

Educación y vertebración del territorio: un estudio de caso en torno a la escuela rural de Teruel

Juan Lorenzo Lacruz*

Pascual Rubio Terrado**

Pilar Abós Olivares***

Resumen

Revertir la histórica invisibilidad de la escuela rural y potenciar su papel en el logro de una educación para todos precisa de políticas públicas que consideren su diversidad y especificidad, de una parte, y, de otra, de procesos de investigación interdisciplinar que pongan de manifiesto sus potencialidades pedagógicas y su condición de factor de desarrollo territorial. Territorios como Aragón, con unas condiciones demográficas que inciden negativamente en la prestación de los servicios públicos, han sido y son escenario de experiencias educativas realizadas en escuelas rurales surgidas no solo de la necesidad, sino también de la convicción sobre su fortaleza como elemento vertebrador del territorio. Se plantea una cartografía de la escuela rural en Teruel ligada a la revisión y valoración de la legislación que la ha atendido. Con ello se pretende contar con un aporte teórico-práctico sobre el estado de la cuestión en torno a la articulación y la supervivencia de la escuela en el actual medio rural.

Palabras clave

Escuela rural, territorio, servicios públicos, equidad, organización escolar.

Recepció original: 21 d'abril de 2020

Acceptació: 14 de juliol de 2020

Publicació: 16 de desembre de 2020

Introducción

La ruralidad ha experimentado una profunda transformación en el último siglo. Si a inicios de la pasada centuria la sociedad española era fundamentalmente rural y agraria y vivía replegada sobre sí misma en pequeños microcosmos rurales, actualmente se han modificado algunos componentes de la ruralidad (estructura económica, cantidad de efectivos humanos, modos de vida, valores...) que han llevado a una diversificación productiva tendente a la terciarización económica mediante actividades centradas en el

(*) Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor contratado interino de Didáctica y Organización Escolar, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Educación de Zaragoza (Universidad de Zaragoza). Su ámbito de docencia es la formación inicial de Maestros en Educación Infantil y Primaria y Profesores de Educación Secundaria. Sus líneas de investigación se centran en la organización y la escuela rural, la renovación pedagógica, la innovación docente y el Análisis Crítico del Discurso aplicado a la Educación. Miembro del Grupo de Investigación EDI (Educación y Diversidad) del Gobierno de Aragón. Dirección electrónica: jllorenzo@unizar.es

(**) Doctor en Geografía. Profesor Titular de Análisis Geográfico Regional, Departamento de Geografía y Ordenación del Territorio, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas (Universidad de Zaragoza). Su ámbito docente es la formación de maestros de Educación Infantil y de especialistas de ordenación territorial y su ámbito de investigación el desarrollo en territorios rurales. Miembro del Grupo de Investigación GEOT del Gobierno de Aragón. Dirección electrónica: pasrubio@unizar.es

(***) Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora Titular de Didáctica y Organización Escolar, Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas (Universidad Zaragoza). Su ámbito docente es la formación inicial de los maestros de educación primaria y su ámbito de investigación la formación inicial de los maestros y la escuela rural. Miembro del Grupo de Investigación EDI (Educación y Diversidad) del Gobierno de Aragón. Dirección electrónica: pabos@unizar.es

ocio, el turismo y la conservación del medio ambiente, lo que ha trastocado la concepción tradicional de aquella *ruralidad* inicial. Todo esto, en la actualidad, ha llevado al territorio rural a un nuevo estado de incertidumbre económica, política y, sobre todo, demográfica.

El despoblamiento de las zonas rurales se ha situado como uno de los principales retos territoriales a afrontar en todas las escalas territoriales, de la europea a la local. Consideramos que la escuela situada en territorios rurales es una pieza clave para el mantenimiento y la atracción poblacional, por eso es importante conocer sus especificidades, tanto organizativas y pedagógicas como aquellas otras que la relacionan con las características sociodemográficas del contexto en el que se sitúa. Solo de este modo podrá afrontar su futuro de una manera realista y en positivo, porque los cambios que se produzcan en las comunidades rurales en los próximos años estarán en estrecha relación con los que ocurran en la escuela y viceversa.

En el contexto de la Comunidad Autónoma de Aragón, dadas las características de su sistema territorial, la escuela rural ha estado y sigue estando en el centro de atención de la comunidad educativa, a pesar de que lo habitual ha sido el olvido, la falta de una política educativa definida y la existencia de una tendencia a la mercantilización de la escuela. Sin embargo, la escuela rural aragonesa ha sido capaz de articular soluciones imaginativas desde su diversidad. Esas soluciones se han centrado en aspectos pedagógicos y organizativos que han hecho posible superar las limitaciones territoriales a las que se enfrenta; por tanto, se ha reforzado el papel que juega esta escuela para el desarrollo rural sostenible, ya que el compromiso, la participación activa y su capacidad de organización son claves para ligar comunidad y escuela.

La opción de una escuela rural vinculada a su territorio y de un territorio con su escuela implica disponer de políticas sociales que, partiendo de la diversidad, se dirijan hacia el logro de una igualdad de participación y de resultados a través de actuaciones cuyo carácter compensatorio se convierta en equidad. Desde los postulados de la ecología social, la existencia de servicios socioeducativos en el medio rural no puede estar condicionada por el coste de su mantenimiento, sino que debe estar supeditada a la calidad de vida de sus pobladores derivada de la activación del principio de justicia territorial.

Objetivos y metodología

El trabajo que presentamos, centrado en el análisis de las relaciones entre escuela rural y territorio en Teruel, tiene los siguientes objetivos:

- Señalar las principales características definatorias de la escuela rural.
- Definir el modelo de escuela rural vigente en Aragón en el marco de la normativa educativa de la comunidad autónoma.
- Describir y analizar las características de la escuela rural turolense.
- Dar visibilidad a las prácticas innovadoras que relacionan escuela y territorio en Teruel.
- Establecer relaciones entre escuela rural y territorio desde el punto de vista de la justicia social.

Para la consecución de estos objetivos se ha utilizado una metodología apoyada en el análisis de la información aportada por la investigación académica sobre el tándem escuela rural-territorio, así como la normativa educativa aragonesa y datos cuantitativos sobre centros, alumnado, profesorado e innovación de la escuela rural en Teruel proporcionados por el Instituto Aragonés de Estadística.

¿Qué entendemos por escuela rural?

Cuando hablamos de escuela rural, la primera aproximación a su significado se apoya tanto en su consideración administrativa como pedagógica. En el primero de los casos, la situación demográfica condiciona la prestación del servicio educativo y la escuela rural se convierte en una *necesidad organizativa* cuando la planificación de la enseñanza obligatoria en núcleos de escasa población exige decidir para dar cumplimiento al derecho de todos a la educación; en la toma de decisiones influyen criterios ideológicos, políticos y/o económicos, así como el número mínimo de niños para mantener y/o abrir una escuela, ello incluyendo frecuentemente alumnado de educación infantil y primaria en una o varias aulas que denominamos multigrado (hay que tener en cuenta que el Sistema Educativo Español es un sistema graduado) o multinivel. Desde este punto de vista, la escuela rural tiene la consideración de «anómala» en el marco de un sistema graduado (Domingo y Boix, 2019) y en muchas ocasiones se crea por necesidad (Little, 2006, Cornish, 2006).

No obstante, no debemos olvidar que, de acuerdo con lo señalado por la UNESCO, la escuela rural se convierte en fundamental para garantizar una educación inclusiva equitativa y de calidad, además de para promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida y para todos, tal y como se describe en el plan de acción de la Agenda de Educación 2030.

La consideración pedagógica parte de la existencia «obligada» de aulas multigrado, pero considera las necesidades y posibilidades educativas de las mismas, de modo que el desarrollo curricular se organiza en torno a ellas, así como a sus relaciones con el entorno. Por ello, la escuela rural presenta unas características específicas que determinan unas prácticas educativas singulares (Boix, 2004) ligadas a la multigradación. Esta modalidad de agrupamiento se convierte en una opción pedagógica (Domingo y Boix, 2019) en la que alumnado de diferentes grados comparte ambientes de aprendizaje, tiene contacto directo y continuado con contenidos curriculares de niveles inferiores y superiores a su grado de referencia (Bustos, 2011) y adquiere y consolida estrategias de aprendizaje (Uttech, 2001); todo eso hace que la escuela se extienda más allá de un edificio y de un tiempo escolar (Alcalá, 2019) y que genere nuevas estructuras organizativas tendentes a amoldarse al territorio, como en el caso de la provincia de Teruel (Abós y Lorenzo, 2019). Aunque es creciente el interés por conocer las características de la escuela rural y sus particularidades, desde mediados de los 80, el modelo de escuela rural ha ido estancándose paulatinamente, ello a pesar de que la legislación sucesiva reconoce su identidad pedagógica. En este marco de olvido y/o menosprecio, no ha existido una evaluación institucional del modelo de escuela rural, pese a su contribución para garantizar el derecho a la educación con independencia del lugar de residencia del alumnado y que dicha educación lo sea de calidad en un contexto de equidad.

En la escuela rural multigrado la acción docente debe conseguir que todo su alumnado, casi siempre en diversidad de edades, ritmos de aprendizaje y aspectos socioculturales, logre sus metas de aprendizaje al mismo tiempo que desarrolla sus habilidades sociales y comunicativas, todo ello para su conversión en un ciudadano competente.

Uniendo ambas ideas, podemos afirmar que la escuela rural es una escuela pública, única en la localidad, cuyo número de alumnos obliga a una enseñanza multigrado en la que alumnos de diferentes niveles comparten aula y docentes y cuya estructura organizativa puede instaurarse ambivalentemente como escuela autónoma (Centros de infantil y primaria incompletos) y/o como agrupamiento de escuelas¹ o adoptando un modelo mixto en el que cada escuela mantiene su autonomía, pero pertenece a una agrupación². Consideramos que esta escuela ha estado crónicamente infravalorada y «que ni la sociedad ni la administración pública apostaron nunca de manera decisiva por el desarrollo de esta institución al considerarla como atrasada o con escasas posibilidades de producir beneficios socioeconómicos» (Corchón, Raso e Hinojo, 2013, p. 175).

El modelo de Aragón

El modelo adoptado por la Comunidad Autónoma de Aragón en torno a la escuela ubicada en contextos rurales incluye las dos ideas anteriores y se organiza fundamentalmente en torno a dos tipos de centros: de infantil y primaria no agrupados (en adelante, CEIP) y con menos de 9 unidades, y Colegios Rurales Agrupados (en adelante, CRA). No obstante, la planificación de centros escolares a lo largo del territorio no siempre tiene en cuenta criterios tecno-pedagógicos, sino simplemente políticos y /o económicos, y muchas veces olvida pensar en positivo con respecto a la escuela rural y dotarla de una atención específica a su singularidad, de modo que se haga visible su existencia.

Tabla 1. CEIP no agrupados y CRAS

<i>Provincia</i>	<i>Tipos de centros</i>	<i>Número</i>
Huesca	CEIP no agrupado	16
	CRA	22
Teruel	CEIP no agrupado	4
	CRA	27
Zaragoza	CEIP no agrupado	19
	CRA	26
Total	CEIP no agrupado	39
	CRA	75

Fuente: Estadística educativa (Instituto Aragonés de Estadística) y elaboración propia.

- (1) Colegios Rurales Agrupados (CRA) en Aragón, Asturias, Cantabria, Castilla La Mancha, Castilla y León, Extremadura, La Rioja, Madrid y Murcia; Centros Educativos Rurales (CER) en la Comunidad Valenciana; Centro Público Rural (CPR) en Andalucía.
- (2) Zonas Escolares Rurales (ZER) en Cataluña y Colectivos de Escuelas Rurales (CER) en Canarias.

Para entender el modelo de escuela en Aragón, es importante realizar un recorrido por su legislación educativa. En este sentido, vamos a centrar nuestra atención en cómo se articula la gestión de la escuela rural en su adecuación estructural al territorio.

Antes de comenzar el estudio específico de la legislación autonómica, es preciso señalar dos referencias básicas. La primera, la creación de los Centros Rurales de Innovación Educativa (CRIE) en el curso 1983-84, al amparo del Real Decreto sobre Educación Compensatoria de 27 de abril de 1983, «en beneficio de aquellas zonas geográficas o grupos de población que por sus especiales características requieren una atención educativa preferente» (art. 1). Estos centros se han convertido en un distintivo clave y diferencial de la escuela rural turolense. La segunda, la constitución de los CRA de acuerdo con el modelo establecido en el Real Decreto que regula su configuración (Real Decreto 2731/1986, de 24 de diciembre, sobre constitución de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica). Por lo demás, podemos añadir que el primero que se crea en la provincia de Teruel es el CRA Teruel 1 en el curso 1988-89.

La normativa específica aragonesa tiene su punto de arranque en el Real Decreto 1982/1998, de 18 septiembre, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Aragón en materia de enseñanza no universitaria. Con él, la escuela rural inició su andadura como competencia transferida a la Comunidad Autónoma.

En el año 2000, el «Pacto por la educación en Aragón», firmado por el Departamento de Educación y Ciencia de la DGA y los sindicatos docentes, indicaba de manera explícita la necesidad de una «aplicación de la igualdad de oportunidades en el acceso a los bienes de la educación, especialmente en el medio rural aragonés», además de la mejora en los transportes y los servicios de comedor en el medio rural. También se hizo mención al «establecimiento de una red pública de Escuelas Infantiles para atender al primer ciclo (0-3 años), [...] comenzando por el medio rural y los barrios de las ciudades, al objeto de regularizar la situación», así como el «establecimiento de incentivos administrativos, con incidencia en los concursos de traslados, para favorecer la estabilidad del profesorado en centros posibilitando la formación de equipos docentes sobre todo en centros de atención preferente y en el medio rural».

De 2002 es el «Plan de centros sostenidos con fondos públicos» del Departamento de Educación y Ciencia, en el cual se tratan aspectos como la apertura y cierre de escuelas infantiles de primer ciclo en el ámbito rural, la delimitación de ratio en los CRA, así como la titularidad, creación y autorización de CRA y su denominación. También se aborda la asignación de zonas de adscripción para los centros públicos de Educación Secundaria Obligatoria.

Un documento de gran relevancia que muestra el compromiso desde la administración hacia la escuela rural aragonesa es la declaración adoptada por el pleno del Consejo Escolar de Aragón en su sesión celebrada en Daroca, en febrero de 2003, sobre la escuela rural en Aragón. En dicha declaración se incide en la importancia que tiene la escuela rural en la Comunidad Autónoma de Aragón y en que «lo habitual ha sido el olvido, la falta de una política educativa definida y favorable para la peculiaridad de la escuela situada en contextos rurales». Así mismo, se destaca que la escuela rural aragonesa «ha sido capaz de buscar soluciones imaginativas para su propia realidad y supervivencia, casi siempre a remolque de lo legislado». Es interesante también el análisis que se realiza

sobre el contexto rural como determinante para la planificación y gestión de la educación, los rasgos propios de la educación en el medio rural aragonés, en el que los CRA y Centros Rurales de Innovación Educativa son los elementos clave, el nuevo concepto de escuela rural y la propuesta para desarrollar un plan específico para la escuela rural aragonesa. No obstante, ese plan específico nunca se ha llevado a cabo y a pesar del valor que se otorga en esta declaración a la participación de la comunidad educativa y de los agentes locales implicados en la educación (ayuntamientos, sindicatos, asociaciones de padres...), la mayoría de las actuaciones se han planteado solo desde la administración.

Otra referencia clave es el borrador de Ley de Educación de Aragón de agosto de 2008, en cuyo Título Segundo, sobre 'La calidad en la educación' (art. 29), se desgana, en su primer capítulo, la situación 'De la escuela rural aragonesa'. El preámbulo de ese capítulo señala las singularidades de la red escolar en el medio rural aragonés y, amuestra la «preocupación especial de la Administración educativa de Aragón por el mantenimiento del mayor número posible de escuelas contra las puras lógicas economicistas basadas en una lectura muy estrecha de lo que se entiende por beneficio». También plantea que «la Escuela Rural aragonesa deba ser objeto de particular atención por parte de la Administración Educativa» (art. 30.1), por lo que se «promoverá la aplicación de medidas específicas para garantizar la equidad y calidad educativa en aquellos municipios que, por sus peculiares características de acceso y comunicaciones, distribución de la población o condiciones de desarrollo económico, así lo demanden» (art. 30.2). En el apartado tercero de este mismo artículo se enumeran algunas de las medidas y principales actuaciones: prioridad en las asignaciones de recursos, permanencia en los centros escolares, flexibilización organizativa, desarrollo de actividades extraescolares, incentivos específicos para garantizar la estabilidad del profesorado y equipos directos, así como actuaciones para integrar la escuela con su entorno cultural y laboral. Los artículos 31 y 32 se centran en los servicios complementarios y en acciones de innovación educativa en el medio rural.

A partir de la publicación de la LOE (2006), modificada por la LOMCE (2013), Aragón desarrolla una normativa específica, tanto a nivel curricular como de organización de centros y de formación permanente del Profesorado.

La orden de 16 de junio de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria, alude a las cuestiones pedagógicas que tratan de realzar las singularidades de la escuela rural y enfatizar la adecuación del profesorado y centros a los grupos-clase de cada contexto; también se señala que el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela rural se caracteriza por tener grupos-clase con un escaso número de estudiantes y de diferentes edades. Esto conlleva relaciones interpersonales ricas y profundas basadas en la cooperación y la posibilidad de individualizar y personalizar más la enseñanza; esta singularidad se tendrá en cuenta en el diseño de las situaciones de aprendizaje. Además, se incluye una Disposición transitoria segunda referida a los CRA y centros incompletos que permite la adaptación de los horarios a las características de dichos centros.

Posteriormente, la modificación realizada en 2016 introduce algunos cambios orientados a incluir el contexto rural en los objetivos de aprendizaje del alumnado, fundamentalmente en el área de Ciencias Sociales.

La organización de los centros de infantil y primaria que se estructura por la Orden de 26 de junio de 2014 incluye referencias explícitas a la escuela rural, entre las que destacan la posibilidad de que la composición de los equipos didácticos de los CRA sea diferente a la de otros centros ordinarios y que las escuelas incompletas no agrupadas realicen proyectos de zona. Incluye también un apartado específico dedicado a la organización y funcionamiento de los CRA, del que merece la pena destacar las siguientes ideas:

- Todos los profesores del CRA formarán parte de un único centro, con un Claustro de profesores, un Equipo Directivo, una sola Programación General Anual (PGA), un solo Proyecto Educativo de Centro (PEC) y un solo Proyecto Curricular para cada etapa, todo ello de acuerdo con lo previsto en el Reglamento Orgánico.
- Se establecerá una reunión de coordinación, al menos quincenal, en la sede del colegio o en aquella localidad que sea de más fácil acceso para el conjunto del profesorado o, en último término, según disponga el Claustro.
- Para facilitar las tareas de coordinación del profesorado, el horario semanal de veinticinco horas lectivas se podrá organizar de manera que se disponga de una tarde sin actividad lectiva que se dedicará a la coordinación.
- La asignación de cursos, áreas de conocimiento y actividades docentes al profesorado la realizará el Director, de acuerdo con los criterios generales establecidos en la presente orden, y teniendo en cuenta las peculiaridades organizativas de cada CRA.

Estas referencias tienen su concreción en las instrucciones de comienzo de curso, en las que, no obstante, el contenido es fundamentalmente organizativo (horarios, papel de los maestros itinerantes, organización de los apoyos, respeto a los ciclos...), pero sin profundizar más en la especificidad de las aulas multigrado. No obstante, destaca la importancia otorgada a la socialización de los alumnos y la coordinación de todas las localidades que integran cada CRA en el funcionamiento del centro, aspectos que deberán especificarse en los objetivos de la PGA. Del mismo modo, se indica que se permiten adaptaciones en la constitución de la Comisión de Coordinación Pedagógica.

Como última referencia normativa, prueba evidente de que la legislación aragonesa orilla, en general, a la escuela rural, no tiene en cuenta el derecho a la diferencia y plantea objetivos y estructuras para una escuela-tipo, estandarizada y graduada, destacamos que en el decreto 182/2018, de 23 de octubre, del Gobierno de Aragón, por el que se establece el modelo de análisis, evaluación y proyección del sistema educativo de la Comunidad Autónoma de Aragón, no hay una sola referencia a la escuela rural.

En conclusión, cabe destacar que las referencias explícitas a la escuela rural se centran fundamentalmente en aspectos organizativos, pero no se ha llegado a configurar un marco legislativo concreto para la escuela rural en Aragón. No obstante, el propio debate alrededor de la «España vaciada», la importancia que en el tejido territorial corresponde a la escuela rural, la creación de instituciones como el Observatorio de Escuela Rural de Aragón y la existencia de proyectos de innovación en centros e investigaciones académicas, dejan entrever que, aunque existe un diagnóstico sobre su situación, falta trazar un horizonte legislativo específico para cancelar la deuda histórica existente con la escuela rural y su territorio.

La escuela rural en Teruel

Aspectos estructurales y de distribución espacial

Los servicios públicos fundamentales (SPF) satisfacen las necesidades humanas relativas a sanidad, educación y protección social (Pérez, Cucarella y Hernández, 2015). A todas corresponde un carácter básico en la pirámide de Maslow, por lo que los poderes públicos deben asegurar una oferta de equipamientos que garantice el acceso de la población a esos servicios de acuerdo con los principios de equidad y justicia espacial. Se logrará la equidad territorial si la distribución espacial de los equipamientos atiende la demanda existente sobre los mismos con independencia de que el territorio sea rural o urbano. Mientras, la justicia espacial (Bosque y Moreno, 2004; Santana, 2012) se refiere a que la localización espacial de los equipamientos públicos debe garantizar que son accesibles y utilizables en igualdad de condiciones por los usuarios potenciales con independencia de su lugar de residencia; es decir, se asume que el acceso a los equipamientos debe ser equilibrado, su provisión redistributiva y su ubicación facilitar la igualdad de oportunidades.

En el caso concreto de la escuela, su presencia en el territorio satisface una demanda social de formación básica que entronca con la mejora de la calidad de vida, su carácter vertebrador del territorio, su potencial como factor de desarrollo territorial y su aptitud para alimentar la justicia social. Pero eso sin olvidar que la escuela, que es elemento constitutivo del territorio, como estructura, interacciona dinámicamente con él, lo que explica la diversidad de modelos de escuelas en función de las características poblacionales y de la distribución de los asentamientos, el carácter público y/o privado de la misma y los mecanismos básicos de adaptación de la institución escolar a los procesos territoriales, es decir, demográficos, económicos y socioculturales.

Esa reflexión pone de manifiesto la importancia de la dimensión socioterritorial de la escuela y el carácter espacializado del servicio que presta y de las necesidades que atiende; adicionalmente, justifica su presencia en casi cualquier parte del territorio, lo que la dota de un carácter razonablemente ubicuo. En realidad, no se debe olvidar que la escuela es un equipamiento de cobertura universal que «llega hasta los lugares donde la racionalidad económica de una empresa privada nunca llegaría» (Morales, 2007, p. 140) y que sus características organizativas y funcionales está íntimamente relacionada con las de los recursos humanos, no solo en lo relativo a las cifras de población, también a la estructura por edades del grupo humano, los procesos demográfico-territoriales de fondo (en especial los referidos a los saldos natural y migratorio) y su distribución en el sistema de poblamiento. Esa afirmación deriva de la correlación alta y positiva entre talla demográfica de los nodos de poblamiento y dotación de equipamientos educativos; en este punto cabe colocar ese debate no resuelto referido al número mínimo de alumnos a partir del cual prestar o seguir prestando un servicio escolar básico, sobre el que no existe consenso (la cifra oscila entre tres niños, en casos excepcionales, y cinco-siete en los más comunes).

La escuela ubicada en territorios rurales constituye un caso particular de interacción entre las circunstancias sociodemográficas del contexto en el que se ubica, sus características estructurales (por ejemplo, en lo relativo al número de alumnos, de unidades docentes, de maestros y de servicios complementarios) y su perspectiva futura. La provincia de Teruel constituye un caso paradigmático que evidencia cómo el territorio interviene

como variable contextual clave para entender la organización, funcionamiento y presencia de los equipamientos escolares en el espacio.

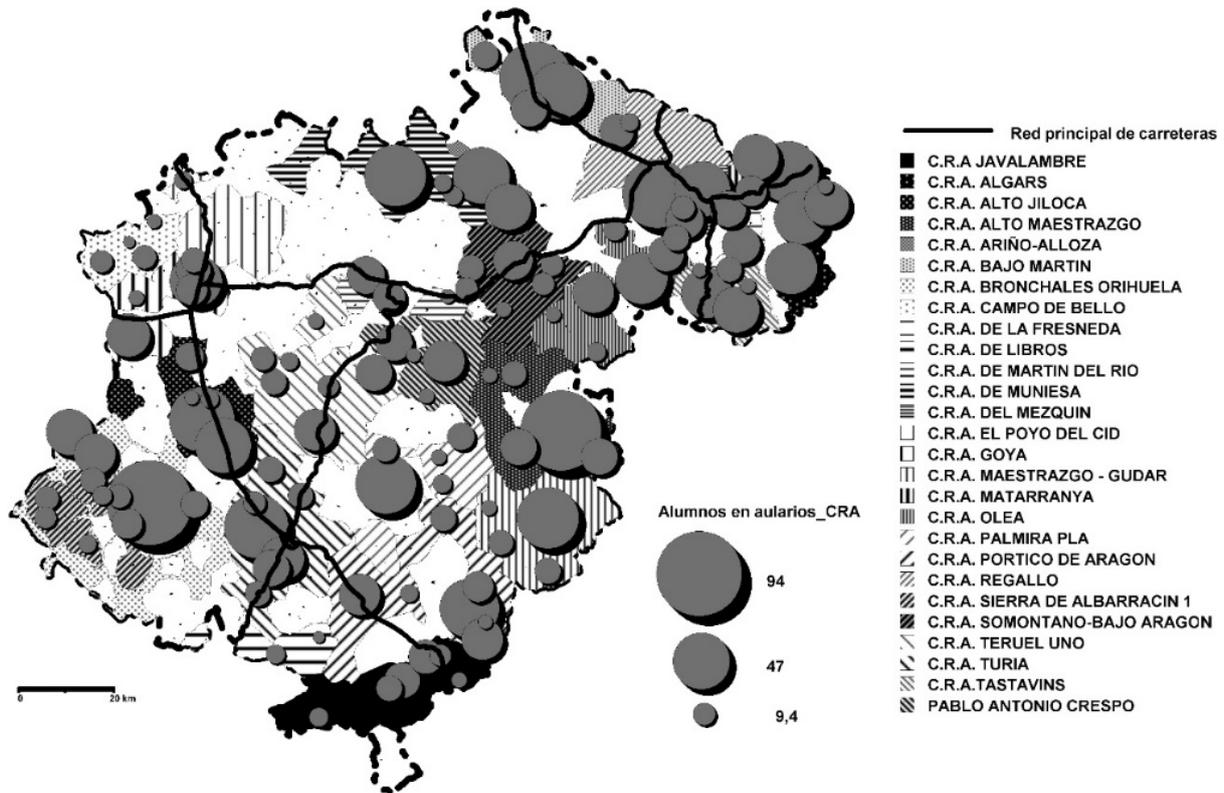
A la provincia de Teruel, atrapada desde hace casi un siglo en un proceso de desvitalización demográfica continuada (por emigración y crecimiento vegetativo negativo) caracterizado por la disminución y envejecimiento de la población y su distribución en un sistema dominado por núcleos de poblamiento de pequeña talla, corresponde la tipificación como territorio rural casi en su totalidad (226 de sus 236 municipios tienen menos de 2000 habitantes). Este proceso de desvitalización ha tenido una notable incidencia no solo sobre la presencia de la escuela en un territorio en el que se observan amplios vacíos sin este equipamiento (porque no existe demanda que atender o es insuficiente), a la vez que el cierre de unidades escolares sigue siendo noticia de año en año, también sobre el pequeño tamaño medio de las unidades docentes y su carácter predominantemente multinivel y sobre la necesidad de diseñar y mantener rutas de transporte para el desplazamiento de escolares desde núcleos rurales carentes de escuela a otros, generalmente urbanos, en los que sí existe.

En Teruel, la escuela se ha adaptado a estas circunstancias; primero, durante las décadas de los sesenta y setenta del siglo pasado, mediante la concentración de escolares en centros ubicados en los núcleos de mayor tamaño y/o las cabeceras comarcales y subcomarcales, posteriormente, desde los ochenta, mediante la implantación del modelo CRA, que es, a fecha de hoy, el más habitual por número de unidades docentes sobre el total provincial. El principal valor del modelo CRA es que ha hecho posible la pervivencia del servicio público escolar en muchos municipios en los que la insuficiente masa demográfica de los mismos hace inviable la existencia de un CEIP.

Ciertamente, el territorio turolense se ha «crasificado» con el paso de los años, hasta el punto de que en el curso 2018/19, en 113 municipios existe un aula perteneciente a alguno de los 27 CRA provinciales (en el curso 2002/03 eran 134); todos esos municipios tienen carácter rural. Paralelamente, solo 15 (Teruel, Alcañiz, Andorra, Alcorisa, Monreal del Campo, Calanda, Valderrobres, Cella, Albalate del Arzobispo, Mora de Rubielos, Híjar, Sarrión, Montalbán, Mas de las Matas y Escucha), casi todos de tipología semiurbana y urbana, disponen de uno o más CEIP (ver mapa 1). Este proceso, estamos plenamente convencidos, ha contribuido eficazmente, de una parte, a materializar ese principio de justicia espacial antes señalado y, de otra, a mantener vivo el carácter de elemento de desarrollo local de este servicio. Ese valor como elemento de desarrollo emana tanto de su participación en el mantenimiento de la cultura local (Amiguiño, 2011), en el sentido de *saber hacer* y de refuerzo del arraigo y la identidad en cuanto que factores de desarrollo endógeno (Boix 2004; Abós, 2007), como de su desempeño como factor de atracción y mantenimiento de población (Escribano, 2012). Desde este segundo punto de vista interesa destacar que, con la ruptura de la relación tradicional entre hábitat y lugar de trabajo gracias a la difusión del automóvil y la mejora de las infraestructuras de transporte, así como por la puesta en valor de nuevos recursos locales (turismo rural, industria agroalimentaria, productos ecológicos...) alternativos y complementarios a los tradicionales (agricultura, ganadería y actividades forestales), siempre puede haber familias con niños en edad escolar que tienen la posibilidad de optar por residir en núcleos rurales o incluso pasar a hacerlo así (no debe olvidarse el impacto de los valores propios de la postmodernidad entre ciertos estratos de población urbana que opta por un modo de residencia neorrural), eso sí, siempre con la condición de que en los mismos exista una oferta escolar

pedagógicamente atractiva e innovadora y casi siempre a partir de una talla demográfica local mínima. Así mismo, hace posible la presencia en el territorio de un profesorado que supone un perfil profesional altamente cualificado y susceptible de ejercer un impacto potencialmente innovador.

Mapa 1. CRA con sus aularios en la provincia de Teruel



Denominación del CRA	Sede administrativa del CRA	Alumno 2002/2003	Alumnos 2018/19
C.R.A. JAVALAMBRE	Manzanera	58	67
C.R.A. ALGARS	Cretas	98	117
C.R.A. ALTO JILOCA	Santa Eulalia	173	127
C.R.A. ALTO MAESTRAZGO	Cantavieja	142	144
C.R.A. ARIÑO-ALLOZA	Ariño	125	78
C.R.A. BAJO MARTIN	Puebla de Hajar (La)	156	153
C.R.A. BRONCHALES ORIHUELA	Orihuela del Tremedal	196	165
C.R.A. CAMPO DE BELLO	Bello	51	26
C.R.A. DE LA FRESNEDA	Fresneda (La)	71	85
C.R.A. DE LIBROS	Libros	26	10
C.R.A. DE MARTIN DEL RIO	Martín del Río	77	44
C.R.A. DE MUNIESA	Muniesa	110	66
C.R.A. DEL MEZQUIN	Castelserás	155	154
C.R.A. EL POYO DEL CID	Calamocha	31	17
C.R.A. GOYA	Caminreal	130	108
C.R.A. MAESTRAZGO - GUDAR	Mosqueruela	96	81
C.R.A. MATARRANYA	Calaceite	164	101
C.R.A. OLEA	Castellote	126	80
C.R.A. PALMIRA PLA	Cedrillas	92	81
C.R.A. PORTICO DE ARAGON	Rubielos de Mora	136	102
C.R.A. REGALLO	Alcañiz	10	6
C.R.A. SIERRA DE ALBARRACIN 1	Tramacastilla	92	68
C.R.A. SOMONTANO-BAJO ARAGON	Mata de los Olmos (La)	137	75
C.R.A. TERUEL UNO	Perales del Alfambra	148	89
C.R.A. TURIA	Teruel	70	101
C.R.A.TASTAVINS	Peñarroya de Tastavins	100	79
PABLO ANTONIO CRESPO	Aliaga	44	57

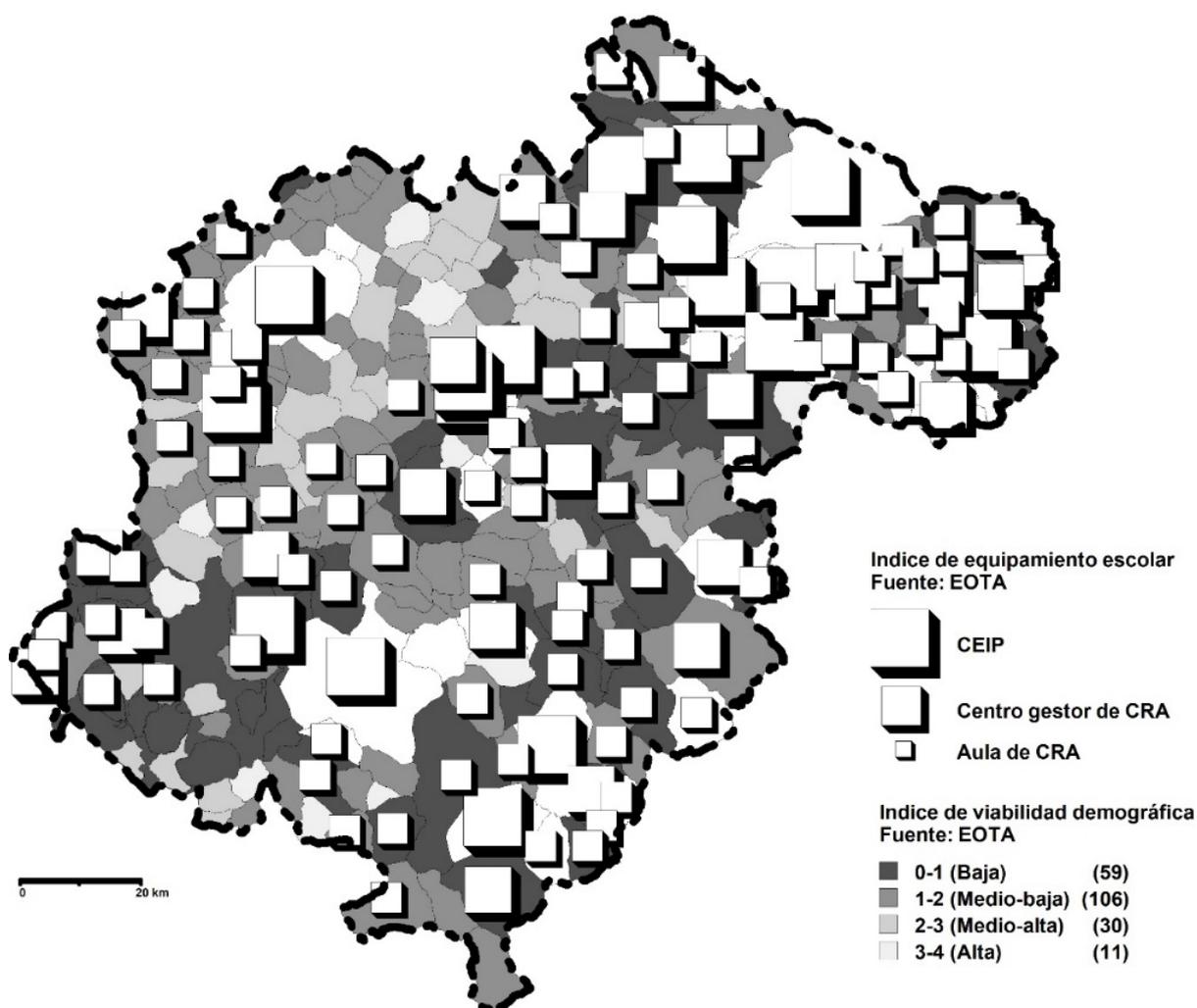
Fuente: Instituto Aragonés de Estadística y elaboración propia

Actualmente, el principal reto al que se enfrenta la escuela rural en Teruel es el de la escasa vitalidad demográfica de la mayor parte de los municipios (solo 11 cuentan con

un índice de viabilidad alto y en 59 el bajo índice los coloca al borde de la desaparición – ver mapa 2-), lo que compromete negativamente su presencia futura como equipamiento activo en muchos de ellos.

Durante la primera década del siglo actual, pese a las bajas tasas de natalidad entre la población local, el importante flujo de población extranjera joven con hijos en edad escolar facilitó el mantenimiento de este tipo de escuela o incluso la apertura de unidades escolares en lugares en los que habían desaparecido. No obstante, en la actualidad, la reducción de ese aporte demográfico, unida a que aquellos niños que llegaron hace una década están superando la edad de escolarización obligatoria y sus padres han asumido los comportamientos natalicios propios de la sociedad receptora, se erige en un riesgo añadido al derivado de la escasa vitalidad natalicia de los residentes no inmigrantes que torpedea la viabilidad de algunos de los aularios que componen los CRA.

Mapa 2. Índices de equipamiento escolar y de viabilidad demográfica

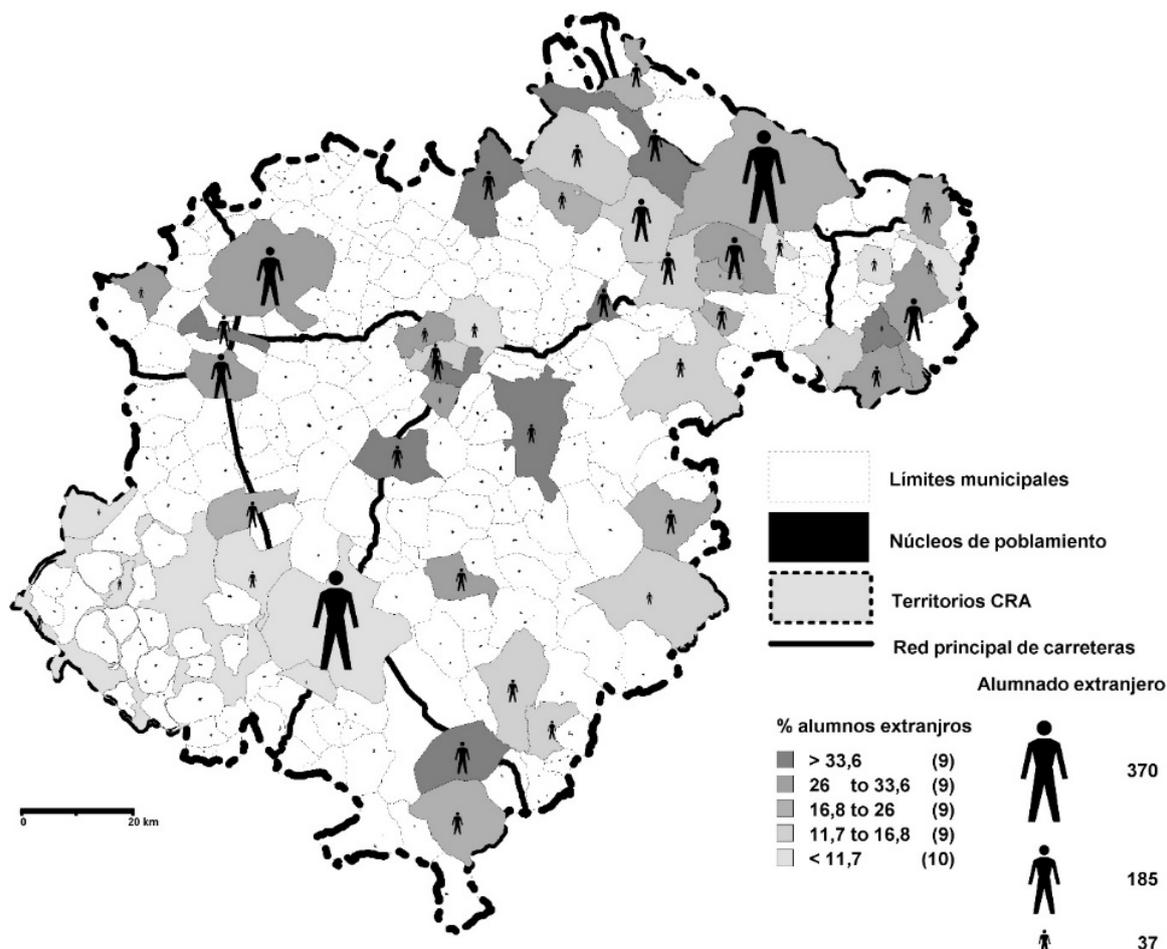


Fuente: Instituto Aragonés de Estadística y elaboración propia

En perspectiva temporal comprendida entre los cursos 2002-2003 y 2018-2019, la radiografía de la escuela rural turolense viene especificada por las siguientes características:

- El alumnado escolarizado en CRA ha pasado de 2814, en el curso 2002/03, a 2281, en el 2018/19. Esa evolución entra en contradicción con la experimentada por el total de los escolarizados en la provincia (han evolucionado de 10529 a 11998) y pone de manifiesto la tendencia declinante de la institución escolar en el medio rural, la misma que mantiene la población residente en los municipios con aulario-CRA (de 45246 habitantes a 43382 en el mismo periodo). Dicha tendencia afecta también al número de aularios distribuidos por el territorio provincial, que ha pasado de 139 a 118.
- En lo relativo al origen del alumnado, si en el primer curso de referencia los extranjeros participaban con un 9,2% del alumnado total, en el segundo lo hacen con un 22,6%, lo que significa que, efectivamente, los hijos de los inmigrantes extranjeros llegados a Teruel tienen una fuerte participación en el mantenimiento de la escuela rural (ver mapa 3) y, de no haber existido este aporte demográfico, su presencia en el territorio rural turolense hubiera experimentado un retroceso más significativo. En este punto, es vital la participación de la escuela a la hora de que esos alumnos sean conocedores y partícipes de la cultura local.

Mapa 3. Alumnado de origen extranjero

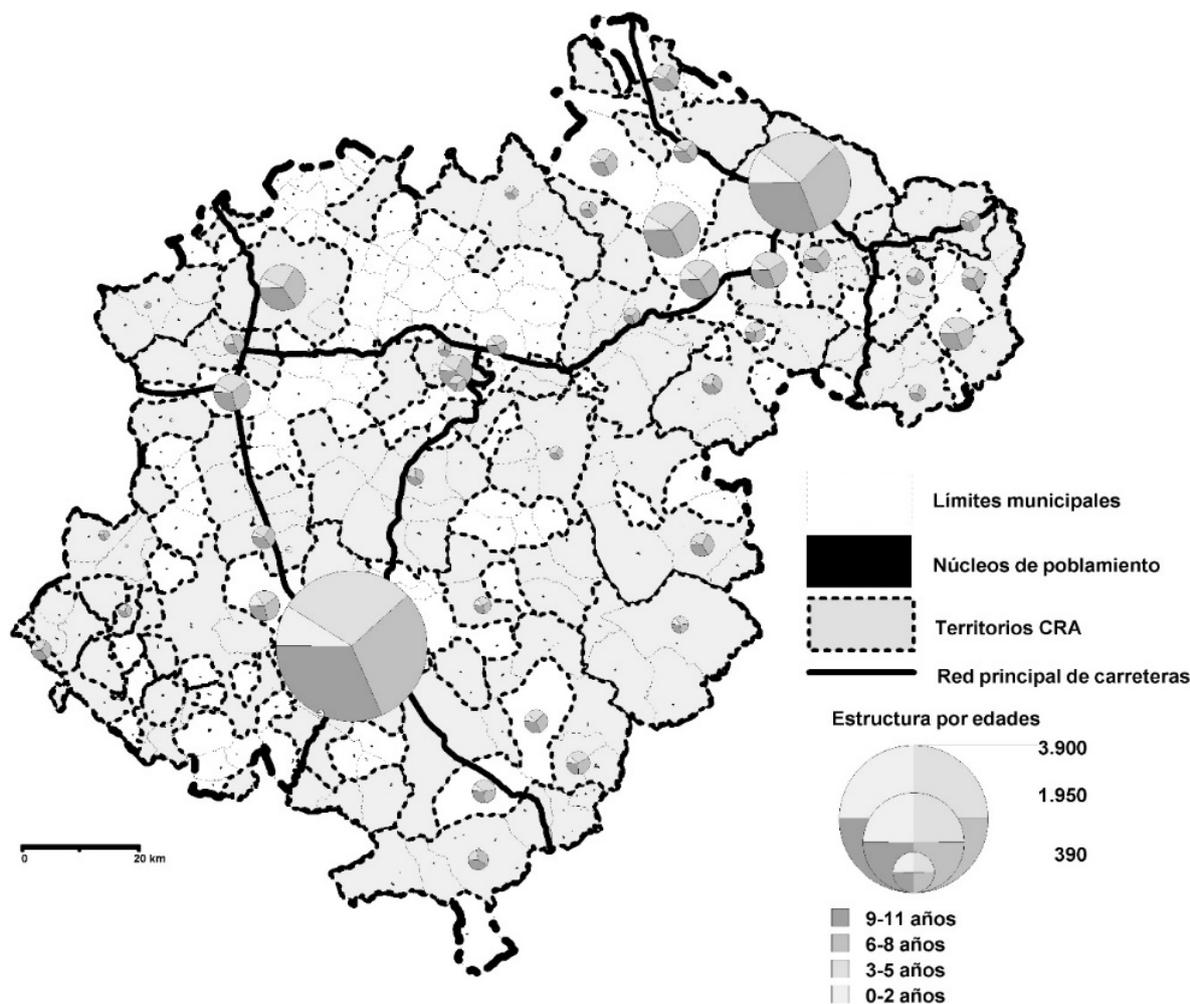


Fuente: Instituto Aragonés de Estadística y elaboración propia

- Sobre la composición etaria del alumnado, lo más significativo es que el censo actual no garantiza el relevo generacional futuro en la escuela rural. Así, en el curso 2018/19, si entre 9-11 años hay 778 niños en los municipios con aulario-CRA, entre los 6-8 se reducen a 724, que disminuyen a 640 entre los 3-5 y a tan solo 230 entre

0-2 años. Desde este punto de vista, la tendencia, de no cambiar los procesos demográficos de fondo, indica un fuerte retroceso en el alumnado escolarizado, aspecto sobre el que, como se ha señalado, influyen tanto la atonía biológica del grupo humano local, dados sus elevados valores de envejecimiento y baja tasa de natalidad, como la contracción experimentada por la llegada de nuevos inmigrantes extranjeros.

Mapa 4. Composición por edades de la población entre 0 y 11 años

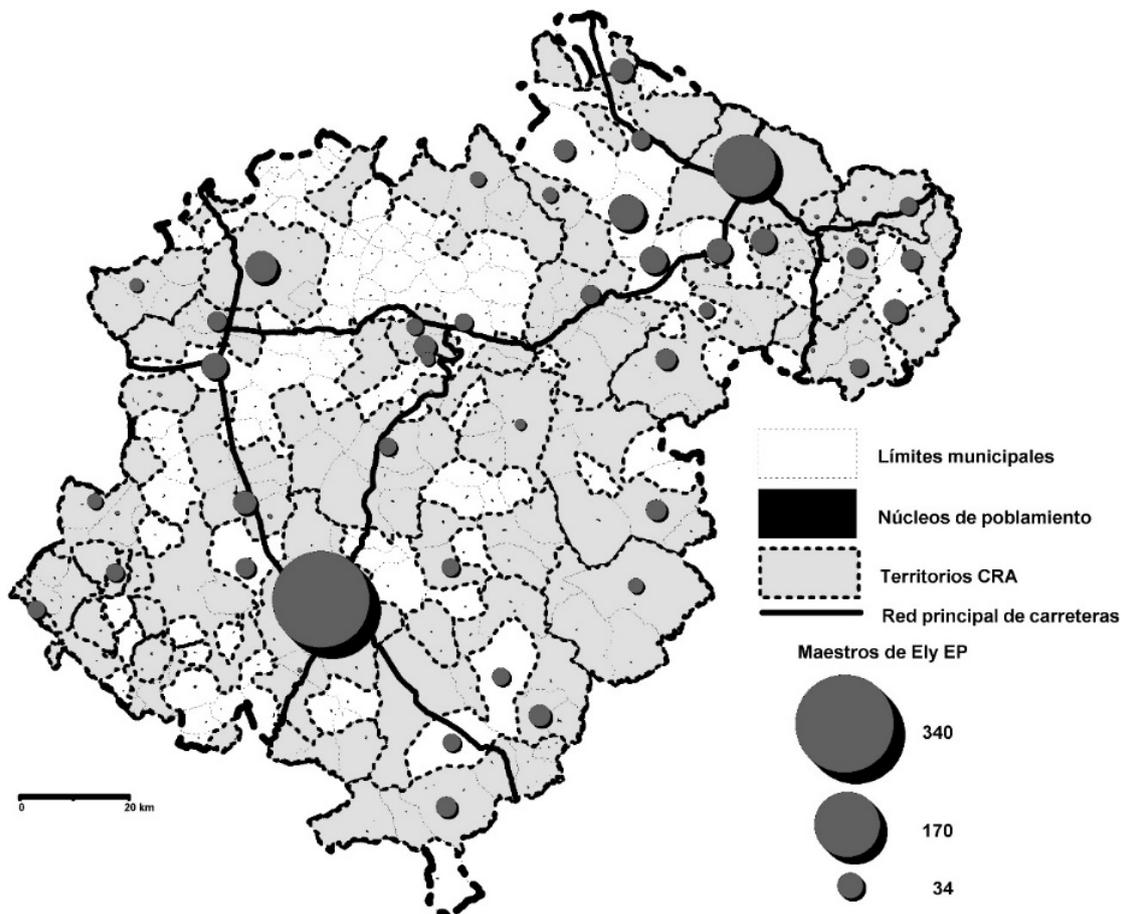


Fuente: Instituto Aragonés de Estadística y elaboración propia

- Finalmente, en lo referido al profesorado, cabe señalar que la dotación es adecuada, incluso ha crecido entre los cursos considerados, habiendo pasado de 374 a 438 maestros, entre tutores y especialistas, que atienden a algo más de 200 unidades escolares. Ese incremento del 14,6% ha permitido pasar de 7,5 alumnos/maestro a 5,2. Desde este punto de vista, el esfuerzo del Gobierno de Aragón, que se materializa en el mantenimiento de ratios comprendidos entre 3 y 5 alumnos en casos extremos, hay que valorarlo positivamente. Si bien, en este punto no se puede olvidar la alta participación de los maestros interinos en el claustro total de la escuela rural turolense, lo que influye en la estabilidad del profesorado, que es escasa, y, en consecuencia, de los proyectos didácticos y en la innovación; solo recientemente, con el objetivo de dotar de mayor estabilidad a los maestros rurales interinos, la administración educativa regional ha puesto en marcha las denominadas vacantes de es-

tabilización temporal de claustro que, en el caso de aulas rurales, suponen la permanencia del profesor contratado durante tres años consecutivos. Por último, como la del alumnado, la evolución futura del claustro de maestros rurales será declinante, lo que supondrá la desaparición de un capital humano susceptible de ejercer un impacto territorial positivo para el desarrollo local y endógeno.

Mapa 5. Distribución de los maestros por centros



Fuente: Instituto Aragonés de Estadística y elaboración propia

Buenas prácticas e innovación

El olvido y la falta de una política educativa definida hacia la singularidad de la escuela rural aragonesa han hecho que en multitud de ocasiones esta escuela haya sido capaz de buscar soluciones innovadoras e imaginativas, casi siempre a remolque de lo legislado y en un medio diverso y en cambio permanente. Esas soluciones se convierten en retos para la atención pedagógica en este tipo de centros.

La diversidad de alumnos, junto con las características propias de las aulas, los espacios y el entorno específico que tienen la mayoría de las escuelas rurales se configura como un contexto que favorece y promueve que los educadores puedan desarrollar actividades innovadoras apoyadas en un enfoque constructivista del aprendizaje y en metodologías activas y participativas en las que el uso de la tecnología es fundamental. Además, el uso del medio y entorno natural y social como herramienta educativa y espacio de aprendizaje facilita educar al alumnado de forma dinámica y motivadora, fomentando

el trabajo colaborativo, la curiosidad y la creatividad y desarrollando el pensamiento crítico y reflexivo.

Un claro ejemplo de la capacidad innovadora y del desarrollo de buenas prácticas de la escuela rural la tenemos en el reconocimiento a nivel mundial al otorgar el *Global Teacher Prize* (2019) al profesor Peter Tabichi.

A pesar de ello, la visibilidad de las buenas prácticas no siempre existe, porque la etiqueta *escuela rural* aparece en pocas ocasiones (En el Portal de Innovación del Gobierno de Aragón existe un apartado de Escuela Rural) al lado de las experiencias de innovación y/o se enmarcan en epígrafes que no siempre permiten analizar su especificidad. En este sentido, los datos oficiales con respecto a la participación de las escuelas rurales incompletas y los CRA en Aragón, aunque en este artículo nos centramos en la provincia de Teruel, no siempre se corresponden con una realidad que es más amplia de lo que se recoge en estas páginas.

Tabla 2. Centros Incompletos y CRA (Teruel) participantes en proyectos de innovación

<i>Tipo de centro</i>	<i>Número absoluto</i>	<i>Porcentaje</i>
Centros incompletos	2	50%
CRA	6	22,3%

Fuente: Mapa de Innovación de Aragón

Tabla 3. Centros Incompletos y CRA (Teruel) participantes en programas institucionales

<i>Tipo de centro</i>	<i>Número absoluto</i>	<i>Porcentaje</i>
Centros incompletos	2	50%
CRA	11	40,75%

Fuente: Mapa de Innovación de Aragón

En cuanto a los datos del programa BRIT Aragón (Programa de Bilingüismo) solo están incluidos 4 CRAS de todo Aragón, de los cuales solo uno corresponde a Teruel. La idea expuesta anteriormente sobre la dificultad de analizar otras buenas prácticas realizadas en escuelas rurales también la encontramos al analizar el Blog del Gobierno de Aragón titulado *Experiencias en el aula*, ya que con la etiqueta *Colegio Rural Agrupado* solo aparecen dos experiencias, nueve bajo la etiqueta *rural* (se incluyen barrios rurales e IES), siete cuando hablamos de *unitaria* y la etiqueta *multigraducción* no existe. No obstante, bajo los epígrafes de educación infantil, educación primaria, ABN, ABP, atención a la diversidad, aprendizaje servicio, escuela abierta y participativa, tradición oral, convivencia... sí que figuran otras experiencias que se desarrollan en escuelas rurales multigraduas de manera aislada o en colaboración con otros centros, tanto rurales como urbanos.

Unida a la visibilidad de la escuela rural aragonesa en el blog indicado, nos encontramos con otras experiencias consideradas como buenas prácticas por su carácter innovador. En este sentido debemos indicar cómo el proyecto sobre «La formación profesional y las competencias del maestro rural como dinamizador de la dimensión territorial de la escuela rural» (FOPROMAR), desarrollado en el marco de los proyectos Erasmus+ y en el que ha participado la Universidad de Zaragoza, ha realizado un interesante análisis de buenas prácticas relacionadas con el papel de la escuela rural en el desarrollo territorial, entre las cuales fueron analizadas nueve experiencias realizadas en Aragón, de las cuales seis pertenecían a la provincia de Teruel, tal y como se muestra en la tabla 3. Dicho análisis pone de manifiesto que se trata de actividades que pretenden abordar las problemáticas sociales y educativas que forman parte de la escuela y del territorio. Asimismo, para su tratamiento y solución desde la escuela se entiende que es necesario partir de las herramientas que el entorno pone al alcance del centro. Están apoyadas en un enfoque curricular competencial y, por extensión, requieren del uso de metodologías participativas en las que el alumnado se erige en agente activo. Además, los centros responsables de estas prácticas tienen una gran visibilidad y relevancia en los municipios a los que pertenecen, lo que posibilita que gocen de un cierto grado de «institucionalización», ante todo en aquellos contextos en los que tanto el profesorado como el proyecto educativo se han mantenido estables y cuentan con sitios web y/o blog, así como con presencia en redes sociales.

Tabla 4. Buenas Prácticas en el Proyecto FOPROMAR

<i>Centro</i>	<i>Provincia</i>	<i>Título</i>	<i>Objetivo</i>	<i>Enlaces</i>
CRA Cinca-Cinqueta	Huesca	Cine en aragonés / Cuentos de cadera	Recuperar el uso de la lengua propia de la zona.	https://www.laclica.net/cuentosdecadiera/ https://www.cracincacinqueta.es/
Escuela de Sahún (CRA Alta Ribagorza)	Huesca	Educando (nos) juntas	Crear una escuela como espacio y tiempo que tiene como ejes la comunidad, el territorio local y el territorio digital.	http://craaltaribagorza.educa.aragon.es/ http://aulasentraizadas.org/ http://escuelarural.net/cole-de-sahun-sonando-con-una
CRA Martín del Río	Teruel	Todos al camping	Mejorar la cohesión de grupo, la socialización y la convivencia a través de distintas actividades de nuestro entorno natural.	http://elcarbocillodigital.blogspot.com/
CRA Ariño-Alloza	Teruel	Comunidad de aprendizaje	Promover la participación de la comunidad educativa en proyectos de innovación.	http://arinos2.blogspot.com/ http://arinos.blogspot.com/ http://innovacioneducativa.aragon.es/tag/cra-arino-alloza/

<i>Centro</i>	<i>Provincia</i>	<i>Título</i>	<i>Objetivo</i>	<i>Enlaces</i>
CRA Eras del Jiloca	Teruel	MiniCRIE	Potenciar la socialización y el conocimiento del entorno.	http://craerasdeljiloca.blogspot.com/2019/
CRA Alifara	Teruel	Mumocra y Somocrapaces	Introducir el arte del entorno y universal en las aulas e integrar a toda la comunidad educativa en la educación de nuestros alumnos.	http://crafresneda.blogspot.com/ http://crafresneda.blogspot.com/p/mumocra.html
Escuela de Olba (CRA Javalambre)	Teruel	El huerto como herramienta curricular y participación de las familias y la comunidad (Comunidad Marina)	Implicar a la escuela con la comunidad y viceversa en una educación en igualdad a través de la educación mediambiental.	http://javalambrecra.blogspot.com/ http://auladeolba.blogspot.com/
CRA Las Viñas	Zaragoza	Plan de Convivencia y Ajuntamientos	Involucrar a la comunidad educativa en los procesos de reflexión y acción que ayuden a prevenir conflictos de convivencia en el centro y mejorar los procesos de socialización del alumnado.	https://cralasvinas.catedu.es/
CEIP Ramón y Cajal	Zaragoza	Para educar a un niño hace falta la tribu entera	La convivencia es una prioridad de centro posibilitando una formación integral e implicando a toda la comunidad educativa a través del trabajo en equipo y la coordinación.	https://sites.google.com/site/convivenciaenalpartir/

Reflexión final

La vieja escuela rural, mantenida en un espacio de marginación crónica favorecida por la propia administración, aislada y con escasez de recursos ha dado lugar a una nueva escuela rural inserta en la comunidad, caracterizada por la diversidad en cuanto al alumnado, al hábitat y a los modos de vida de sus habitantes, así como por los desafíos docentes, la innovación educativa y las pedagogías alternativas. Además, existe una invisibilidad de lo rural frente a la preeminencia de los modelos urbanos desde una perspectiva globalizada que, sin embargo, puede verse mitigada por una «reterritorialización» para superar las paradojas aparentemente homogeneizadoras de lo rural en la dirección de lo urbano, propias de la modernidad.

Nos encontramos ante un nuevo contexto en el que el creciente interés social y de investigación sobre la escuela rural abren el debate sobre la apertura de un cambio de tendencia en la cultura rural, favorecido por la imparable sociedad de la información y el

conocimiento, para la que la escuela rural debe jugar un importante papel para la vertebración socio-cultural y la justicia espacial de los territorios «despoblados».

Los escenarios rurales son diversos y entre ellos existen situaciones y visiones incluso contradictorias, pero todos tienen en su interior escuelas con una extraordinaria riqueza que son el locus de creativas iniciativas sociales, culturales y educativas. Sin embargo, con frecuencia presentan el riesgo de los altibajos derivados de la población migrante y del índice de fecundidad reducido de la población no migrante. En este punto se activa una ley general según la que sin igualdad en el acceso a los servicios públicos no hay población en el espacio rural y sin población infantil no hay escuela.

La innovación sólo favorecerá la calidad si va vinculada a la equidad para que todos puedan beneficiarse de los cambios; pero precisa de cambios estructurales en el qué y cómo de la educación. En caso contrario, en nombre de la innovación se pueden reproducir dinámicas de segregación que refuercen la competición escolar. El único paradigma educativo en el que la escuela rural se reconocerá como tejido vivo es aquel que pone en su centro de atención la justicia/calidad. A la hora de hacer realidad el principio de justicia es necesario que la administración educativa mantenga, como mínimo, los recursos destinados a la educación rural. Para mejorar la calidad estamos convencidos que se necesita un perfil profesional específico de maestro rural mediante el diseño de una formación *ad hoc* durante los estudios de grado de Magisterio, tal y como se propone en las conclusiones del proyecto FOPROMAR. Teruel, desde este punto de vista, puede seguir siendo un excelente campo de investigación sobre la escuela rural.

Referencias

- Abós, P. y Lorenzo, J. (2019) «El binomio educativo de los Colegios Rurales Agrupados y los Centros Rurales de Innovación Educativa: un referente de calidad organizativa y pedagógica para la escuela rural de Teruel (España)». *Espaço do Currículo*, 12 (1), pp. 5-24.
- Abós, P. (2007) «La escuela rural y sus condiciones: ¿tiene implicaciones en la formación del profesorado?». *Aula abierta*, 35, (1), pp. 83-90.
- Alcalá, M.L (2019) «Educar en el entorno: el pueblo como escuela». *Cuadernos de Pedagogía*, 496, pp. 90-95
- Amiguiño, A. (2011) «La escuela el medio rural: educación y desarrollo local». *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 15 (2), pp. 25-37.
- Boix, R (2004) *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Madrid, Ciss Praxis.
- Bosque, J. y Moreno, A. (2004) *Sistema de Información Geográfica y localización de instalaciones y equipamientos*. Madrid, Ed. Ra-Ma.
- Bustos, A. (2011) «Escuelas rurales y educación democrática. La oportunidad de la participación comunitaria». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (2), pp. 105-114. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4619802.pdf>.
- Corchón, E., Raso, F. e Hinojo, M.^a A. (2013) «Análisis histórico-legislativo de la organización de la escuela rural española en el periodo 1857-2012». *Enseñanza & Teaching*, 31, pp. 147-179.
- Cornish, L. (2006) «Multi-age practices and multi-grade classes». En L. Cornish (Ed.), *Reaching EFA through multi-grade teaching: issues, contexts and practices*. Armidale, Kardoorair Press, pp. 27-48.

- Decreto 182/2018, de 23 de octubre, del Gobierno de Aragón, por el que se establece el modelo de análisis, evaluación y proyección del sistema educativo de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*, 212, 36179-36186 (2018).
- Domingo, L. y Boix, R. (2019) «Escuela graduada y escuela multigrado: una dicotomía a superar en el siglo XXI». *Cuadernos de Pedagogía*, 496, pp. 84-95.
- Escribano, J. (2012) «El valor de los servicios educativos y sanitarios en los procesos de atracción y mantenimiento de población en medio rural». *Ager*, 13, pp. 11-51.
- Fundació món rural (Coord.) (2019) *La formación profesional y las competencias del maestro rural como dinamizador de la dimensión territorial de la escuela rural* (FOPROMAR, E+ KA201-038217). Lleida, Fundació món rural. Disponible en <https://fopromar.files.wordpress.com/2019/11/informe-final-proyecto-e-fopromar.pdf>
- Gobierno de Aragón (2014) *Estrategia de ordenación territorial de Aragón*. Disponible en <https://www.aragon.es/-/estrategia-de-ordenacion-territorial-de-aragon>
- Gobierno de Aragón (2019) *Blog de experiencias en el aula*. Disponible en <https://dgafprofesorado.catedu.es/>
- Little, A. (2006) *Education for All and Multigrade Teaching: Challenges and Opportunities*. Verlag, Springer.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019a) *Informe 2018 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2016-2017*.
- Morales, N. (2007) «Escuela, medio rural e igualdad de oportunidades: ¿un trío imposible?» *Documentación social*, núm. 146, pp. 135-154.
- Orden de 16 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*, 119, 19288-20246 (2014).
- Orden de 26 de junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueban las Instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria y de los Colegios Públicos de Educación Especial de la Comunidad Autónoma de Aragón. *Boletín Oficial de Aragón*, 128, 21110- 21125 (2014).
- Pérez, F., Cucarella, V. y Hernández, L. (2015) *Servicios públicos, diferencias territoriales e igualdad de oportunidades*. Valencia, Ivie-Fundación BBVA.
- Real Decreto 1174/1983, de 27 de abril sobre educación compensatoria. *Boletín Oficial de España*, 112, 13109-13110 (1983).
- Real Decreto 1982/1998, de 18 de septiembre, sobre traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Autónoma de Aragón en materia de enseñanza no universitaria. *Boletín Oficial del Estado*, 254, 35026-35027 (1998).
- Real Decreto 2731/1987, de 24 de diciembre sobre constitución de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica. *Boletín Oficial del Estado*, 8, 473-474 (1987).
- Santana, D. (2012) «Explorando algunas trayectorias recientes de la justicia en la geografía humana contemporánea: de la justicia territorial a la justicia espacial». *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía*, 21 (2), pp. 75-8.
- Uttech, M. (2001) *Imaginar, facilitar, transformar. Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural*. México, Paidós.

Educació i vertebració del territori: un estudi de cas al voltant de l'escola rural de Terol

Resum: Revertir la històrica invisibilitat de l'escola rural i potenciar el seu paper en l'assoliment d'una educació per a tots precisa de polítiques públiques que considerin la seva diversitat i especificitat, d'una banda, i, d'una altra part, de processos d'investigació interdisciplinari que posin de manifest les seves potencialitats pedagògiques i la seva condició de factor de desenvolupament territorial. Territoris com Aragó, amb unes condicions demogràfiques que incideixen negativament en la prestació dels serveis públics, han estat i són escenari d'experiències educatives realitzades en escoles rurals sorgides no només de la necessitat, sinó també de la convicció sobre la seva fortalesa com a element vertebrador del territori. Es planteja una cartografia de l'escola rural a Terol lligada a la revisió i valoració de la legislació que l'ha atès. Amb això es pretén comptar amb una aportació teòrica-pràctica sobre l'estat de la qüestió al voltant de l'articulació i la supervivència de l'escola en l'actual medi rural.

Paraules clau: Escola rural, territori, serveis públics, equitat, organització escolar.

Éducation et structuration du territoire : une étude de cas autour de l'école rurale de Terol

Résumé: Pour remédier à l'invisibilité historique de l'école rurale et renforcer son rôle dans la mise en œuvre d'une éducation pour tous, il faut que les politiques publiques prennent en compte sa diversité et sa spécificité, d'une part, et que, d'autre part, les processus de recherche interdisciplinaire mettent en évidence ses potentialités pédagogiques et sa condition de facteur de développement territorial. Des territoires comme l'Aragon, dont les conditions démographiques ont des effets négatifs sur la prestation des services publics, ont été et sont le théâtre d'expériences éducatives réalisées dans des écoles rurales, qui sont nées non seulement de la nécessité, mais aussi de la conviction de leur force en tant qu'élément de structuration du territoire. Une cartographie de l'école rurale à Terol est envisagée, en rapport avec la révision et l'évaluation de la législation qui a abordé cette question, afin d'apporter des éléments théoriques et pratiques sur l'état actuel de la question concernant l'articulation et la survie de l'école dans le milieu rural actuel.

Mots clés: École rurale, territoire, services publics, équité, organisation scolaire.

Education and territorial vertebration: a case study of the rural school of Teruel

Abstract: Reversing the historical invisibility of the rural school and enhancing the role it plays in achieving an education for everyone requires public policies that consider the diversity and specificity of rural schools. Interdisciplinary research processes that highlight the pedagogical potentials of rural schools and their status as a factor of territorial development are also necessary. Educational experiences have been and are carried out in rural school areas such as Aragón, where the demographic conditions negatively affect providing public services. These experiences arise not only from needs, but also due to the conviction that these schools can be the backbone of the area. A mapping proposal of the rural school in Teruel is linked to a historical interpretation of the main legislation that it has applied. This makes a theoretical-practical contribution to the state of the issue in the context of the connection and survival of the school in the current rural environment.

Keywords: Rural school, territory, public services, equity, school organization.