pertenencia al territorio al mismo tiempo que fomentan y afianzan su población. Sin embargo, precisan el apoyo logístico y económico de las instituciones y entidades locales para fortalecer su papel como impulsoras, así como informar sobre posibles fuentes de financiación y convocatorias de proyectos nacionales e internacionales, y apoyar a los equipos directivos y al profesorado en su gestión.

En conclusión, los directores con una mayor experiencia docente, que desempeñan su trabajo en CRA, son los que se muestran más satisfechos con los proyectos que desarrollan sus escuelas de forma conjunta con entidades del territorio donde se ubican y perciben, en mayor medida, su impacto en el contexto local. Especialmente, destacan aquellos proyectos que potencian el emprendimiento, la visibilidad del patrimonio local y el afianzamiento de la identidad rural, así como los que contribuyen a dar respuesta a necesidades compartidas, atraer y fijar población en esas zonas.

Si bien esta investigación ofrece una visión panorámica de las escuelas rurales asturianas, en un futuro estos datos se podrían comparar con otros del resto de regiones españolas —y con otros países— para identificar las problemáticas comunes y darles respuestas efectivas, hasta establecer y consolidar redes de colaboración que amplifiquen las sinergias con el territorio. Asimismo, quedan por explorar las percepciones de las entidades colaboradoras contrastándolas con las de los equipos directivos para cotejar ambas perspectivas.

---

## Financiamiento

---

Investigación derivada del proyecto con cargo a convocatoria pública con concurrencia competitiva *La escuela rural: un servicio básico para la justicia social y la equidad territorial en la España con baja densidad de población (2021-2024)*, financiado por MINECO Proyectos de I+D de generación de conocimiento (PID2020-115880RB-100).

## Nota de autoría

---

M. Esther del Moral Pérez, conceptualización del estudio, diseño de metodología y redacción, análisis de datos, discusión y conclusiones, revisión; Nerea López-Bouzas, conceptualización del estudio, redacción, análisis de datos, discusión y conclusiones, edición; Jonathan Castañeda Fernández, diseño de metodología, análisis estadístico, redacción, discusión y conclusiones; M. Rosario Neira Piñero, conceptualización del estudio, redacción, discusión y conclusiones.

## Conflicto de intereses

---

Los autores declaran la inexistencia de conflicto de interés con institución o asociación comercial de cualquier índole.

## Referencias

---

- Abós, P., Boix, R., Domingo, L., Lorenzo, J., & Rubio, P. (2021). *El reto de la escuela rural: Hacer visible lo invisible*. Graó.
- Álvarez-Álvarez, C., & Vejo-Sainz, R. (2017). ¿Cómo se sitúan las escuelas españolas del medio rural ante la innovación? Un estudio exploratorio mediante entrevistas. *Aula Abierta*, 45, 25-32. <https://doi.org/10.17811/rifie.45.1.2017.25-32>
- Álvarez-Álvarez, C., García-Prieto, F. J., & Pozuelos, F. J. (2020). Posibilidades, limitaciones y demandas de los centros educativos del medio rural en el norte y sur de España contemplados desde la dirección escolar. *Perfiles Educativos*, 42(168), 94-106. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59153>
- Amri, H., Adlim, M., & Nurdin, S. (2021). STEM learning of “value-added on banana chips” to enhance students’ motivation and entrepreneurship attitude in a rural school [Aprendizaje STEM sobre “valor agregado en chips de plátano” para mejorar la motivación y la actitud empresarial de los estudiantes en una escuela rural]. *Journal of Physics: Conference Series*, 1882, 1-7. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1882/1/012163>

- Azano, A. P., Brenner, D., Downey, J., Eppley, K., & Schulte, A. K. (2020). *Teaching in rural places: Thriving in classrooms, schools, and communities* [Enseñar en lugares rurales: prosperar en las aulas, las escuelas y las comunidades]. Routledge.
- Boix, R. (2020). The Territorial Dimension of Teacher Training in Spain [La Dimensión Territorial de la Formación del Profesorado en España]. *Territorialization of Education: Trend or Necessity*, 5, 63-75. <https://doi.org/10.1002/9781119751755.ch4>
- Carvalho, L., Nicholson, T., Yeoman, P., & Thibaut, P. (2020). Space matters: Framing the New Zealand learning landscape [El espacio importa: enmarcando el panorama del aprendizaje de Nueva Zelanda]. *Learning Environments Research*, 23(3), 307-329. <https://doi.org/10.1007/s10984-020-09311-4>
- Cedering, M., & Wihlborg, E. (2020). Village schools as a hub in the community. A time-geographical analysis of the closing of two rural schools in southern Sweden [Las escuelas de aldea como centro de la comunidad. Un análisis temporal-geográfico del cierre de dos escuelas rurales en el sur de Suecia]. *Journal of Rural Studies*, 80, 606-617. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2020.09.007>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* [Métodos de investigación en educación]. Routledge.
- Del Moral, M. E. & Bellver, M. C. (2020). La educación en el ámbito rural en España. En D. Juárez, A. Olmos y E. Ríos (Eds.), *Educación en territorios rurales en Iberoamérica* (pp. 297-325). Universidad Católica de Oriente.
- Del Moral, M. E., Neira-Piñeiro, M. R., López-Bouzas, N., & Castañeda, J. (2022). Producción de narraciones orales con una app en Educación Infantil: análisis del *engagement* y la competencia narrativa. *Digital Education Review*, 41, 65-81. <https://doi.org/10.1344/der.2022.41.65-81>
- Dieste, B., Coma, T., & Blasco, A.C. (2019). Inclusión de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en el Currículum de Educación Primaria y Secundaria en Escuelas Rurales de Zaragoza. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 97-115. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.006>
- Downes, N., & Roberts, P. (2017). Revisiting the schoolhouse: A literature review on staffing rural, remote and isolated schools in Australia 2004-2016. *Australian and International Journal of Rural Education*, 28(1), 31-54. <https://doi.org/10.47381/aijre.v28i1.112>

- Echazarra, A., & Radinger, T. (2019). *Learning in rural schools: Insights from PISA, TALIS and the literature* [Aprendizaje en escuelas rurales: perspectivas de PISA, TALIS y la literatura]. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/8b1a5cb9-en>
- Fargas-Malet, M., & Bagley, C. (2022). Is small beautiful? A scoping review of 21st-century research on small rural schools in Europe [¿Es hermoso lo pequeño? Una revisión del alcance de la investigación del siglo XXI sobre pequeñas escuelas rurales en Europa]. *European Educational Research Journal*, 21(5), 822-844. <https://doi.org/10.1177/14749041211022202>
- Galván, L. R., & Cadavid, A. M. (2021). Perspectivas de la educación rural en Iberoamérica. Equidad, inclusión e innovación. *Tendencias pedagógicas*, 37, 1-6.
- Haynes, M. (2022). The impacts of school closure on rural communities in Canada: A review [Los impactos del cierre de escuelas en las comunidades rurales de Canadá: una revisión]. *The Rural Educator*, 43(2), 60-74. <https://doi.org/10.55533/2643-9662.1321>
- Ingman, B. C., Lohmiller, K., Cutforth, N., & Belansky, E. S. (2022). The Potential of Service Learning in Rural Schools: The Case of the Working Together Project [El potencial del aprendizaje-servicio en las escuelas rurales: el caso del proyecto Working Together]. *The Rural Educator*, 43(2), 1-15. <https://doi.org/10.55533/2643-9662.1326>
- Juárez, D. (2019). *Políticas de cierre de escuelas rurales en Iberoamérica: Debates y experiencias*. Red Temática de Investigación de Educación Rural. Nómada.
- Kormos, E., & Wisdom, K. (2021). Rural Schools and the Digital Divide: Technology in the Learning Experience and Challenges to Integration [Escuelas rurales y brecha digital: tecnología en la experiencia de aprendizaje y desafíos para la integración]. *Theory & Practice in Rural Education*, 11(1), 25-39. <https://doi.org/10.3776/tpre.2021.v11n1p25-39>
- Lehtonen, O. (2021). Primary school closures and population development—is school vitality an investment in the attractiveness of the (rural) communities or not? [Cierre de escuelas primarias y desarrollo demográfico: ¿es la vitalidad escolar una inversión en el atractivo de las comunidades (rurales) o no?]. *Journal of Rural Studies*, 82, 138-147. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2021.01.011>
- López-Álvarez, J. L., Molleda, M. E., & Eguren, M.G. (2011). La complicidad del museo y el territorio: la Red de Museos Etnográficos de Asturias. *Heritage & Museography*, 7, 31-37. <https://raco.cat/index.php/Hermus/article/view/313602>.

- Meyers, A. B., Tobin, R. M., Huber, B. J., Conway, D. E., & Shelvin, K. H. (2015). Interdisciplinary collaboration supporting social-emotional learning in rural school systems [Colaboración interdisciplinaria que apoya el aprendizaje socioemocional en sistemas escolares rurales]. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 25(2-3), 109-128. <https://doi.org/10.1080/10474412.2014.929956>
- Miller, B. A. (1989). *The multigrade classroom: A resource handbook for small, Rural Schools* [El aula multigrado: un manual de recursos para escuelas rurales pequeñas]. Office of Educational Research and Improvement of Washington, DC.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Estadística 2019*. Secretaría General Técnica. <https://bit.ly/2o74OKf>
- Moliner, O., Sales, A., & Sanahuja, A. (2017). Social Mapping in the Context of a Community-build Day: Strategy to Strengthen Links with Community in a Small Rural School [Mapeo social en el contexto de una jornada de construcción comunitaria: estrategia para fortalecer vínculos con la comunidad en una pequeña escuela rural]. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 305–310. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.083>
- Monge, C., García, F., & Gómez, 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>
- Moreno-Pinillos, C. (2022). School in and Linked to Rural Territory: Teaching Practices in Connection with the Context from an Ethnographic Study [La escuela en y vinculada al territorio rural: prácticas docentes en conexión con el contexto a partir de un estudio etnográfico]. *Australian and International Journal of Rural Education*, 32(2), 19-35. <https://doi.org/10.47381/aijre.v32i2.328>
- Naciones Unidas (12 de agosto de 2014). *Informe del Grupo de Trabajo Abierto de la Asamblea General sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible* [Informe]. <http://archive.ipu.org/splz-e/unga14/owg-s.pdf>
- Napara, G. B., & Alinsug, V. G. (2021). Classroom strategies of multigrade teachers. *Social Sciences Humanities Open*, 3(1), e-100109. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100109>

- Neila., I., & Llorente, R. M. (2019). Hilvanando culturas, confeccionando el futuro: emprendimiento femenino textil en innovación social en la escuela. *Fórum Aragón*, 28, 57-59. <https://cutt.ly/9077bkz>
- Nordholm, D., Nihlfors, E., & Arnqvist, A. (2022). Perceptions on the Local School and Further Education: A Rural School Leader's Perspective [Percepciones sobre la escuela local y la educación superior: la perspectiva de un líder de escuela rural]. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(1), 150-162. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1865447>
- Pérez-Solís, S., & Torralba, A. (2021). Empleando elementos naturales para la vinculación ambiental en educación infantil en una escuela rural multigrado. *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, 3(2), 2302. [https://doi.org/10.25267/Rev\\_educ\\_ambient\\_sostenibilidad.2021.v3.i2.2302](https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2021.v3.i2.2302)
- Santamaría, N., & Sampedro, R. (2020). La escuela rural: una revisión de la literatura científica. *Ager: Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, 30, 153-176. <https://doi.org/10.4422/ager.2020.12>
- Sørensen, J. F. L., Svendsen, G. L. H. Jensen, P. S., & Schmidt, T. D. (2021). Do rural school closures lead to local population decline? [¿El cierre de escuelas rurales conduce a una disminución de la población local?] *Journal of Rural Studies*, 87, 226–235. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2021.09.016>
- Supule, I. (2019). Community School Model: Is It an Alternative for School Closures in Rural Territories? [Modelo de escuela comunitaria: ¿es una alternativa al cierre de escuelas en territorios rurales?] *Eastern European Countryside*, 25, 171-193. <http://dx.doi.org/10.12775/EEC.2019.007>
- Villa, M., & Knutas, A. (2020). Rural communities and schools. Valuing and reproducing local culture. *Journal of Rural Studies*, 80, 626-633. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2020.09.004>