



La promoción de estilos de vida **saludables y sostenibles** EN LA **ESCUELA RURAL**

Necesidades y retos en la consolidación de la
IDENTIDAD DEL TERRITORIO

Edits.: Vladimir Essau Martínez-Bello y María del Mar Bernabé-Villodre

La promoción de estilos de vida saludables y sostenibles EN LA **ESCUELA RURAL**

Edits.:

Vladimir Essau Martínez-Bello

Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Licenciado en Derecho. Profesor Titular de Universidad, Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y Doctor en Derechos Humanos, Democracia y Justicia Internacional (Universitat de València). Es coordinador del grupo de investigación COS (Cuerpo, Movimiento, Música y Prácticas Curriculares <https://www.grupocos.org/>) y co-director del Grupo Consolidado de Innovación Educativa COSMUSIC, adscritos a la Facultad de Formación del Profesorado de la Universitat de València.

María del Mar Bernabé-Villodre

Maestra de Música y de Pedagogía Terapéutica. Ha sido profesora de distintos centros y niveles educativos; actualmente, es Profesora Titular de la Universitat de València. Cuenta con publicación científica relacionada con la didáctica musical, la pedagogía intercultural y la Música en las Necesidades Educativas Especiales. Es co-directora del Grupo Consolidado de Innovación Educativa COSMUSIC, adscrito a la Facultad de Formación del Profesorado de la Universitat de València. Es miembro del Grupo de Investigación COS.

El Proyecto EVEREST: Estilos de Vida en la Escuela Rural Ecosostenibles y Saludables en el Territorio, impulsado por el Grupo de investigación COS (GIUV2017-678) de la Universitat de València, aprobado y financiado por la Conselleria d'Educació, Universitats i Ocupació, (CIAICO/2023/091 GVA), pretende acompañar a las escuelas rurales del ámbito de la Comunidad Valenciana en el diagnóstico, creación, implementación y evaluación de un programa de promoción de estilos de vida saludables y sostenibles en el territorio rural. Desde el diagnóstico de la conducta de actividad física hasta la integración de la educación para el desarrollo sostenible, cada paso se manifiesta en colaboración, respetando la identidad única de cada escuela y entorno rural. Nuestro compromiso es trabajar de manera participativa con la comunidad educativa de las Escuelas Rurales.

En el marco de las actividades de divulgación del proyecto EVEREST, la persona lectora encontrará en este libro una visión global e interdisciplinar de los factores que pueden favorecer la creación de programas de promoción de estilos de vida saludables y sostenibles en el contexto de la Escuela Rural. Se ha procurado contar con la voz de profesorado con una vasta experiencia en el contexto rural, acompañado de la presencia de investigadoras e investigadores sensibles a las necesidades, desafíos y fortalezas del medio rural no solo del ámbito regional sino también nacional e internacional.

La promoción de estilos de vida saludables y sostenibles en la Escuela Rural:

necesidades y retos en la consolidación de
la identidad del territorio

Editor y editora:

Vladimir Essau Martínez-Bello

María del Mar Bernabé-Villodre

©Copyright: Los autores y las autoras
©Copyright: De la presente Edición, Año 2026 WANCEULEN EDITORIAL

Título: LA PROMOCIÓN DE ESTILOS DE VIDA SALUDABLES Y SOSTENIBLES EN LA ESCUELA RURAL: NECESIDADES Y RETOS EN LA CONSOLIDACIÓN DE LA IDENTIDAD DEL TERRITORIO

Editores/as: Vladimir Essau Martínez Bello, María del Mar Bernabé Villodre

Editorial: WANCEULEN EDITORIAL

Sello Editorial: WANCEULEN EDUCACIÓN

ISBN (Papel): 979-13-88210-57-0

ISBN (Ebook): 979-13-88210-58-7

Depósito Legal: SE 3166-2026

WANCEULEN S.L.

www.wanceuleneditorial.com y www.wanceulen.com

info@wanceuleneditorial.com

Reservados todos los derechos. Queda prohibido reproducir, almacenar en sistemas de recuperación de la información y transmitir parte alguna de esta publicación, cualquiera que sea el medio empleado (electrónico, mecánico, fotocopia, impresión, grabación, etc.), sin el permiso de los titulares de los derechos de propiedad intelectual. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ÍNDICE

1.	Presentación del libro EVEREST	7
	<i>Vladimir Essau Martínez Bello y María del Mar Bernabé Villodre</i>	
2.	La escuela rural ante el reto demográfico en la Comunidad Valenciana: efectos de la despoblación y oportunidades educativas.	9
	<i>Emilio Barba, Jorge Hermosilla y Elena Álvarez</i>	
3.	Geografía y despoblación: Elementos dinamizadores en los territorios rurales.	31
	<i>José Vicente Vega Perona y Joaquín Sierra Llopis</i>	
4.	La alfabetización geográfica para la interculturalidad en Educación Primaria: ¿la cultura mapuche en las aulas valencianas?	49
	<i>Diego García Monteagudo y Osvaldo Sepúlveda Silva</i>	
5.	La escuela rural y su papel en la vida saludable, la sostenibilidad y el arraigo territorial: una pedagogía situada y comunitaria.	79
	<i>Roser Boix Tomás</i>	
6.	La escuela rural como agente de educación ambiental para la sostenibilidad: oportunidades, fortalezas y prácticas educativas.....	99
	<i>Ignacio García Ferrandis, María Calero Llinares y Amparo Vilches Peña</i>	
7.	Educación en la naturaleza en la escuela rural. Una mirada libre de prejuicios, una visión del presente y futuro de una oportunidad educativa.....	121
	<i>Laura Marugán, Lucía Benito, Covadonga Muñoz, Andrés Soler, Sonia Vega, José Antonio Mullois, Darío Pérez-Brunicardi y Benito Zurita</i>	
8.	Didáctica multigrado y Educación Física en la escuela rural: propuestas para la promoción de una vida saludable.	149
	<i>Javier Castillo-López</i>	
9.	Elementos a tener en cuenta por el profesorado de Educación Física en una escuela ubicada en el ámbito rural: experiencias, vivencias y aprendizajes como docente de Educación Física en un Centro Rural Agrupado.....	177
	<i>José Andrés Collado</i>	
10.	Revisión de la literatura sobre los correlatos de la actividad física durante la jornada escolar en población infantil rural	195
	<i>Callum Richardson, Jesús Ramón-Llin Más y Vladimir Martínez Bello</i>	

- 11. Revisión de la literatura sobre los correlatos de la actividad física de los niños y las niñas de Educación Infantil de la escuela rural durante el tiempo de recreo..... 207**
Sandra Díaz, Vladimir Martínez Bello, Herminia Vega Perona, Nataliya Filenko y María del Mar Bernabé Villodre.
- 12. El patio de la escuela rural: ¿mixto o coeducativo? 219**
Sandra Molines Borrás
- 13. Patrimonio inmaterial y ruralidad: estrategias para el desarrollo de identidades lingüísticas comarcales el entorno próximo en Educación Primaria..... 229**
Raquel Casanovas-López y Arasy González-Milea.
- 14. La escuela rural y el actual panorama mediático digital: situación, perspectivas, esperanzas..... 249**
Luis Miguel Mayordomo Sánchez, Luis Eduardo Nogales del Salto y María Olmo García
- 15. Alimentación y educación saludable en el medio rural: claves para mejorar la calidad de vida desde el entorno y la comunidad. 269**
Raúl López Grueso.
- 16. El enfoque basado en los derechos de la infancia como base para consolidar la identidad de la escuela rural en el territorio..... 277**
Ángela Martínez Rojas.

1. PRESENTACIÓN

Prof. Vladimir Essau Martínez Bello

Profa. María del Mar Bernabé Villodre

Grupo de Investigación COS (Cuerpo, Movimiento, Música y Prácticas Curriculares) GIUV2017-678.

Universitat de València

Departamento de Didáctica de la Educación Física, Artística y Música. Universitat de València

El Proyecto *EVEREST: Estilos de Vida en la Escuela Rural Ecosostenibles y Saludables en el Territorio*, impulsado por el Grupo de investigación COS (GIUV2017-678) de la Universitat de València, aprobado y financiado por la Conselleria d'Educació, Universitats i Ocupació, (CIAICO/2023/091 GVA), pretende acompañar a las escuelas rurales del ámbito de la Comunidad Valenciana en el diagnóstico, creación, implementación y evaluación de un programa de promoción de estilos de vida saludables y sostenibles en el territorio rural. Desde el diagnóstico de la conducta de actividad física hasta la integración de la educación para el desarrollo sostenible, cada paso se manifiesta en colaboración, respetando la identidad única de cada escuela y entorno rural. Nuestro compromiso es trabajar de manera participativa con la comunidad educativa de las Escuelas Rurales.

En el marco de las actividades de divulgación del proyecto EVEREST, la persona lectora encontrará en este libro una visión global e interdisciplinar de los factores que pueden favorecer la creación de programas de promoción de estilos de vida saludables y sostenibles en el contexto de la Escuela Rural. Se ha procurado contar con la voz de profesorado con una vasta experiencia en el contexto rural, acompañado de la presencia de investigadoras e investigadores sensibles a las necesidades, desafíos y fortalezas del medio rural no solo del ámbito regional sino también nacional e internacional.

Agradecemos a las autoras y los autores de cada uno de los capítulos por su compromiso por posicionar a la Escuela Rural en un contexto académico y práctico que reforzará el papel protagonista que juega la comunidad rural en la promoción de estilos de vida saludables y sostenibles. Finalmente, agradecemos a las Escuelas Rurales la oportunidad de permitir acercarnos a su realidad y esperamos que en las siguientes líneas puedan encontrar un material útil en el reforzamiento e identificación de aquellas prácticas curriculares saludables y sostenibles en sus territorios. Finalmente, agradecemos a la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana por haberse hecho eco de una temática poco explorada, pero necesaria para la consolidación de la identidad propia del territorio rural.

La escuela rural ante el reto demográfico en la Comunidad Valenciana: efectos de la despoblación y oportunidades educativas

Emilio Barba¹, Jorge Hermosilla² y Elena Álvarez³

emilio.barba@uv.es, jorge.hermosilla@uv.es, elena.alvarez@uv.es

¹Codirector de la Cátedra AVANT, Instituto Cavanilles de Biodiversidad y Biología Evolutiva, Universitat de València

²Codirector de la Cátedra AVANT, Director de EstepaUV. Departamento de Geografía, Universitat de València

³Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, Universitat de València

1. Despoblamiento, territorio y escuela rural

1.1. Despoblación y despoblamiento como procesos estructurales

En las últimas décadas, la despoblación se ha consolidado como uno de los principales retos territoriales, sociales y políticos en amplias áreas rurales del contexto europeo y español. En la Comunidad Valenciana, este fenómeno adquiere rasgos específicos vinculados a su estructura territorial, caracterizada por un marcado contraste entre un litoral densamente poblado y dinámico y un interior mayoritariamente montañoso que experimenta procesos sostenidos de pérdida de población. Este desequilibrio no se limita a una redistribución demográfica, sino que afecta de manera directa a la cohesión social, a las oportunidades de desarrollo y a la capacidad del territorio para garantizar el acceso equitativo a servicios públicos básicos (Alamá y Budí, 2022; Hermosilla y Fernández, 2021; San-Martín y Soler-Vaya, 2024).

A lo largo de este capítulo se distingue entre despoblación, entendida como la pérdida efectiva y cuantificable de población, y despoblamiento, concebido como el conjunto de procesos estructurales (demográficos, económicos, territoriales y sociales) que producen y reproducen dicha pérdida en el tiempo. Esta distinción permite superar una lectura meramente estadística del fenómeno y situarlo en una perspectiva territorial más amplia, en la que la pérdida de habitantes se interpreta como el resultado de dinámicas históricas y decisiones acumuladas que afectan de manera desigual a los distintos municipios y comarcas.

Diversos documentos institucionales elaborados en el ámbito valenciano han caracterizado la despoblación como un problema estructural y multicausal. Entre ellos, la “Estrategia AVANT 20-30: Plan Estratégico Valenciano Antidespoblamiento” (Hermosilla, 2021) la define como “un problema estructural, generalizado, estatal y regional”, subrayando su carácter de larga duración y su complejidad territorial”. Este diagnóstico ha sido posteriormente recogido y dotado de rango normativo por la *Ley 5/2023, de 13 de abril, integral de medidas contra el despoblamiento y por la equidad territorial en la Comunitat Valenciana* (Generalitat Valenciana, 2023), que reconoce la necesidad de una respuesta pública integral, sostenida y coordinada. Desde esta perspectiva, el despoblamiento no se interpreta como un fenómeno coyuntural ni homogéneo, sino como un proceso territorial diferenciado que sitúa a numerosos municipios del interior valenciano en escenarios de vulnerabilidad estructural.

1.2. La escuela rural como indicador territorial y servicio estratégico

En los territorios afectados por el despoblamiento, la disponibilidad y calidad de los servicios públicos desempeñan un papel central, siendo a la vez consecuencia y factor explicativo de las dinámicas demográficas. Es bien conocido que la estabilidad de los servicios educativos, sanitarios o sociales influye de manera decisiva en las decisiones residenciales de la población, especialmente de las familias jóvenes (Collantes y Pinilla, 2019; Hermosilla y Fernández, 2021). En este contexto, la escuela rural ocupa una posición especialmente sensible.

La escuela es un indicador privilegiado del grado de equidad territorial: su presencia, ausencia o debilitamiento refleja con claridad las desigualdades estructurales entre el medio rural y el urbano, así como las dificultades para garantizar derechos básicos en condiciones de igualdad. Por otro lado, actúa también como un agente territorial activo, capaz de contribuir a la cohesión social, al mantenimiento de la vida comunitaria y a la construcción de expectativas de futuro en los municipios rurales (Andrés y Garreta, 2023; Llevot et al., 2025). Así, la pérdida o precarización del servicio educativo no implica únicamente una merma en la oferta escolar, sino que puede desencadenar efectos sociales y territoriales de mayor alcance: debilita el arraigo de las familias, reduce la capacidad del municipio para atraer nuevos residentes y refuerza la percepción de falta de oportunidades. En este sentido, la relación entre escuela y despoblamiento es bidireccional: la pérdida de población dificulta el mantenimiento de la escuela, mientras que el debilitamiento del servicio educativo puede acelerar los procesos de abandono territorial. Por ello, la escuela rural suele considerarse uno de los denominados “servicios ancla”, cuya continuidad resulta clave para la viabilidad social y demográfica de los territorios rurales.

1.3. Objetivos y enfoque del capítulo

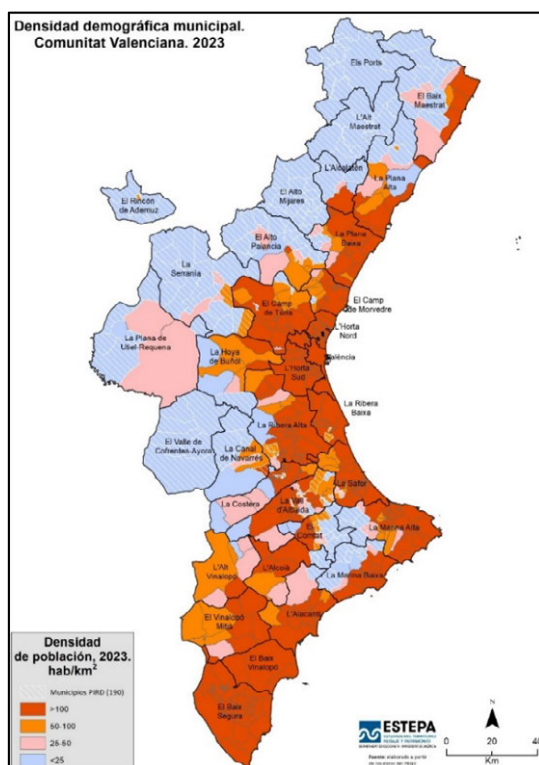
Partiendo de este marco, el presente capítulo tiene como objetivo analizar la situación de la escuela rural en la Comunidad Valenciana en el contexto del despoblamiento, atendiendo tanto a sus condicionantes estructurales como a su potencial estratégico. De manera específica, se pretende: examinar las bases territoriales y sociales del despoblamiento en la Comunidad Valenciana y su incidencia sobre la red de escuelas rurales; analizar cómo estas dinámicas afectan a la organización, sostenibilidad y equidad del sistema educativo en el medio rural; explorar el papel del marco normativo autonómico en materia de despoblamiento en la garantía de los servicios educativos en territorios de baja densidad; e identificar las fortalezas pedagógicas, sociales y organizativas propias de la escuela rural valenciana, así como las oportunidades que se abren si se integra en una estrategia territorial coherente y de largo plazo. Desde este enfoque, la escuela rural no se concibe únicamente como un servicio que debe ser preservado frente al despoblamiento, sino como un elemento central para comprender, y potencialmente revertir, las dinámicas de desequilibrio territorial que afectan al interior valenciano.

2. El despoblamiento en la Comunidad Valenciana: bases territoriales y sociales

El despoblamiento en la Comunidad Valenciana se inscribe en un modelo territorial profundamente desequilibrado, caracterizado por una fuerte concentración demográfica, económica y funcional en el litoral y en las principales áreas metropolitanas, frente a un interior que experimenta procesos persistentes de pérdida de población, con densidades muy bajas (Figura 1), estructuras demográficas envejecidas y una pérdida continuada de habitantes. Este patrón no responde únicamente a dinámicas demográficas recientes, sino que es el resultado de una evolución histórica de larga duración vinculada a la transformación de los sistemas productivos, la concentración de oportunidades laborales y de servicios en los espacios urbanos y el progresivo abandono de actividades tradicionales en el medio rural (Barba et al., 2022; Collantes y Pinilla, 2019; Hermosilla y Fernández, 2021). Comarcas como Els Ports, l'Alt Maestrat, l'Alt Millars, el Rincón de Ademuz, la Serranía o el Valle de Cofrentes-Ayora constituyen ejemplos paradigmáticos de este proceso, con municipios de muy pequeño tamaño y una elevada fragilidad demográfica (San-Martín y Soler-Vaya, 2024).

Figura 1

Densidad de población (habitantes por kilómetro cuadrado) en los municipios de la Comunidad Valenciana el año 2023



Fuente: IVE Instituto Valenciano de Estadística

No obstante, el despoblamiento no afecta de manera homogénea a todo el interior valenciano. Tal como subrayan Hermosilla y Fernández (2021), conviven municipios en fases avanzadas de regresión demográfica con otros que se sitúan en escenarios de estancamiento o riesgo, en función de su localización, su accesibilidad y su capacidad para mantener servicios y funciones territoriales básicas. Esta heterogeneidad interna resulta clave para comprender la complejidad del fenómeno y evitar lecturas simplificadoras del medio rural valenciano.

El medio físico constituye un factor estructural que condiciona de manera significativa los procesos de despoblamiento. Las áreas más afectadas se localizan, en gran medida, en territorios de relieve complejo, elevada altitud y climatología adversa, lo que ha limitado históricamente el desarrollo de infraestructuras y la diversificación de actividades económicas (Hermosilla y Fernández, 2021). Estas características se traducen en problemas de

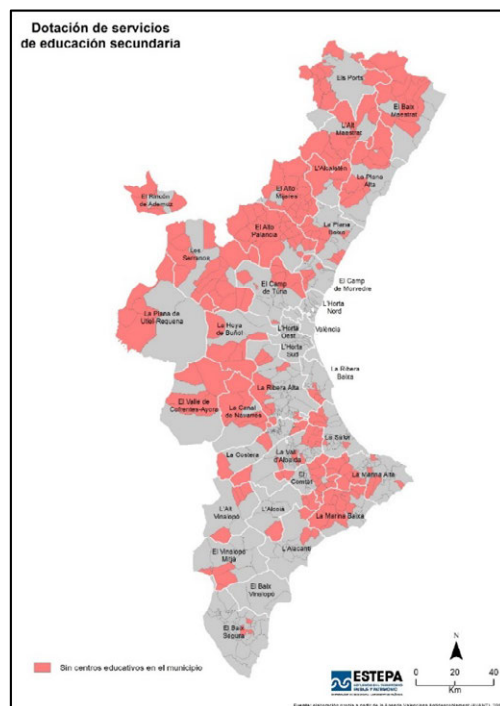
accesibilidad, mayores costes de provisión de servicios públicos y una elevada distancia funcional respecto a las capitales comarcales y principales nodos urbanos, lo que incrementa la dependencia del transporte privado y dificulta la movilidad cotidiana (Hermosilla, 2021). Esta situación no solo afecta al acceso al empleo o a los servicios sanitarios, sino que condiciona también la organización de la red educativa y el acceso a centros escolares completos.

La combinación de dispersión territorial, baja densidad de población y dificultades de acceso genera así situaciones de aislamiento funcional que refuerzan la vulnerabilidad de los municipios rurales. En este marco, uno de los rasgos más destacados del despoblamiento es la precarización progresiva de los servicios públicos. La pérdida de calidad, estabilidad y accesibilidad de servicios educativos, sanitarios, culturales y sociales constituye un factor clave que alimenta los procesos de regresión demográfica en el interior valenciano (Hermosilla y Fernández, 2021; San-Martín y Soler-Vaya, 2024), mientras que la reducción y concentración de estos servicios se asocia a dinámicas de pérdida de funcionalidad territorial y aumento de la dependencia respecto a los núcleos urbanos (Hermosilla, 2021).

Este proceso opera como un círculo vicioso: la pérdida de población reduce la viabilidad de los servicios y su debilitamiento refuerza nuevas dinámicas de salida (San-Martín y Soler-Vaya, 2024). En el ámbito educativo, ello se traduce en dificultades crecientes para garantizar una oferta escolar estable y completa. Diversos diagnósticos muestran déficits en la disponibilidad y accesibilidad de centros y servicios educativos en amplias zonas del interior, especialmente en las etapas posteriores a la Educación Primaria, que tienden a concentrarse en municipios de mayor tamaño o cabeceras comarcales (Figura 2) (Consell Escolar de la Comunitat Valenciana, 2023; Hermosilla y Fernández, 2021). La reducción de unidades, la dependencia de centros situados a mayor distancia y la limitación de servicios complementarios afectan directamente a la igualdad de oportunidades del alumnado rural y condicionan las decisiones residenciales de las familias (Santamaría, 2025).

Figura 2

Municipios de la Comunidad Valenciana sin centros de Educación Secundaria el año 2023.



Fuente: Conselleria de Educación, Cultura y Universidades

Como resultado, la combinación de factores demográficos, físicos y de prestación de servicios genera una situación de desigualdad estructural entre el medio rural y el urbano en la Comunidad Valenciana. Estas desigualdades afectan al acceso efectivo a derechos básicos, y han sido recogidas en el marco normativo autonómico, que reconoce la necesidad de avanzar hacia una mayor equidad territorial (Generalitat Valenciana, 2023).

3. La escuela rural valenciana: organización e impactos del despoblamiento

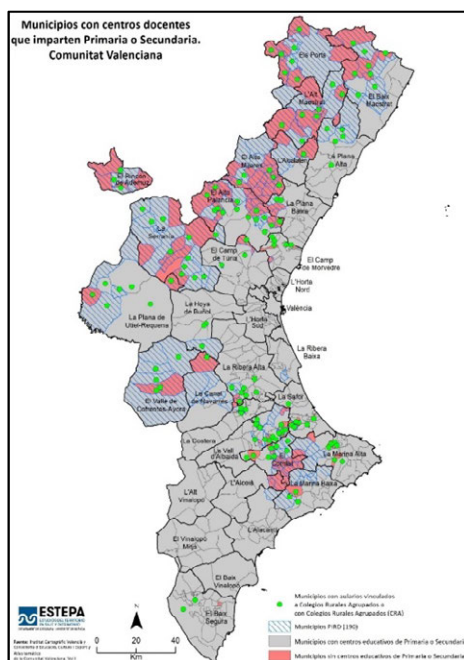
La escuela rural valenciana se inserta en un contexto territorial caracterizado por la baja densidad demográfica, la dispersión de los núcleos de población y la fragilidad estructural de muchos municipios del interior. Estas condiciones no solo determinan su organización, sino que inciden de manera directa en su sostenibilidad, en sus condiciones de funcionamiento y en su papel dentro del territorio.

3.1. Organización de la red escolar rural

La organización escolar en el medio rural valenciano es el resultado de procesos históricos y administrativos orientados a garantizar el acceso a la educación en entornos demográficamente frágiles (Abós et al., 2021; Moraleda-Ruano y Bernal-Romero, 2025; Santamaría, 2025). La modalidad de organización explícitamente regulada para estos contextos es la de los Colegios Rurales Agrupados (CRA), que integran varias escuelas situadas en diferentes localidades bajo un único equipo directivo y un proyecto educativo común. Esta fórmula permite mantener la oferta educativa en municipios muy pequeños y aporta una mayor estabilidad organizativa frente a la pérdida de alumnado (Figura 3). Junto a los CRA, existen otras formas de organización escolar habituales en el medio rural valenciano, como las secciones o aulas desplazadas dependientes de un centro de referencia, las unidades multigrado o multinivel y las escuelas incompletas, que ofrecen solo parte de las etapas educativas y se complementan con transporte escolar hacia otros municipios.

Figura 3

Municipios de la Comunidad Valenciana que cuentan con centros educativos de Educación Primaria o Secundaria, indicando también aquellos en los que hay Centros Rurales Agrupados o con aularios vinculados a los mismos. Se identifican también en el mapa aquellos municipios considerados en riesgo de despoblación en el nuevo Plan Integral del Reto Demográfico de la Comunidad Valenciana.



Aunque no todas estas tipologías cuentan con una regulación normativa específica, forman parte del funcionamiento real del sistema educativo rural y responden a la necesidad de garantizar la capilaridad territorial de la red escolar. En un territorio con un elevado número de municipios de muy pequeño tamaño, la presencia de una red educativa distribuida resulta esencial para evitar procesos de desertificación educativa y permitir que el alumnado permanezca escolarizado en su entorno inmediato.

3.2. Fragilidad demográfica y sostenibilidad organizativa

El despoblamiento incide de manera directa en la sostenibilidad de la escuela rural a través de las dinámicas demográficas. La reducción continuada de nacimientos y de la población infantil limita la base de alumnado disponible, situando a numerosos centros en escenarios de fragilidad permanente (Macías y Santero, 2022). En muchos municipios rurales valencianos, pequeñas variaciones interanuales en el número de matrículas pueden determinar la apertura o cierre de unidades, comprometiendo la viabilidad organizativa de los centros.

Esta inestabilidad se traduce en el riesgo recurrente de cierre de unidades o centros, en la necesidad de reorganizar la oferta educativa y en una creciente dependencia del transporte escolar. La planificación educativa a medio y largo plazo queda así condicionada por dinámicas sobre las que los centros tienen un margen de actuación muy limitado, lo que obliga a la red escolar a adaptarse de forma reactiva y refuerza la percepción de provisionalidad del servicio educativo (Santamaría, 2025).

3.3. Condiciones profesionales y funcionamiento del sistema

El despoblamiento afecta también de manera significativa a las condiciones laborales y profesionales del profesorado. La estructura demográfica de estos territorios, marcada por el envejecimiento, la masculinización y la escasez de servicios, dificulta el relevo generacional y la capacidad de atraer y estabilizar docentes, especialmente en los centros más pequeños y alejados de los núcleos urbanos.

El ejercicio docente en la escuela rural exige competencias específicas como el trabajo en aulas multinivel, flexibilidad metodológica, autonomía organizativa y coordinación con la comunidad que, sin embargo, se encuentran poco desarrolladas en la formación inicial del profesorado (Anzano et al., 2023; Monge et al., 2022). A ello se suma la limitada oferta de servicios en el entorno, que repercute en el arraigo del profesorado, incrementa la rotación de las plantillas y dificulta la consolidación de proyectos educativos estables (Andrés y Garreta, 2023; Moraleda-Ruano y Bernal-Romero, 2025).

Asimismo, el aislamiento territorial condiciona el acceso a la formación permanente y la participación en redes profesionales, reforzando la sensación de aislamiento y contribuyendo a la sobrecarga docente. La escuela rural se enfrenta así al reto de responder a contextos educativos complejos con equipos frecuentemente inestables.

3.4. Impactos sobre la equidad educativa y el territorio

Más allá de la sostenibilidad organizativa, el despoblamiento tiene efectos profundos sobre la equidad educativa. En los territorios rurales, las limitaciones en la disponibilidad y continuidad de los servicios se traducen en una brecha persistente respecto a los entornos urbanos en términos de recursos, oferta educativa y acceso a oportunidades formativas (Chuquipiondo y Ñaccha, 2025; Fernández-Arias et al., 2025; Macías y Santero, 2022; Santamaría-Cárdaba y Sampedro, 2020). Estas desigualdades se manifiestan especialmente en el acceso a especialistas, programas de apoyo, servicios complementarios y etapas postobligatorias. La escasa presencia de centros de Educación Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional en amplias zonas del interior obliga a desplazamientos prolongados o a la movilidad temprana del alumnado (Moraleda-Ruano y Bernal-Romero, 2025), introduciendo barreras que condicionan las trayectorias educativas y reducen la igualdad de oportunidades.

Los efectos del despoblamiento trascienden además el ámbito educativo y se proyectan sobre la vida comunitaria. En contextos de baja densidad, la escuela constituye un espacio clave de socialización y cohesión social (Abós et al., 2021; Andrés y Garreta, 2023). Su cierre o debilitamiento no solo reduce la oferta de servicios, sino que refuerza la percepción de declive territorial, debilita el tejido social y limita la capacidad de los municipios para atraer y retener población (Bagley et al., 2026; Díez-Gutiérrez, 2025). De este modo, la relación entre escuela y despoblamiento adquiere un carácter circular: la pérdida de población debilita el servicio educativo, mientras que su deterioro puede acelerar los procesos de abandono residencial, situando a la escuela rural como un elemento clave en la dinámica territorial.

4. Marco normativo y políticas territoriales frente al despoblamiento

La lucha contra el despoblamiento en la Comunidad Valenciana se ha convertido en un eje creciente de la política territorial y social en los últimos años. Diversos diagnósticos académicos y territoriales han subrayado la necesidad de abordar este fenómeno desde una perspectiva integral, que tenga en cuenta la interacción entre dinámicas demográficas, estructura territorial y disponibilidad de servicios públicos (Collantes y Pinilla, 2019;

Hermosilla y Fernández, 2021; Hermosilla et al., 2022). En este contexto, el mantenimiento de servicios básicos, entre ellos la educación, se ha consolidado como uno de los elementos centrales de las políticas orientadas a reforzar la cohesión territorial y la viabilidad social de los municipios rurales.

El marco institucional más relevante en este ámbito es actualmente la *Ley 5/2023*, de 13 de abril, integral de medidas contra el despoblamiento y por la equidad territorial en la Comunitat Valenciana (Generalitat Valenciana, 2023) que establece principios de actuación orientados a garantizar el acceso equitativo a los servicios públicos en los territorios en riesgo de despoblamiento. Aunque esta no constituye una política educativa específica, su enfoque territorial tiene implicaciones directas para la red de escuelas rurales, al situar los servicios públicos esenciales en el centro de las estrategias de equilibrio territorial.

4.1. Marco normativo y planificación estratégica

La *Ley 5/2023* reconoce el despoblamiento como un fenómeno estructural que afecta a amplias áreas del interior valenciano y que requiere respuestas públicas coordinadas y sostenidas. En este marco, la norma incorpora el principio de equidad territorial, entendido como la garantía de acceso efectivo a los servicios públicos básicos con independencia del lugar de residencia (Generalitat Valenciana, 2023).

En ella, se establece asimismo la necesidad de aplicar criterios de discriminación positiva en favor de los territorios en riesgo de despoblamiento, reconociendo que la prestación de servicios en contextos de baja densidad poblacional exige políticas específicas y modelos de planificación adaptados. Desde esta perspectiva, la educación se concibe no solo como un derecho individual, sino también como un elemento fundamental para la cohesión social y territorial de los municipios rurales. Este enfoque coincide con la literatura territorial sobre despoblamiento, que ha destacado el papel estratégico de los servicios públicos, entre ellos la escuela, como factores clave para la fijación de población y el mantenimiento de la funcionalidad territorial de los municipios rurales (Collantes y Pinilla, 2019; Hermosilla y Fernández, 2021).

Durante los últimos años se ha intensificado la atención institucional sobre los territorios en proceso de despoblación. En este contexto, la Generalitat Valenciana ha promovido diversas iniciativas estratégicas con un planteamiento integral para el conjunto del territorio, entre las que destacan la Estrategia AVANT 20-30, diseñada por un equipo investigador de la Universitat de València en 2020 y aprobada en 2021 (Hermosilla, 2021), y el Plan Integral del Reto Demográfico Valenciano, redactado por el mismo equipo en 2025 y aprobado en 2026.

4.2. Implicaciones territoriales: educación, conectividad y gobernanza

En los territorios afectados por el despoblamiento, el acceso a los servicios públicos constituye un factor clave en las decisiones residenciales de la población. Así, la disponibilidad y estabilidad de servicios educativos, sanitarios y sociales condiciona de manera significativa la capacidad de los municipios rurales para mantener población y atraer nuevas familias (Collantes y Pinilla, 2019; Hermosilla y Fernández, 2021). En este contexto, la escuela rural adquiere un valor que trasciende su función estrictamente educativa. Su presencia contribuye a garantizar el derecho a la educación en condiciones de igualdad territorial y desempeña un papel relevante en la cohesión social y en la continuidad de la vida comunitaria (Andrés y Garreta, 2023; Llevot et al., 2025). Por ello, diversos análisis sobre despoblamiento han señalado a la escuela rural como uno de los denominados “servicios ancla”, cuya continuidad resulta fundamental para la viabilidad social y demográfica de los territorios rurales.

El despoblamiento plantea además desafíos específicos para la organización de los servicios públicos en territorios de baja densidad poblacional. En estos contextos, la planificación de la red educativa no puede abordarse únicamente desde la escala municipal, sino que requiere enfoques territoriales más amplios que permitan optimizar recursos y garantizar la prestación de servicios en condiciones de equidad. La conectividad territorial y la accesibilidad constituyen elementos clave para asegurar el acceso efectivo a los servicios educativos, especialmente en áreas dispersas, donde la distancia a los centros condiciona tanto la organización escolar como las oportunidades del alumnado.

Asimismo, la cooperación intermunicipal y las estructuras supramunicipales resultan imprescindibles para sostener servicios públicos en áreas rurales dispersas (Hermosilla y Fernández, 2021). En el ámbito educativo, esta perspectiva es especialmente relevante para la planificación de la red escolar, el transporte escolar y la organización de servicios complementarios. En este sentido, la coordinación entre administraciones públicas y entidades locales se convierte en un elemento clave para asegurar la viabilidad de la escuela rural en territorios demográficamente frágiles, evitando que las limitaciones derivadas del reducido tamaño de muchos municipios comprometan el acceso efectivo a la educación.

5. Potencialidades de la escuela rural valenciana

A pesar de las limitaciones estructurales derivadas del despoblamiento, la escuela rural valenciana presenta un conjunto de potencialidades pedagógicas, sociales, culturales y organizativas que la convierten en un recurso relevante para el territorio. Estas fortalezas, ampliamente documentadas en la literatura especializada, adquieren un valor particular en contextos de baja densidad, donde la escuela no solo garantiza el derecho a la educación, sino que también contribuye al mantenimiento de la vida social y comunitaria.

Una de las principales fortalezas de la escuela rural reside en su escala. La existencia de clases con pocos estudiantes permiten una atención más personalizada del alumnado y facilitan el seguimiento individualizado de los procesos de aprendizaje (Andrés y Garreta, 2023; Barley y Beesley, 2007). Esta cercanía favorece la adaptación a los ritmos y necesidades de cada estudiante, así como la detección temprana de dificultades educativas. Asimismo, la presencia de aulas multigrado o multinivel, habitual en el medio rural, constituye una oportunidad pedagógica más que una limitación (Figuras 4 y 5). La convivencia de alumnado de diferentes edades fomenta dinámicas de cooperación, tutoría entre iguales y aprendizaje autónomo, que contribuyen al desarrollo de competencias sociales y cognitivas (Abós et al., 2021; Moraleda-Ruano y Bernal-Romero, 2025). Estas prácticas permiten superar una organización rígida por cursos y favorecen enfoques metodológicos más flexibles y contextualizados.

Figura 4

Captura de pantalla de la página web del CEIP L'Era, de Senija, Alicante, donde se explica la organización escolar y el proyecto educativo del centro

Senija (Alicant)

CEIP L'ERA



Somos una escuela pública, rural, incompleta, plurilingüe y multicultural perteneciente a la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport de la Generalitat Valenciana, donde impartimos los niveles educativos de Educación Infantil y Primaria. Contamos con 3 clases multinivel: Una de Infantil (de 2 a 6 años) y dos clases de Primaria (1er ciclo y 2º ciclo, y 3er ciclo). Entendemos el AMOR y RESPETO como base de la educación y la buena convivencia. El niño/a es y ha de poder ser protagonista de sus aprendizajes, por ello, queremos respetar sus ritmos y necesidades. Somos una escuela acogedora, inclusiva y con mucha diversidad.

Aprovechando la nueva ley educativa, estamos en transformación metodológica hacia Pedagogías Activas, creación de ambientes y entornos de aprendizaje significativo, así como dotación de materiales manipulativos en las aulas. Nuestro papel como adultos es el de acompañar los procesos de aprendizaje de cada uno de nuestros alumnos tanto dentro como fuera de las aulas, cuidando de un ambiente tranquilo, seguro y de confianza a través del cual se cuiden las relaciones, la comunicación y la gestión emocional

Fuente: <https://redplanea.org/centro/ceip-lera/>.

Figura 5

Montaje con varias capturas de pantalla de la página web del CEIP Los Pinos, de Bicorp, Valencia, donde se explica su filosofía educativa como escuela rural “abierta al entorno y arraigada al medio”, con grupos multigrado



Somos una pequeña escuela pública rural, en la que se trabaja sin libros y en grupos multinivel/multigrado.

Estamos ubicados en Bicorp, un pueblo con un entorno privilegiado, muy rico en patrimonio cultural, natural e histórico, al cual no podemos dar la espalda. Por eso nos definimos como una escuela ABIERTA AL ENTORNO y ARRAIGADA AL MEDIO, con una planificación cuidadosa y bajo una mirada TRANSVERSAL y MULTIDISCIPLINARIA.

No somos una escuela bosque, pero nuestro incomparable entorno condiciona nuestras programaciones/proyectos y nos valemos de él con frecuencia. No somos una escuela Montessori, pero compartimos muchos de sus principios y prácticas. No somos una escuela Wadorf, pero utilizamos algunos de sus materiales y coincidimos en sus fundamentos. No somos una escuela libre, pero sí aplicamos las metodologías activas, ofreciendo a nuestro alumnado un aprendizaje activo y vital, tanto DENTRO como FUERA del aula. No somos una comunidad de aprendizaje, pero para Bicorp, su escuela y sus niños y niñas son un pilar básico donde convergen diferentes generaciones sin el cual no tendría sentido nada. La escuela es del pueblo, la escuela “es el pueblo”.

Fuente: <https://ludus.org.es/es/ceip-los-pinos> y <https://portal.edu.gva.es/ceiplospinos/>.

La estrecha relación entre la escuela rural y su comunidad constituye otro de sus activos fundamentales. La proximidad entre familias, profesorado y alumnado facilita una implicación activa de los distintos agentes locales en la vida escolar y refuerza la corresponsabilidad educativa (Abós et al., 2021; Andrés y Garreta, 2023; Llevot et al., 2025). Este vínculo se traduce en redes de apoyo mutuo que favorecen la cohesión social y el desarrollo de proyectos educativos compartidos. En muchos municipios rurales, la escuela actúa además como un espacio relevante de encuentro y socialización intergeneracional. Más allá de su función educativa, contribuye al mantenimiento de la vida comunitaria y al refuerzo del sentimiento de pertenencia al territorio, especialmente en contextos marcados por el envejecimiento y la dispersión poblacional (Bagley et al., 2026).

Una fortaleza adicional es que el entorno rural ofrece un conjunto de recursos naturales, culturales y patrimoniales que pueden integrarse de forma directa en los proyectos educativos. El paisaje, las tradiciones locales, la lengua y el patrimonio material e inmaterial constituyen un contexto de aprendizaje significativo que refuerza la conexión entre la escuela y su territorio (Bagley et al., 2026; Espinosa-Gutiérrez et al., 2025). Así, la escuela rural desempeña un papel relevante en la transmisión de la memoria colectiva y en la construcción de identidades territoriales positivas (Díez-Gutiérrez, 2025; Lorenzo et al., 2020).

Por último, desde el punto de vista organizativo, la escuela rural dispone de un mayor margen de flexibilidad para adaptarse a su contexto. Las estructuras de pequeño tamaño y las plantillas reducidas facilitan la toma de decisiones ágil, la coordinación interna y la definición de proyectos educativos propios, estrechamente vinculados a las características del territorio (Barley y Beesley, 2007; Llevot et al., 2025). Esta capacidad de adaptación favorece la innovación pedagógica y la experimentación metodológica, especialmente cuando existe estabilidad en los equipos docentes y apoyo institucional (Fernández-Arias et al., 2025). En este marco, la escuela rural puede convertirse en un espacio de desarrollo de prácticas educativas contextualizadas, capaces de responder de manera creativa a los retos y oportunidades del entorno rural valenciano.

6. Escuela rural y revitalización territorial

El análisis previo pone de manifiesto que el futuro de la escuela rural valenciana está estrechamente ligado a la evolución de las dinámicas demográficas y territoriales, pero también a la capacidad de las políticas públicas para integrar la educación en estrategias más amplias de equilibrio territorial. En este sentido, el marco normativo establecido por la *Ley 5/2023* reconoce la importancia de garantizar servicios públicos básicos en los territorios en riesgo demográfico, entre ellos los servicios educativos (Generalitat Valenciana, 2023). Así, la escuela rural puede desempeñar un papel relevante en los procesos de revitalización territorial si se refuerza su posición dentro del sistema de servicios públicos y se articulan políticas coherentes a escala territorial.

6.1. Escuela rural como factor de revitalización territorial

La disponibilidad de servicios educativos de calidad constituye un factor clave en las decisiones residenciales de las familias, especialmente en territorios rurales con baja densidad poblacional. Diversos estudios señalan que la presencia de una escuela cercana y estable refuerza la percepción de viabilidad del municipio como lugar para vivir y educar a los hijos, contribuyendo a frenar la salida de población e incluso a atraer nuevos residentes (Andrés y Garreta, 2023; Bagley et al., 2026; Macías y Santero, 2022). En este sentido, la escuela rural puede actuar como un elemento tractor de población cuando se integra en políticas territoriales orientadas a garantizar la equidad en el acceso a los servicios públicos y a reforzar la funcionalidad de los municipios rurales, tal como plantea el marco normativo autonómico sobre despoblamiento (Generalitat Valenciana, 2023). Su papel trasciende la mera garantía de la escolarización obligatoria y se proyecta como un factor de estabilidad institucional y social en el territorio.

La revitalización de los territorios rurales requiere, además, enfoques integrados que articulen políticas educativas, económicas, culturales y ambientales. El impulso de actividades vinculadas al medio rural como la agroecología, el turismo sostenible o las energías renovables puede favorecer la llegada de población joven y reforzar la base demográfica del sistema educativo local (Collantes y Pinilla, 2019; Hermosilla y Fernández, 2021).

Por otra parte, la dimensión medioambiental abre oportunidades para integrar la educación ambiental, el aprendizaje basado en el territorio y la sostenibilidad como ejes pedagógicos, aprovechando el entorno rural como recurso educativo. Además, la dimensión cultural refuerza el papel de la escuela como espacio de transmisión de valores y de construcción de identidad territorial (Abós et al., 2021; Llevot et al., 2025). Por último, la cooperación territorial y la gobernanza supramunicipal pueden favorecer la articulación de redes de escuelas rurales más cohesionadas, optimizando recursos y mejorando la equidad en el acceso a la educación.

6.2. Condiciones y líneas de acción para el fortalecimiento de la escuela rural

Junto a las medidas recogidas en el marco normativo autonómico contra el despoblamiento, existen diversas líneas de actuación que pueden reforzar el papel de la escuela rural en los procesos de equilibrio territorial. Entre ellas destacan los incentivos específicos al profesorado rural, orientados a mejorar la estabilidad y el arraigo de las plantillas, así como la creación de redes de innovación educativa rural que faciliten el intercambio de experiencias, la formación continua y el apoyo profesional (Moralada-Ruano y Bernal-Romero, 2025). Asimismo, el fortalecimiento de la formación profesional vinculada a la economía rural y el desarrollo de programas universitarios de prácticas en escuelas rurales pueden contribuir a conectar el sistema educativo con las necesidades del territorio, generando oportunidades formativas y laborales que refuercen la sostenibilidad demográfica a medio y largo plazo. En este sentido, resulta igualmente necesario avanzar hacia sistemas de información y evaluación más precisos que permitan conocer con mayor detalle la realidad de la escuela rural valenciana y orientar la toma de decisiones públicas (Santamaría, 2025).

En conjunto, el aprovechamiento de estos escenarios exige una visión integrada y de largo plazo que reconozca a la escuela rural como un actor relevante del desarrollo territorial. Su fortalecimiento no solo responde a criterios de equidad educativa, sino que constituye también una inversión estratégica para la sostenibilidad social y demográfica de los territorios rurales valencianos. Esta visión integrada ha sido la base de la redacción del Plan Integral del Reto Demográfico Valenciano (PIRD), cuyas líneas estraté-

gicas se articulan en torno a ámbitos como el empleo y la economía, la vivienda, los servicios públicos de calidad, la conectividad, el medio ambiente, el turismo sostenible, la cultura y la innovación territorial. En particular, la línea estratégica centrada en los servicios de calidad incluye actuaciones orientadas a la provisión de equipamientos, el acceso universal a servicios sociales, la mejora de la imagen de los territorios en despoblación y la atención a colectivos específicos como jóvenes, mujeres, mayores o población inmigrante.

7. Síntesis final y conclusiones

7.1. Síntesis del diagnóstico y potencial de la escuela rural

El análisis desarrollado a lo largo de este capítulo ha permitido situar a la escuela rural valenciana en el centro del reto demográfico, no solo como un servicio público afectado por las dinámicas de despoblamiento, sino también como un elemento relevante para la cohesión territorial y la sostenibilidad social de los municipios rurales. Desde esta perspectiva, la escuela aparece simultáneamente como indicador de fragilidad territorial y como potencial palanca de revitalización.

El despoblamiento en la Comunidad Valenciana responde a procesos estructurales de larga duración, asociados a un modelo territorial desequilibrado, a la regresión demográfica del interior y a las dificultades para mantener servicios públicos estables en territorios de baja densidad. En este contexto, la escuela rural se enfrenta a impactos directos derivados de la pérdida de alumnado, la inestabilidad organizativa, las dificultades para garantizar la equidad educativa y los retos vinculados a la atracción y estabilidad del profesorado (Tabla 1). Estos factores configuran un escenario de vulnerabilidad que condiciona la sostenibilidad de los centros y las oportunidades educativas del alumnado rural.

Tabla 1

Diagnóstico DAFO (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) de la escuela rural valenciana en el contexto del despoblamiento

FORTALEZAS (factores internos positivos)	DEBILIDADES (factores internos negativos)
• <i>Ratios</i> bajas y atención personalizada. • Aulas multigrado que favorecen la cooperación, la autonomía y la tutoría entre iguales. • Alto capital social: fuerte vínculo escuela-comunidad. • Flexibilidad organizativa e innovación contextualizada en el territorio.	• Fragilidad demográfica: baja densidad de alumnado y tendencia reciente a la reducción de matrícula. • Precarización y discontinuidad de servicios (especialistas, refuerzos, actividades complementarias). • Dificultad para atraer y retener profesorado. • Acceso desigual a etapas postobligatorias. • Dependencia elevada del transporte escolar.
OPORTUNIDADES (factores externos positivos)	AMENAZAS (factores externos negativos)
• Implementación efectiva de la Ley 5/2023: mejora de servicios, conectividad, gobernanza. • Inversiones en digitalización y redes ultrarrápidas en centros educativos rurales. • Políticas de arraigo para jóvenes y familias. • Potencial del territorio como recurso educativo. • Impulso de modelos de FP vinculados a la economía rural y al territorio.	• Continuación del descenso demográfico, envejecimiento y pérdida sostenida de alumnado rural. • Riesgo de cierre progresivo de centros y unidades educativas en áreas de muy baja densidad. • Reducción o recentralización de servicios públicos en zonas de baja densidad. • Aumento de desigualdades territoriales en acceso a la educación. • Competencia con zonas urbanas por recursos y profesorado.

Fuente: Elaboración propia.

Junto a estos elementos de fragilidad, el análisis pone de relieve que la escuela rural valenciana dispone de fortalezas propias de gran valor (Tabla 1). Las *ratios* reducidas, las aulas multigrado, la estrecha relación con la comunidad, la flexibilidad organizativa y la integración del territorio como recurso educativo constituyen activos pedagógicos, sociales y culturales que la diferencian de otros contextos escolares.

Estas características convierten a la escuela rural en un espacio especialmente propicio para la innovación educativa y el desarrollo de proyectos

educativos vinculados al territorio. Así, la escuela rural no debe entenderse únicamente como un servicio vulnerable que requiere protección, sino también como un recurso estratégico capaz de contribuir a la cohesión social, al arraigo poblacional y a la construcción de identidades territoriales positivas.

7.2. Implicaciones y conclusiones

El marco normativo establecido por la *Ley 5/2023* ofrece una base institucional para abordar estos retos desde una perspectiva territorial integrada. Al reconocer la importancia de garantizar el acceso equitativo a los servicios públicos básicos y promover enfoques de planificación asimétrica, cooperación interadministrativa y gobernanza territorial, la ley sienta las bases para reforzar el papel de la escuela rural dentro de las políticas de equilibrio territorial (Generalitat Valenciana, 2023). No obstante, la efectividad de este marco dependerá de su traducción en recursos estables, coordinación interadministrativa y mecanismos de seguimiento que permitan evaluar su impacto real sobre la red de escuelas rurales. En este contexto, el mantenimiento y fortalecimiento de la escuela rural debe concebirse como una inversión estratégica, no solo para garantizar el derecho a la educación en condiciones de equidad territorial, sino también para avanzar hacia territorios rurales vivos, cohesionados y con capacidad de futuro.

A modo de síntesis final, pueden destacarse las siguientes conclusiones principales:

- La despoblación constituye un problema estructural con efectos directos y multidimensionales sobre la escuela rural valenciana.
- La escuela rural forma parte de un ecosistema territorial complejo, y su viabilidad no depende exclusivamente de políticas educativas.
- El marco normativo autonómico orientado a la lucha contra el despoblamiento proporciona una base para integrar la educación en las políticas de cohesión territorial, aunque su efectividad depende de una implementación sostenida y coordinada.
- Las fortalezas propias de la escuela rural representan una oportunidad estratégica para la cohesión territorial y la innovación educativa.

Referencias

- Abós, P., Boix, R., Domingo, L., Lorenzo, J. y Rubio, P. (2021). *El reto de la escuela rural: Hacer visible lo invisible*. Graó.
- Alamà, L. y Budí, V. (coord.) (2022). *El despoblament en el territori valencià. Una visió poliédrica*. Fundació Nexa.
- Andrés, S. y Garreta, J. (2023). Rural schools in Spain: Strengths and weakness. *AGER: Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, 38, 113-142. https://doi.org/10.4422/ager.2023.08_Ager+1
- Anzano, S, Vázquez, S. y Liesa, M. (2023). Invisibilidad de la escuela rural en la formación de maestros. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24, 2022/e27. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e27.3974>
- Bagley, C., Beach, D., Fargas-Malet, M. y Vigo-Arazola, B. (2026). Troubling rurality and rural schooling: A qualitative meta-synthesis of research in rural schools in three European national school systems. *Critical Studies in Education*, 67(1), 97-113. <https://doi.org/10.1080/17508487.2024.2433025>
- Barba, E., Hermosilla, J. y Álvarez, E. (2022). Despoblació, abandonament d'activitats agropecuàries tradicionals i medi ambient. En L. Alamà y V. Budí (Coords.), *El despoblament en el territori valencià. Una visió poliédrica* (pp. 82-122). Fundació Nexa.
- Barley, Z. A. y Beesley, A. D. (2007). Rural school success: What can we learn? *Journal of Research in Rural Education*, 22, 1-16. <http://www.umaine.edu/jrre/22-1.pdf>
- Chuquipiondo, J. G. y Ñaccha, M. (2025). Desafíos y oportunidades de la educación inclusiva en escuelas rurales: una revisión sistemática. *Tribunal. Revista en Ciencias de la Educación y Ciencias Jurídicas*, 5, 345-367. <http://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i12.211>
- Collantes, F. y Pinilla, V. (2019). *¿Lugares que no importan? La despoblación de la España rural desde 1900 hasta el presente*. Universidad de Zaragoza. <https://catedradespoblaciondpz.unizar.es/wp-content/uploads/2021/03/Lugaresquenoimportan.pdf>
- Consell Escolar de la Comunitat Valenciana (2023). *Informe sobre el sistema educativo en la Comunitat Valenciana. Cursos 2020-2021 y 2021-2022*. Conselleria d'Educació, Cultura i Esport, Generalitat Valenciana.
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2025). Las expectativas sobre la España vaciada en la escuela rural. *Revista de Investigación Educativa*, 43, 1-18. <https://doi.org/10.6018/rie.594611>
- Entreculturas (2024). *Educación rural: Entre el olvido y la reivindicación. Informe 2024*. Entreculturas. <https://www.entreculturas.org/wp-content/uploads/2024/09/Educacion-rural-informe-rojo-2024-1.pdf>

- Espinosa-Gutiérrez, P.-T., Gavari-Starkie, E., Lucini-Baquero, C. y Pastrana-Huguet, J. (2025). STEAM education using natural resources in rural areas: Case study of a grouped rural school in Avila, Spain. *Sustainability*, 17, 2736. <https://doi.org/10.3390/su17062736>
- Fernández-Arias, P., Sánchez-Jiménez, M., Antón-Sancho, A., Nieto-Sobrinó, M. y Vergara, D. (2025). Digital competence of rural teachers in depopulated regions of Spain: A bibliometric review. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 15, 5. <https://doi.org/10.3390/eji-hpe15010005>
- Generalitat Valenciana (1997). *Decreto 234/1997, de 2 de septiembre, del Gobierno Valenciano, por el que se regula la creación, funcionamiento y organización de los Colegios Rurales Agrupados en la Comunitat Valenciana*. DOGV (08/09/1997), núm. 3073, referencia 97/10025, pp. 14226-14264. https://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://dogv.gva.es/datos/1997/09/08/pdf/1997_10025.pdf
- Generalitat Valenciana (2023). *Ley 5/2023, de 13 de abril, integral de medidas contra el despoblamiento y por la equidad territorial en la Comunitat Valenciana*. DOGV (21/04/2023), núm. 9580, referencia 2023/4174, pp. 23557-23591. <https://presidencia.gva.es/es/-/lei-5/2023-de-13-d-abril-de-la-generalitat-integral-de-mesures-contra-el-despoblament-i-per-l-equitat-territorial-a-la-comunitat-valenciana.-1>
- González, J. A., Bernad, O., López, M. P., Llevot, N. y Marín, R. (2021). Las escuelas rurales desde sus debilidades hasta sus fortalezas: análisis actual. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 15, 135-160. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2021.0006>
- González, J. A., Llevot, N., López, M. P. y Bernad, O. (2023). Los maestros rurales contra las concentraciones escolares: El origen de las Zonas Escolares Rurales. *Historia Social y de la Educación*, 12, 60-84. <https://doi.org/10.17583/hse.11280>
- Hermosilla, J. (Dir.) (2021). *Estrategia AVANT 20-30 de la Generalitat Valenciana: Plan estratégico valenciano antidespoblamiento*. Universitat de València, Servei de Publicacions.
- Hermosilla, J. y Fernández, M. (2021). La despoblación y el sistema rural valenciano. En J. Hermosilla (Ed.), *Procesos territoriales valencianos* (pp. 204-257). Universitat de València, Servei de Publicacions.
- Hermosilla, J., Fansa, G. y Barba, E. (2022). Pla estratègic valencià antidespoblament. Una visió crítica. En L. Alamá y V. Budí (Coords.), *El despoblament en el territori valencià. Una visió polièdrica* (pp. 123-144). Fundació Nexe.
- Llevot, N., Bernad, O., López, M. P. y Torrelles, À. (2025). *Les escoles rurals: Innovació educativa i cohesió social*. Edicions de la Universitat de Lleida. <https://doi.org/10.21001/les-escoles-rurals-innovacio-educativa-i-cohesio-social.2025>

- Lorenzo, J., Rubio, P. y Abós, P. (2020). Educación y vertebración del territorio: un estudio de caso en torno a la escuela rural de Teruel. *Temps d'Educació*, 59, 27-46. <https://zaguan.unizar.es/record/121362/export/hx?ln=es>
- Macías, C. y Santero, R. (2022). El sistema educativo en el ámbito rural español. Un análisis comparativo con la educación en la ciudad en España. *Revista Universitaria Europea*, 37, 215-248. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8798226>
- Monge, C., García, F. J. y Gómez, P. (2022). La escuela rural en la formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria: Un campo por explorar. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 26, 141-159. <https://orcid.org/0000-0002-7761-6087>
- Moraleda-Ruano, A. y Bernal-Romero, T. (2025). La escuela rural en España en el siglo XXI: Una revisión sistemática según el protocolo PRISMA. *Revista de Educación*, 407, 299-324. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-407-666>
- Rubio, P. (2025). Vínculos escuela-territorio en áreas despobladas y de baja densidad demográfica. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 103, 1-31. <https://doi.org/10.21138/bage.3583>
- San-Martín y Soler-Vaya, F. (2024). Depopulation determinants of small rural municipalities in the Valencia Region (Spain). *Journal of Rural Studies*, 110, 103369. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2024.103369>
- Santamaría, R. (2025). La escuela rural española en los informes 2023 y 2024 del Consejo Escolar del Estado. *Avances en Supervisión Educativa*, 43, 496-528. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i43.949>
- Santamaría-Cárdaba, N. y Samp Pedro, R. (2020). La escuela rural: Una revisión de la literatura científica. *AGER: Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, 30, 153-176. <https://10.4422/ager.2020.12>
- Vidal, M. I. (2024). Aulas multinivel para la inclusión educativa: Un estudio de caso en un Centro Rural Agrupado. *REIDOCREA*, 13, 605-617. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9911583>

Geografía y despoblación: Elementos dinamizadores en los territorios rurales

José Vicente Vega Perona¹ y Joaquín Sierra Llopis²

jvunigeo@gmail.com, joaquinsierra7@hotmail.com

¹Geógrafo y Máster en Biodiversidad: Conservación y Evolución, Facultad de Geografía, Universidad de Valencia

²Geógrafo y CEO (RuralGo), Facultad de Geografía, Universitat de València

1. Introducción

El fenómeno de despoblación, el éxodo rural, el envejecimiento, la escasa oferta de servicios básicos o la falta de relevo generacional en muchos oficios primarios, son aspectos que afectan gravemente a gran parte de los territorios del interior de Europa.

El sentido y valor paisajístico, casi taumatúrgico, que nuestros ancestros otorgaban a la ruralidad, a las dehesas, a las explotaciones minifundistas, a las aldeas o masadas valenciano-aragonesas, a las alquerías y cortijos andaluces, a los caseríos cántabros o a los villorrios y casas de labor manchegos se ha perdido. Las raíces culturales y la etnobotánica ya no forman parte de la riqueza del paisaje, sino que más bien componen un catálogo que ofrece al mundo urbano un mercado expositivo de 'souvenirs' y fotografías idílicas para adornar las portadas de las redes sociales de los visitantes estacionales.

Como consecuencia del declive poblacional, los territorios rurales pierden su identidad. Cada año, en algún pueblo, en alguna aldea, en alguna pedanía, cierra una escuela, un centro social, un consultorio sanitario, cierran las explotaciones ganaderas o madereras. Fruto del envejecimiento de la población, las personas más veteranas y sabias de los pueblos rurales mueren y, junto a ellas, se dilapida la sabiduría popular y los antiguos oficios ligados al sector agroganadero, a la silvicultura o a los aprovechamientos forestales. Se pierde para siempre una parte de la herencia etnobotánica y etnográfica, nos quedamos huérfanos de expertos en micología, desaparecen los descorchadores, los gancheros, los esparteros, los masoveros o los trashumantes, dejándonos sin relevo generacional y, finalmente, dando un paso hacia un modelo de gobernanza estructuralmente débil con una idiosincrasia 'involucionista', dirigido hacia un sistema económico de producción y

consumo terciarizado, hacia una cultura de autoexplotación y rendimiento permanente que, como resultado, genera un agotamiento masivo. Esta fatiga, sumada a la falta de interés juvenil y a los cambios demográficos, provoca una crisis en sectores clave y profesiones artesanales. La presión por producir constantemente inhibe la renovación y sostenibilidad laboral (Han, 2012).

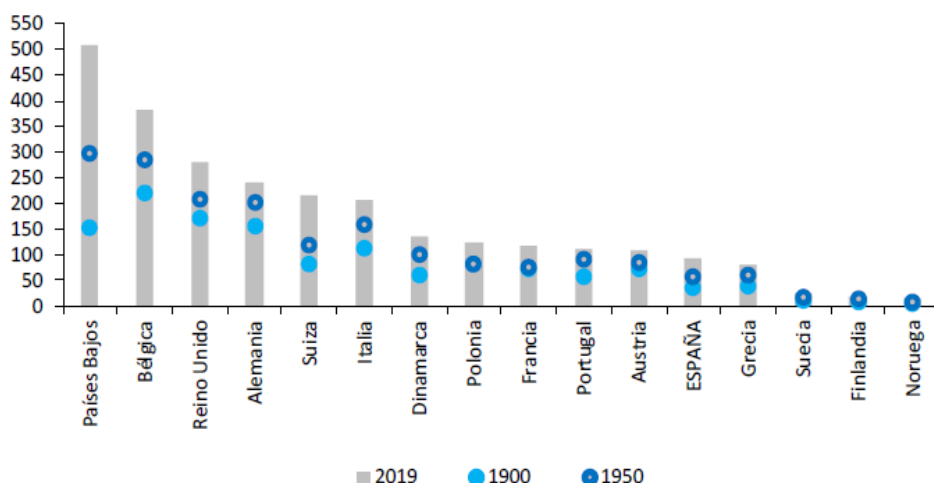
El medio rural ha sido relegado a un segundo plano, obligado a desempeñar un papel subsidiario y subordinado dentro de los grandes relatos políticos. Las democracias liberales occidentales son en gran parte responsables de las crisis globales que amenazan a la Humanidad, encabezadas por el cambio climático, los cambios socioculturales y demográficos o la gobernanza neoliberal. Los espacios rurales, pueden pasar de ser espacio-problema para estas democracias liberales a espacio-oportunidad para un nuevo tiempo de adaptación a los desafíos globales (del Romero, 2026). Bajo la gobernanza de estas democracias consolidadas, hemos sufrido eventos extraordinarios, como una gran pandemia, en la que la literatura científica puso de relieve el papel protector de la biodiversidad y los peligros derivados de debilitar determinados ecosistemas, haciendo un uso extractivista de la naturaleza, priorizando el capital por encima de factores ambientales, sociales y culturales (Del Moral, 2020; Harvey, 2020a,b) y una DANA que dejó 230 muertos, 78 municipios afectados, la red de carreteras y ferrocarriles seriamente dañadas, más de 70.000 viviendas inundadas, 130.000 vehículos inutilizados y casi un millón de personas afectadas (del Romero, 2026).

2. El territorio rural o “la España vaciada”

Si hablamos en términos globales, casi un 70% de la superficie del planeta tiene una densidad de menos de 1 habitante/km², y algo más del 20% sitúan su población entre 1 y 10 habitantes km² (Bandrés y Azón, 2021). Tomando como referencia el continente europeo, un 46,5% de la superficie del continente está poblado por 1 habitante/km² y un 29,1% entre 1 y 10 habitantes/km² (Bright et al., 2017).

Figura 1

*Densidad de población de una muestra de países europeos (1900, 1950, 2019)
(habitantes/km²)*



Fuente: Statistics on World Population (Maddison Historical Statistics) y Population Dynamics (Naciones Unidas).

En lo referente a España, si comparamos su densidad de población con otros países de Europa, se puede considerar un país en riesgo de despoblación (Bandrés y Azón, 2021): sus 93 habitantes/km², distan de los 240 de Alemania, los 279 de Reino Unido, los 381 de Bélgica o los 507 habitantes/km² de Países Bajos (Figura 1). En este contexto, España se sitúa actualmente entre los países que más sufren el problema de la despoblación en las áreas rurales: algunos municipios llevan perdiendo población durante décadas y, más allá de frenar este declive poblacional, estamos asistiendo a una nueva oleada de pérdida de pobladores rurales, sobre todo de jóvenes, agudizando así el envejecimiento y la pérdida de dinamismo. El tejido socioeconómico se tambalea, sin jóvenes, sin escuela, sin actividades primarias y secundarias, los pueblos interiores envejecen y mueren.

Para poder tener una idea de la brecha poblacional entre la urbe y las áreas rurales, tan solo las regiones del círculo polar ártico, con evidentes condicionantes climáticos, así como algunas regiones de la Turquía continental, tienen registros de densidad semejantes a las densidades de amplios territorios de las Castillas, Catalunya o Aragón, con escasos 5 habitantes por cada km². Considerando que los territorios con menos de diez habitantes/km² son un desierto demográfico, gran parte del medio rural ya lo es (Recartografías, s/f).

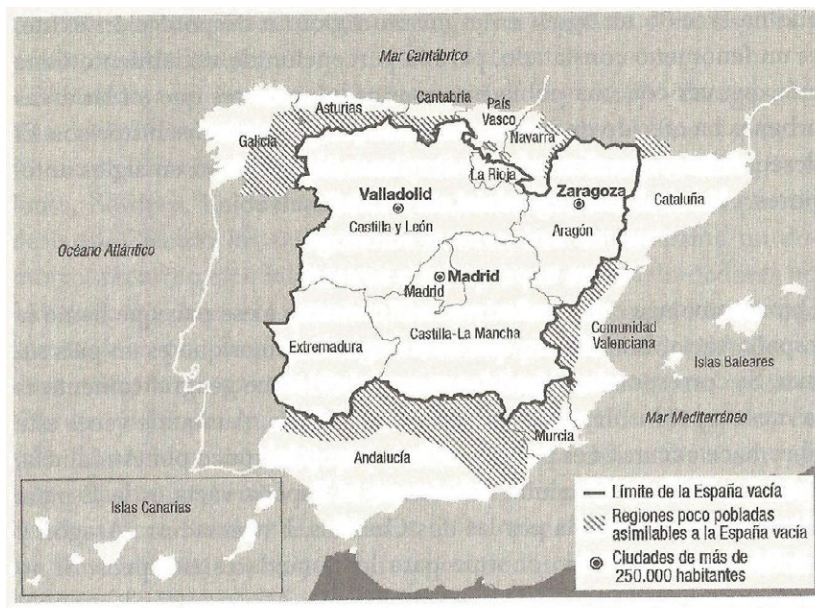
Si nos basamos en criterios naturales para la división territorial de España, encontramos quizá el factor determinante de los episodios continuados de amenazas y realidades de los pueblos despoblados o en vías de desoblación. Drain (1979), distingue dos grandes unidades, el interior formado por un conjunto de mesetas y montañas, y la franja litoral, distinguida del otro bloque por su relieve, climatología, actividades económicas o densidad de población, y aquí está la piedra angular del problema. Actividad económica con fuerte desarrollo en torno a la periferia y el litoral, exceptuando Madrid. Esta es la configuración histórica de nuestro país, sobre todo, a partir del declive de la industria pesada y las propuestas del Plan de Desarrollo español (1968-1971), contexto histórico en el que se crea la división de España en 11 macrorregiones, que no guardan similitud con las divisiones históricas y en el que se establecen tres áreas metropolitanas: Madrid, Barcelona y la costa vasca.

Este es el resultado del éxodo rural, 'El Gran Trauma' (1950-1970), dos décadas de crecimiento urbanístico e industrial desmesurado, origen de la brecha territorial actual, que ha dejado una profunda huella en millones de antiguos pobladores del medio rural y, que retrospectan melancólicamente pensando que dejaron en el olvido una España que aún existe (Del Molino, 2016). Ponemos como ejemplo el caso de Teruel. Tan solo su capital de provincia y Alcañiz superan los 10.000 habitantes, pero lo sorprendente es que, de 236 municipios, 216 están por debajo de los 1.000 habitantes. Algo parecido ocurre en la provincia de Cuenca; únicamente su capital de provincia y Tarancón superan los 10.000 habitantes. De 238 municipios, 206 tienen menos de 1.000 habitantes. La densidad de población media de España está en torno a los 80 habitantes/Km², existiendo una diferencia abismal entre algunos núcleos de áreas metropolitanas y algunos pueblecitos perdidos en la España vacía. En el lado de los relegados al olvido, la mitad de los 12 municipios españoles con menor densidad de población son castellanos y leoneses. Aún más, 4 de las 5 localidades que encabezan esta estadística pertenecen a esta comunidad autónoma. Son Jaramillo Quemado y Haza, en Burgos; y Quiñonería, en Soria, que ocupan, por este orden, los 3 primeros puestos, con 0,29, 0,34 y 0,39 habitantes por kilómetro cuadrado, respectivamente. En el cuarto se sitúa El Cardoso de la Sierra, en Guadalajara; y el quinto es Villanueva de Gormaz (Soria), con 0,42 habitantes por kilómetro cuadrado.

Si observamos la Figura 2, esta brecha rural, define y traza las líneas que articulan los desequilibrios y fragmentan el territorio, dibujando el mapa de la "España vacía" según del Molino (2016).

Figura 2

Mapa de la España vacía



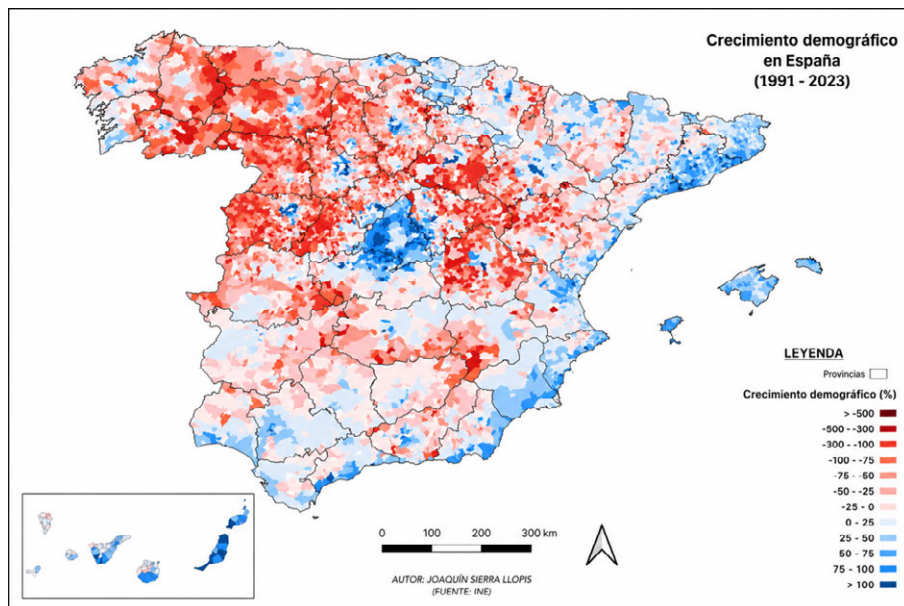
Fuente: del Molino (2016).

En contrapartida, algunos municipios, como Mislata (l'Horta sud, Valencia), se encuentra en la cima de la densidad de población. Con una superficie de apenas 2,1 kilómetros cuadrados, tiene una elevada cifra demográfica: 43.281 habitantes, es decir, 20.680 personas por kilómetro cuadrado, considerándose así el municipio más densamente poblado de nuestro país.

La situación de vacío demográfico no es exclusiva de España, pero ningún otro país de nuestro entorno tiene una situación tan dramática (Figura 3).

Figura 3

Crecimiento demográfico en España (1991-2023)



Fuente: Mapa realizado por Joaquim Sierra Llopis. Información obtenida en el INE

Uno de los principales condicionantes del funcionamiento de la escuela rural es la estructura territorial dispersa caracterizada por pequeños municipios, núcleos de población aislados, una orografía compleja y redes de comunicación limitadas, factores que dificultan tanto la accesibilidad como la provisión equitativa de servicios básicos, entre ellos los educativos (<Collantes y Pinilla, 2011; Bustos, 2014). Estas condiciones se ven agravadas por los procesos de envejecimiento demográfico y pérdida de población activa, que generan territorios discontinuos con vacíos en el tejido social, económico e institucional.

En el caso del territorio valenciano, la llanura litoral contrasta con los espacios interiores, donde la complejidad orográfica se incrementa notablemente a partir del corredor de Buñol. En el sector noroccidental, destacan alineaciones montañosas como la Sierra de la Cabrera, la Sierra del Tejo, la Sierra del Negrete, mientras que hacia el interior meridional se sitúan la Sierra del Ave, la Sierra de Malacara y el macizo del Martés, que dificultan la conectividad territorial. Asimismo, comarcas como la Canal de Navarrés, encajada entre el Macizo del Caroig y la Serra Grossa; la Vall d'Albaida, delimitada por el Benicadell y la Sierra d'Agullent; o el Valle de Cofrentes-Ayora, de carácter montañoso y volcánico, presentan importantes limitaciones de accesibilidad, siendo esta última dependiente en gran medida de un

único eje viario principal (N-330). El Rincón de Ademuz, por su parte, constituye un enclave territorial separado del resto de la provincia de Valencia por territorio aragonés, lo que refuerza su aislamiento funcional, a pesar de su histórica vinculación administrativa desde la Edad Media (Sorribes, 2002). Frente a estas áreas, Requena actúa como nodo territorial de articulación, al concentrar infraestructuras de comunicación, mejores condiciones agrarias, un suelo rico y fértil, una mayor mecanización y una base productiva diversificada vinculada al viñedo y a la Denominación de Origen Utiel-Requena, conocida como Tierra Bobal, que ha favorecido una mayor estabilidad socioeconómica relativa respecto a su entorno inmediato (Esparcia, 2012). A ello, se suma una dependencia histórica de los usos primarios del suelo, sin procesos suficientes de diversificación productiva ni transformación local del valor añadido. Aunque la agricultura, la ganadería y el monte han perdido peso económico relativo, siguen ocupando la mayor parte del territorio, lo que produce un fenómeno de vacío funcional: espacios extensos gestionados por una población cada vez más reducida, pero valorados simbólicamente y ambientalmente por agentes externos, especialmente urbanos (Del Molino, 2016; Camarero, 2019).

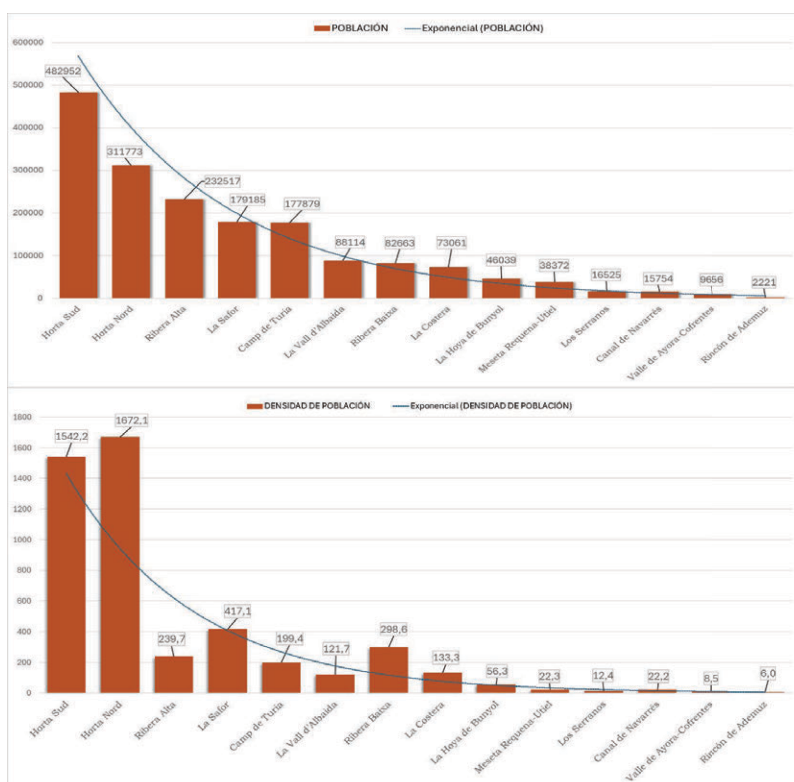
Finalmente, otra debilidad estructural del medio rural valenciano es la escasa articulación territorial. Más que funcionar como una red cooperativa, los municipios tienden a operar de forma fragmentada, compitiendo por recursos limitados y sin una planificación supramunicipal sólida ni una visión territorial compartida. Esta falta de gobernanza multinivel y de proyectos comarcales integrados limita la eficacia de las políticas de desarrollo rural y, por extensión, dificulta la sostenibilidad de servicios esenciales como la escuela rural (Esparcia y Noguera, 2014). Ese desequilibrio poblacional entre las comarcas de l'Horta Sud y la Ribera frente a las comarcas del interior de Valencia tiene varias causas históricas, económicas y geográficas que se combinan: proximidad a Valencia y área metropolitana que actúa como centro económico, cultural y administrativo; empleo, servicios y oportunidades educativas que atraen población y favorecen el arraigo juvenil; actividad económica en las comarcas de l'Horta Sud y la Ribera, basada en un modelo de agricultura intensiva (huerta valenciana); industria ligera, logística y comercio urbano-periurbano, frente al predominio de agricultura de secano y escasa industria en las comarcas de interior o, una mayor red de infraestructuras y transporte (carreteras, autobús, trenes de cercanías, que conectan bien estas l'Horta y la Ribera con Valencia, facilitando desplazamientos diarios. Y es que, a partir del último tercio del siglo XX, el crecimiento urbano y suburbano de Valencia ha absorbido población de los núcleos más cercanos (San-Martín y Soler-Vaya, 2024). Los municipios de l'Horta Sud (como Catarroja, Silla, Picassent, Alfafar...) tienen poblaciones individuales que a menudo superan los 20.000-30.000 habitantes, algo que

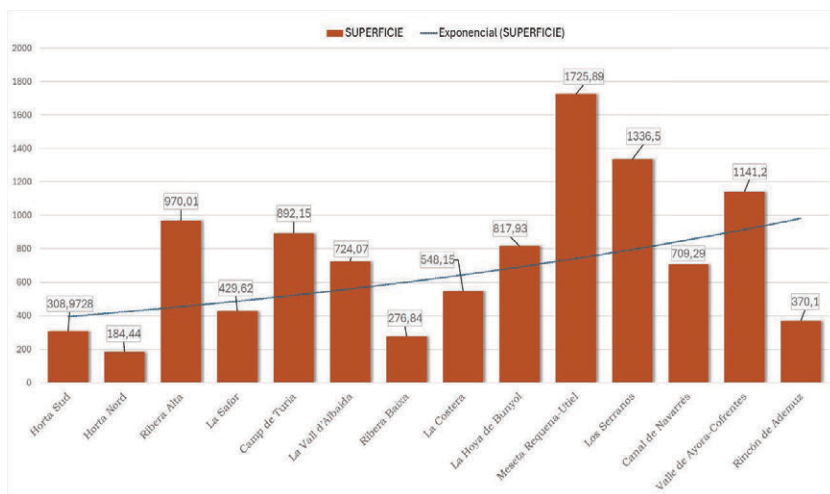
es propio de áreas periurbanas densas. En el caso de Torrente, esa cifra se eleva hasta los 90.928 habitantes según los datos del INE 2025.

La Figura 4, refleja esa fragmentación y competitividad por los recursos de la que hablamos. En este caso, se observa un claro aglutinamiento de población en comarcas litorales que, en ningún caso, está relacionado con la extensión de la superficie. Las comarcas interiores —como el Rincón de Ademuz o Los Serranos— tienen densidades poblacionales extremadamente bajas, con municipios de solo unas decenas o pocos cientos de habitantes, y con flujos de salida constante de población. Llama la atención cómo las comarcas más pobladas, l'Horta Sud y l'Horta Nord (482.952 y 311.773 habitantes, respectivamente), ocupan en cuanto a su superficie, la antepenúltima y última posición, con un área de 309,98 y 184,44 km², muy lejos de los 1726 km² de la Meseta Requena-Utiel o los 1300 km² de la comarca de Los Serranos o los más de 1100 km² del Valle de Cofrentes-Ayora.

Figura 4

Arriba: Número de habitantes en las comarcas valencianas. Centro: Superficie de las comarcas valencianas (m2). Abajo: Densidad de población en las comarcas valencianas





Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2024).

Esta diferencia, superficie-habitantes, entre las comarcas litorales y las de interior, arroja datos demográficos extremos, con grandes desequilibrios territoriales; las comarcas de la huerta de Valencia, presentan una densidad poblacional de 1542 habitantes/m² en el caso de l'Horta Nord y 1672 habitantes/m² en l'Horta sud, mientras que comarcas de mucha mayor extensión, como la Meseta Requena-Utiel, Los Serranos o el Valle Ayora-Cofrentes, evidencian lo argumentado, con densidades de población de 22 habitante/m², 12 habitante/m² y poco más de 9 habitante/m² respectivamente (Figura 4).

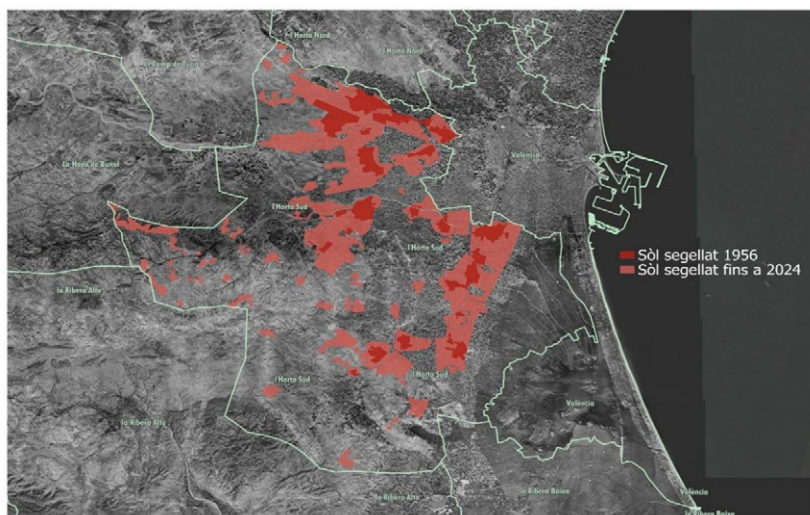
3. ¿Oportunidad o amenaza? La falta de vigilancia en las comarcas de interior y el impacto en el litoral. La red hidrográfica, la problemática de la impermeabilización de las cuencas y el fenómeno "Flash flood"

Un reciente estudio de la arquitecta, urbanista y exdirectora General de Ordenación del Territorio, Urbanismo y Paisaje de la Generalitat Valenciana, Rosa Pardo i Marín, ilustra mediante una infografía, respecto a los cambios que han sufrido los usos del suelo (Figura 5). Puede observarse cómo la transformación de suelo rústico a urbanizado ha crecido en l'Horta Sud un 479% desde 1956. Estamos hablando de 6.076 ha. ya urbanizadas frente a las 1.269 que había entonces, sin contabilizar las infraestructuras lineales ni las transformaciones en suelo no urbanizable (donde podríamos encontrar también actividades económicas autorizadas en suelo rústico y

núcleos de viviendas ilegales de cierta entidad, que también impermeabilizan la tierra), es decir, unos 48 millones de m² sellados (Figura 5).

Figura 5

Suelo urbanizado en la comarca de l'Horta sud entre 1956 y 2024



Fuente: Rosa Pardo i Marín.

Por otra parte, si consideramos los territorios como unidades conectadas hidrográficamente, podemos entender la relación existente entre las comarcas litorales y las del interior. Conforme nos acercamos al área metropolitana (l'Horta) y hacia el norte (Camp de Morvedre), encontramos diferentes unidades geomorfológicas: llanuras aluviales de inundación, formadas principalmente por los ríos Júcar (Xúquer) y Turia, cuyos desbordamientos históricos han depositado limos y arcillas que configuran el relieve plano actual; abanicos aluviales coalescentes, en el contacto entre las montañas del interior y la costa, barrancos y ramblas como el barranco del Poyo o el del Carraixet o depósitos sedimentarios cuaternarios (gravas, arenas y limos). Hacia el interior, las sierras orladas de relieve abrupto y, que a menudo, carecen de vegetación densa que frene el agua. Cuando ocurren episodios de lluvias intensas derivados de borrascas de alto impacto o DANAS, el suelo se satura rápidamente, provocando que gran parte del agua precipitada se transforme en escorrentía superficial.

Debido a la fuerte pendiente y la corta distancia entre las montañas y el mar, el agua discurre a gran velocidad, transformando cauces normalmente secos en corrientes caudalosas en cuestión de minutos o pocas horas, formando avenidas de tipo "Flash Flood" (Camarasa, 1991), con una empinada curva de concentración (Mateu, 1982; Segura, 1990). La Rambla de

Poyo y el barranco del Carraixet, así como algunos tributarios importantes, nacen en estos territorios de interior y atraviesan las comarcas periurbanas hasta llegar al litoral. El agua no solo baja con fuerza, sino que arrastra grandes cantidades de sedimento y vegetación que ha erosionado en las cabecezas. Cuando esa masa de agua llega a las llanuras aluviales de la costa, se encuentra con dos problemas: pérdida de pendiente (el terreno se vuelve casi plano, lo que frena la velocidad del agua y hace que esta se desborde lateralmente al no poder ser evacuada con la misma rapidez con la que llega desde el interior) y, colmatación (es aquí donde el agua deposita los sedimentos que traía del interior, formando los abanicos aluviales y elevando, con el tiempo, el lecho de los barrancos, lo que reduce su capacidad de desagüe).

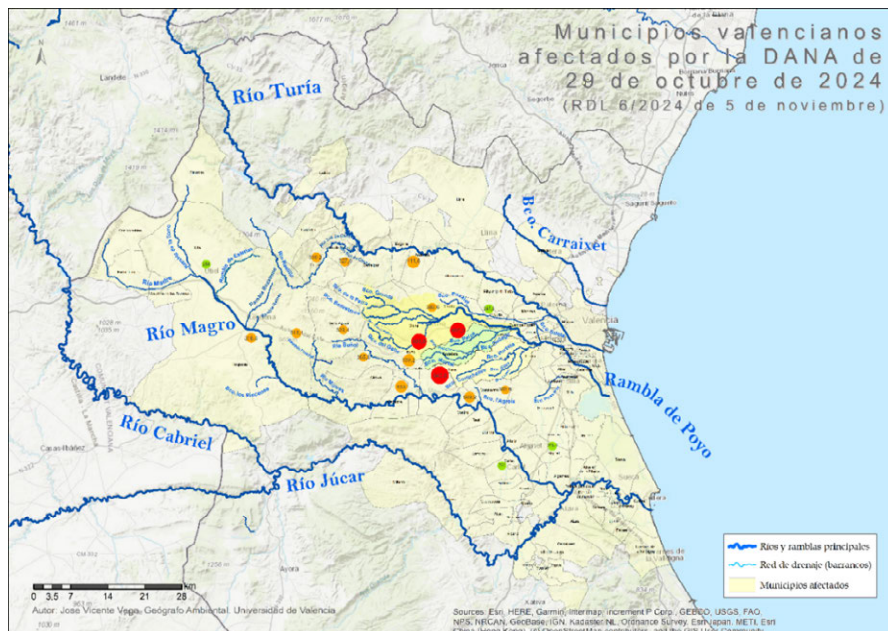
Este cambio morfológico se puede observar en el nacimiento de la Rambla de Chiva o Rambla de Poyo, en las inmediaciones de Cheste, donde se unen el Barranco Grande, el de la Cueva Morica y el del Gallo. A partir de este punto se produce una importante pérdida de pendiente. El cauce principal se ensancha y describe algunos meandros de amplio radio de curvatura. Al mismo tiempo, y coexistiendo con estos meandros, se observa una morfología de canal tipo *braided*, con formación de barras (Camarasa, 1991).

Si observamos la cartografía, podemos evidenciar esa conexión ocurrida el día 29 de octubre de 2024, con una barrancada originada en áreas rurales y periurbanas y el impacto producido en comarcas más litorales. Los núcleos tormentosos más activos y persistentes, se iniciaron en las inmediaciones de Turís y Godella, recargando las cabeceras de barrancos menores que tributan en la rambla de Poyo (curso Murtal-Gallego, en Godella, o Cortichelles-Horteta, en Turís) y, que finalmente, desencadenaría el efecto ya conocido, colmatando de sedimento las llanuras aluviales en la confluencia de los pueblos de l'Horta o la Ribera (Figura 6).

Esta compleja red de barrancos y la relación hidrográfica existente entre el área metropolitana y las comarcas de interior justifican sobremedida la necesidad de impulsar la escuela rural como elemento dinamizador del territorio, no solo para poder entender los procesos hidrogeológicos, que varían según la permeabilidad del suelo, el buzamiento, la porosidad, la cobertura vegetal o la saturación del suelo y el nivel freático, sino también para fomentar la formación de futuros especialistas en geomorfología de barrancos, hidrología e hidrografía, así como el análisis del riesgo de inundación basado en herramientas como PATRICOVA (Plan de Acción Territorial sobre Riesgo de Inundación de la Comunidad Valenciana), SNCZI (Sistema Nacional de Cartografía de Zonas Inundables) o MIPICOVA (Integración de ambas). Sería pues más que necesario ese empoderamiento del medio rural también en el contexto educativo.

Figura 6

Registro pluviométrico en las estaciones de Avamet el día 29 de octubre de 2024



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de AVAMET.

4. Asociaciones, grupos de acción local y herramientas. El caso de “Ruralgo”

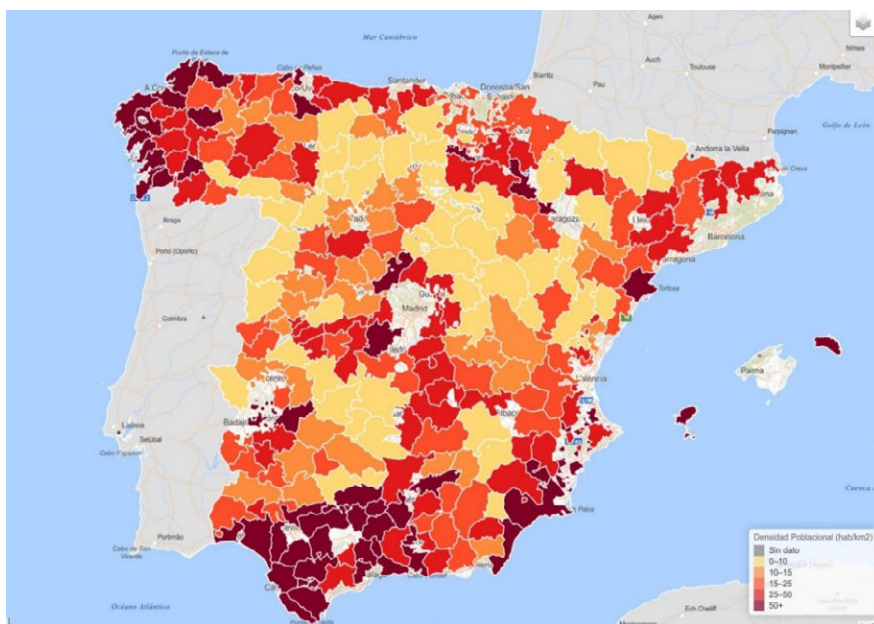
Para lograr todos estos ejes comentados en el anterior apartado, es necesaria una colaboración íntima entre los agentes que componen el territorio rural tales como las administraciones, empresas, asociaciones locales o vecinos, quienes han de establecer vínculos estrechos para un objetivo común: lograr la dinamización y el desarrollo del territorio. Bajo esta premisa, la Unión Europea, lanzó en 1991 un programa piloto llamado LEADER (*Liaison Entre Actions de Développement de l'Économie Rurale* en sus siglas en francés) y que traducido al castellano se define como “Vínculos entre acciones de desarrollo de la economía rural”.

Este programa fue concebido para el desarrollo de los espacios rurales desde un enfoque ascendente, es decir, partiendo de la escala local, administrativa, asociativa, económica y social hasta alcanzar dimensiones mayores. Todo ello teniendo sobre la base de la participación y toma de decisiones, actuaciones y estrategias que surgen desde el propio territorio. De esta manera se pretende implicar directa y activamente la población local para lograr adaptar las políticas y necesidades reales de cada zona rural.

Para ello era necesaria la creación de una figura que aglutinara a todos estos agentes y garantizara la aplicación de estos principios. Así, se crearon los Grupos de Acción Local (GAL). (Figura 7).

Figura 7

Grupos de Acción Local por densidad poblacional en España



Fuente: Red PAC.

Hoy en día España cuenta con más de 250 Grupos de Acción Local. Estos GAL desempeñan un papel fundamental para el desarrollo rural, especialmente en zonas muy despobladas, con poco desarrollo económico y declive a la hora de ofrecer servicios básicos (Figura 7). Los GAL gestionan uno de los instrumentos financieros más importantes de la Unión Europea, la PAC (Política Agraria Común). A través del Fondo Europeo Agrícola de Desarrollo Rural (FEADER), destina su partida presupuestaria a los países miembro de la Unión Europea para promover el desarrollo equilibrado de las zonas rurales, mejorar su competitividad y garantizar la cohesión territorial. Mediante este programa europeo, se permite a las zonas rurales disponer de una herramienta estructural con apoyo económico, técnico y burocrático que no solo facilita el acceso a la financiación para administraciones, empresas o asociaciones, sino que refuerza también la gobernanza local a menudo relegada o incluso infravalorada por las administraciones urbanas debido a su mayor poder de atracción económico, social y político. No obstante, el modelo LEADER no está exento de desafíos. La elevada carga ad-

ministrativa, los largos plazos de resolución y, especialmente, la plena dependencia de financiación de la Unión Europea, suponen a menudo barreras complejas de superar. Por ello, la última y actual convocatoria LEADER 2023-2027, aboga por la senda de seguir modernizando, digitalizando y reduciendo cada vez más los trámites burocráticos.

Pese a dicho reto, con motivo del gran apoyo por parte de la administración europea a través de la canalización de recursos financieros por medio de ayudas o subvenciones, se han puesto en marcha numerosos proyectos de desarrollo de ámbito rural por toda España. Ejemplo de ello es RuralGO España, proyecto que nace en el territorio interior, concretamente en Utiel (Valencia), que ha sido subvencionado en gran parte por las ayudas LEADER, gestionadas y supervisadas por el Grupo de Acción Local RURABLE. RuralGO España es un ejemplo más de cómo, en los espacios rurales, se muestra la necesidad de visibilizar las oportunidades económicas, potenciar los recursos y servicios y, sobre todo, lograr difuminar la enorme brecha entre las zonas urbanas y las zonas rurales en España, a través de la cohesión entre los diferentes actores del territorio. Y es que RuralGO es un proyecto que, a través de una página web, unifica a todos los municipios en riesgo de despoblación en España. <En dicha web, encontraremos la información útil de cada uno de sus municipios, sus oportunidades económicas (banco de vivienda, parcelas, empleo, ayudas, servicios...). RuralGO se posiciona como una herramienta de comunicación entre la administración y los usuarios. Proyectos como este no nacen por casualidad. Las necesidades actuales de digitalizar y conectar los espacios rurales con el resto del territorio a través de Internet impulsan a administraciones públicas y emprendedores a crear diferentes propuestas digitales bajo un mismo objetivo: la visibilización de los espacios rurales para impedir o reducir el avance de la despoblación. ‘Puebli’ o ‘Vente A Vivir A Un Pueblo’ son otros proyectos digitales surtidos en los últimos años. Al igual que en RuralGO, en todos ellos se establece un “portal municipal” donde se encuentra la información, oferta y demanda de servicios y comunicación directa con la administración. Así pues, los vecinos o los usuarios interesados los cuales, son potencialmente urbanos, tienen a su disposición plataformas donde encontrar oportunidades para vivir en zonas rurales. ‘TitaguasHabita’ o portales digitales como el de la ‘Mancomunidad Tierra del Vino’ en la comarca de Utiel-Requena, Valencia, son ejemplos de cómo la administración pública aboga y propone proyectos o plataformas para la viabilización de oportunidades económicas en espacios rurales.

Otro ejemplo de iniciativas orientadas a la activación y protección del medio rural son las asociaciones de custodia del territorio, cuyo fundamento se basa en la implicación voluntaria de la sociedad civil en la conservación, gestión sostenible y dinamización de espacios rurales mediante acuerdos de

colaboración entre propietarios, comunidades locales y entidades sociales. El fundamento de estas asociaciones que promueven la revitalización rural, se apoya en varios pilares: corresponsabilidad social en la gestión del territorio, fomentando la implicación activa de la ciudadanía, acuerdos voluntarios y colaborativos, formando pactos entre propietarios y entidades para conservar valores naturales, culturales o paisajísticos y, una identidad y arraigo rural (muchas de estas asociaciones trabajan la memoria, el paisaje cultural y el vínculo emocional con el territorio).

Siguiendo estas premisas, existe una amplia red a nivel nacional de asociaciones, que fundamentan sus principios éticos y de cohesión social: la Asociación para la Custodia del Territorio y el Desarrollo Sostenible, ACUDE, con acciones de conservación ambiental y sostenibilidad en el medio rural, TRENCA, entidad que realiza acuerdos de custodia para conservar valores naturales y culturales, promoviendo la gestión sostenible del paisaje en Cataluña, la Asociación de custodia del territorio de origen gallego BREXA, centrada en la preservación de la biodiversidad y la gestión voluntaria de terrenos con propietarios locales, la Red de Custodia del Territorio de Madrid y Castilla-La Mancha, que agrupa a varias entidades locales para impulsar la custodia como estrategia integral de conservación y desarrollo territorial o, en la Comunidad Valenciana, RECARTOGRAFÍAS, una asociación de investigación-acción preocupada por la desertización demográfica que se está produciendo en el mundo rural y sus consecuencias, no ya solo en cuanto a empobrecimiento cultural, sino también por la degradación ambiental que produce el abandono de la montaña mediterránea que lleva siendo gestionada por la acción antrópica desde hace miles de años.

El proyecto principal de RECARTOGRAFÍAS se desarrolla en la Universidad de las Masías de Mas Blanco, un barrio del municipio de San Agustín (Teruel), en el que tan solo viven tres personas de manera permanente y que llegó a tener más de 100 a principios del siglo XX. Mas Blanco es una de las veinte masadas que en la actualidad están prácticamente abandonadas del municipio turolense de San Agustín, que como muchos otros ha sufrido el terrible fenómeno de la despoblación. RECARTOGRAFÍAS, se propone como reto a largo plazo, convertir Mas Blanco en un centro de actividades culturales, artísticas y de pensamiento crítico, para discutir, proyectar e implantar proyectos de desarrollo basados en la custodia del territorio en muchos otros lugares que están sufriendo el problema de la despoblación dentro y fuera de España (Recartografías, 2026).

5. El “rural proof”. Mecanismo rural de garantía (mrg)

El Mecanismo Rural de Garantía, conocido internacionalmente como *Rural Proofing*, es un proceso que obliga a las administraciones públicas a revisar sus leyes y políticas bajo una “lente rural” para asegurar que no perjudiquen a estas zonas y que respondan a sus necesidades específicas (González, s/f). España ha integrado este mecanismo en su normativa nacional, en la *Ley 27/2022, de 20 de diciembre, de institucionalización de la evaluación de políticas públicas en la Administración General del Estado* (Jefatura del Estado, 2022) y, a fecha de junio de 2025, el Congreso tramita una proposición de ley específica para reforzar su aplicación efectiva que obliga a que cualquier norma con rango de Ley o reglamento incluya un informe de impacto demográfico y territorial que valore su efecto en la preservación de la sociedad rural. Los objetivos principales del ‘Rural Proofing’ están centrados en: garantizar el acceso a servicios públicos e infraestructuras en condiciones de igualdad, evitar que regulaciones diseñadas para entornos urbanos tengan efectos negativos imprevistos en pueblos y zonas rurales o impulsar la participación de las comunidades rurales en la toma de decisiones.

El Mecanismo Rural de Garantía (MRG) es fundamental porque actúa como un “filtro de equidad” para asegurar que las decisiones políticas no ignoren la realidad de los municipios pequeños. Su importancia radica en que evita que normativas diseñadas para grandes ciudades acaben perjudicando involuntariamente a los pueblos del interior (Rural Proofing, s/f). En la Comunidad Valenciana, el MRG se integra principalmente a través de la *Ley 5/2023, de 13 de abril, integral de medidas contra el despoblamiento y por la equidad territorial* (Generalitat Valenciana, 2023). Esta establece la obligatoriedad de incorporar la perspectiva rural en todos los proyectos normativos y planes estratégicos de la Generalitat Valenciana. El objetivo es que las leyes no solo no perjudiquen, sino que beneficien específicamente a los municipios en riesgo de despoblación. En abril de 2025, la Generalitat actualizó mediante circular el listado de municipios que cumplen los requisitos para beneficiarse de estas medidas de equidad territorial, basándose en criterios demográficos y socioeconómicos.

En comarcas interiores de Valencia (Rincón de Ademuz, Serranos o Requena-Utiel), persisten diversos retos que este mecanismo ayuda a mitigar: igualdad de Servicios (garantiza que los habitantes del interior tengan acceso a educación, salud y trámites administrativos en condiciones similares a quienes viven en el área metropolitana de Valencia), financiación adaptada en agosto de 2025, la Generalitat distribuyó 5,2 millones de euros del Fondo de Cooperación Municipal contra el Despoblamiento (GVA, s/f). Este mecanismo permite que municipios con menos de 300 habitantes reciban fondos directos para suplir sus carencias de presupuesto y la atracción de

población (al obligar a que las leyes favorezcan el entorno rural, se impulsan ayudas específicas vigentes en 2025, como el Bono Alquiler Joven y subvenciones para la compra de vivienda en municipios pequeños).

En síntesis, el objetivo prioritario del MRG es “garantizar que las comunidades rurales sean escuchadas, y su bienestar y participación sean tenidos en cuenta tanto en la elaboración de presupuestos como en la formulación de políticas públicas”. En este sentido, y según el Comité de las Regiones de la UE, el ‘rural proofing’ contribuirá a revitalizar las zonas rurales y a reducir la brecha rural-urbana garantizando que todas las políticas pertinentes se ajusten a las necesidades y realidades rurales (Gómez, 2023).

Referencias

- Bandrés, E. y Azón, V. (2021). *La despoblación de la España interior*. Funcas.
- Bright, E. A., Rose, A. N., Urban, M. L. y McKee, J. J. (2017). **LandScan 2016 high-resolution global population dataset**. US Department of Energy, Office of Scientific and Technical Information.
- Bustos, M. (2014). Escuela rural y territorio: desafíos para la equidad educativa. *Revista de Educación*, 365, 110-132.
- Camarasa, A. M. (1991). *Génesis de crecidas en pequeñas cuencas semiáridas: Barranc de Carraixet y Rambla de Poyo*. Universitat de València.
- Camarero, L. (2019). *El reto demográfico: despoblación, envejecimiento y territorio*. Alianza.
- Collantes, F. y Pinilla, V. (2011). *Peaceful surrender: The depopulation of rural Spain in the twentieth century*. Cambridge Scholars Publishing.
- Congreso de los Diputados (2017). *BOCG-15-B-237-1* https://www.congreso.es/public_oficiales/L15/CONG/BOCG/B/BOCG-15-B-237-1.PDF
- del Molino, S. (2016). *La España vacía*. Turner.
- del Romero, L. (2025). *La brecha rural: la cara oculta de la despoblación y las nuevas oportunidades rurales*. Almuzara.
- Drain, M. (1979). *Geografía de la Península Ibérica*. Oikos-Tau.
- Esparcia, J. (2012). Desarrollo rural en la Comunitat Valenciana: situación y perspectivas. *Cuadernos de Geografía*, 92, 35-58.
- Esparcia, J. y Noguera, J. (2014). Gobernanza territorial y desarrollo rural. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 65, 153-178.
- [FondosEuropeos.gob.es](https://fondoseuropeos.gob.es) (2025). Fondo Europeo Agrícola de Desarrollo Rural: FEADER. <https://fondoseuropeos.gob.es/en-gb/fondosprogramas/Paginas/feader.asp>
- Gómez, Y. (Ed.) (2023). *Despoblación, cohesión territorial e igualdad de derechos*. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

- González, M. (s.f.). Implantación del Mecanismo Rural de Garantía en España: una iniciativa pionera. <https://www.idluam.org/blog/implantacion-del-mecanismo-rural-de-garantia-en-espana-una-iniciativa-pionera/>
- GVA (n.d.). La Generalitat distribuye 5,2 millones de euros del Fondo de Cooperación Municipal para la Lucha contra el Despoblamiento. *Comunica*. <https://comunica.gva.es/es/detalle?id=395650149&site=373410423>
- Han, B. C. (2012). *La sociedad del cansancio* (Vol. 13). Herder.
- Jefatura del Estado (2022). *Ley 27/2022, de 20 de diciembre, de institucionalización de la evaluación de políticas públicas en la Administración General del Estado*. BOE (21/12/2022), núm. 305, referencia 21677, pp. 178589-178619. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2022-21677>
- Mateu, J. F. (1982). *El norte del País Valenciano: geomorfología litoral y prelitoral*. Universitat de València.
- Ministerio para la Transición Ecológica y Reto Demográfico (2025). *Programa LEADER/CLLD*. <https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/recursos/pag-web/gestion-ambiental/leader-clld.html>
- Recartografías (s.f.). *Recartografías*. <https://recartografias.es/>
- Red PAC (2025). *Leader: enfoque y principios*. <https://redpac.org.es/es/leader>
- Rural Proofing (s.f.). *Rural Proofing*. [Despoblacionguadalajara.es](https://despoblacionguadalajara.es). <https://despoblacionguadalajara.es/rural-proofing-2/>
- San-Martín, E. y Soler-Vaya, F. (2024). Depopulation determinants of small rural municipalities in the Valencia Region. *Journal of Rural Studies*, 110, 103369. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2024.103369>
- Segura, F. S. (1990). *Las ramblas valencianas*. Universitat de València.
- Sorribes, J. (2002). *El País Valenciano: territorio, sociedad y economía*. Tirant lo Blanch.

La alfabetización geográfica para la interculturalidad en la educación primaria: ¿La Cultura Mapuche en las aulas valencianas?¹

Diego García Monteagudo¹ y Osvaldo Sepúlveda Silva²

Diego.Garcia-Monteagudo@uv.es, sepulveda.silva@unesp.br

¹Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, Universitat de València

²Estudiante de Doctorado en el Programa de pós-graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe - TerritoriAL, en la Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais (IPPRI), São Paulo-Brasil

1. Introducción

¿Qué imagina un alumno o una alumna de Educación Primaria sobre los pueblos indígenas? ¿Se habrá preguntado qué es un mapuche? ¿Por qué una maestra o un maestro de escuelas rurales valencianas debería enseñar contenidos didácticos sobre la cultura mapuche desde la interdisciplinariedad del conocimiento del medio? Quizá sean preguntas que no son demasiado corrientes entre el profesorado valenciano y posiblemente el alumnado de Educación Primaria no disponga de un atisbo de curiosidad por esos aspectos culturales. Sin embargo, el alumnado está más interesado por cuidar su salud y disfrutar de la naturaleza, sin apenas diferenciación en el lugar geográfico donde estudia y habita; de hecho, suele identificar la ruralidad con los elementos naturales y algunos valores asociados a la tranquilidad. No es momento de cuestionar profundamente esa cosmovisión de la ruralidad, que ya hemos analizado en otras investigaciones (García Monteagudo, 2023), pero sí de preguntarnos sobre la posibilidad de observar críticamente otros territorios y culturas para comprobar si existen otros estilos de vida saludables y sostenibles que hayan mantenido esos valores que idealizamos desde los países occidentales para referirnos a los espacios rurales.

La asignatura de “Conocimiento del medio natural, social y cultural” se basa en el metaconcepto de entorno, definido en la LOMLOE como “el producto de la relación entre el ser humano y la naturaleza”. En sentido original y amplio, el entorno es un concepto geográfico que estudia las interde-

¹ Este estudio forma parte del microproyecto CONFIGURA (CONstrucción de identidades e imaginarios a partir de FIGURas comarcales y Actividades lingüísticas significativas) adscrito a la UNED.

pendencias entre los factores que conforman la realidad. Se suele decir que “el entorno es lo que rodea”, lo cual imprime un carácter global al conocimiento de esa realidad, entre la que han de estar los territorios rurales y las culturas que lo habitan, creando identidades flexibles y múltiples. Este es el caso de la cultura mapuche de Chile, un ejemplo eficiente de relación sistémica entre la comunidad, el territorio y el currículum escolar (Sepúlveda y Fernandes, 2022), como se explicará en los próximos epígrafes.

Los territorios son el núcleo de estudio de la alfabetización geográfica, el soporte de las comunidades y un metaconcepto de referencia en los marcos curriculares de la Educación Primaria. Tradicionalmente, y así perviven en los decretos educativos vigentes en la Comunidad Valenciana, se han definido como áreas geográficas que implican la organización de las sociedades para explotar los recursos naturales. Son espacios delimitados por la ordenación territorial y el establecimiento de una funcionalidad, expresada en cartografías y demás documentos técnicos (Souto, 2024). Sin embargo, desde una perspectiva intercultural, los territorios se asemejan a los espacios geográficos complejos, que también albergan las vivencias y percepciones de las sociedades y las culturas. Por un lado, recogen la identidad de los espacios vividos, es decir, de los lugares individuales que evocan emociones desde la memoria subjetiva y crean sentimientos de pertenencia por el espacio habitado. Por otro, son espacios individuales, aunque no únicos, pues su percepción es resultado de intereses y expectativas sociales, que se comparten a partir de los diversos canales de la sociedad de la información. Por tanto, la complejidad de los espacios geográficos de la cultura mapuche se explica por los cambios de ubicación geográfica en sus zonas de asentamiento (en la actualidad, más del 50% viven en ciudades chilenas), las prácticas agrarias y los saberes marcados por los ciclos de la naturaleza, entre otros aspectos, que son susceptibles de convertirse en contenidos educativos en las escuelas.

En síntesis, este capítulo defiende que las prácticas y los saberes culturales de los pueblos indígenas, como los mapuche chilenos², permiten conocer entornos con características saludables y sostenibles, que son parte de la identidad cultural de los territorios. Esta enseñanza es posible desde la interdisciplinariedad del conocimiento del medio natural, social y cultural de la Educación Primaria, que debe promover la diversidad cultural de los espacios rurales. Las características de los mapuche chilenos se prestan a un estudio globalizado e interdisciplinar en las escuelas rurales valencianas, pese a que el marco curricular de la LOMLOE no concreta saberes básicos acerca del colonialismo ni los pueblos indígenas en la Educación Primaria.

² Se ha respetado la expresión en singular (los mapuche) cuyo concepto ya está en plural y significa “gente de la tierra”.

Este es un reto harto difícil en el contexto valenciano, si tenemos en cuenta los obstáculos que aparecen en las escuelas rurales de América Latina para afrontar estos proyectos didácticos (Llancavil, 2025). No obstante, las posibilidades didácticas de la alfabetización geográfica, la interpretación del marco curricular y la realidad de los contextos escolares rurales en la Comunidad Valenciana se conjugan para ofrecer una propuesta educativa sobre la cultura mapuche chilena dirigida al alumnado de Educación Primaria.

2. Los mapuche en Chile: una oportunidad para alfabetizar geográficamente en las escuelas rurales valencianas

La realidad social y cultural de los territorios rurales se ha explicado por la subordinación a las ciudades. En el mundo occidental, la población urbana sigue creciendo respecto de la rural, aunque existen diferencias entre países. La población urbana también aumenta más rápidamente en buena parte de África, Asia y América Latina, a costa del decrecimiento de los habitantes rurales (Molinero, 2021). Esta dicotomía urbano-rural se aplica a los mapuche desde época histórica, pues durante el siglo XIX fueron obligados a ubicarse en áreas rurales con tierras de mala calidad, entre la zona costera y la precordillera andina. Los mapuche recibieron un trato desigual, llegando a ser estafados y perdiendo buena parte de sus tierras, lo que los llevó a emigrar hacia territorios urbanos, como sigue ocurriendo en la actualidad.

El alumnado de Educación Primaria en la Comunidad Valenciana ha de aprender sobre conductas saludables, sostenibles y ecológicas, que suelen ser características de los territorios rurales. En la definición de estos espacios sigue estando presente la importancia de la actividad agraria, la escasa densidad y el envejecimiento de la población y las deficiencias en equipamientos y servicios. Estos rasgos no pueden menospreciarse y se complementan con el potencial natural, forestal y turístico, que cristaliza en la multifuncionalidad de estos espacios. La estrategia europea “Una visión a largo plazo para las áreas rurales europeas en 2040” (Comisión Europea, 2024), reconoce la diversidad de los territorios rurales en Europa, e identifica algunos desafíos y oportunidades comunes, en torno a diez objetivos que se materializan en cuatro áreas de acción (zonas rurales más fuertes, conectadas, resilientes y prósperas para 2040). Estas acciones están interrelacionadas y propician una representación de la ruralidad que en el contexto escolar de la Educación Primaria puede ser estudiado a través de los paisajes geográficos. De hecho, el currículo valenciano apuesta por los saberes básicos de ecosistema desde el primer ciclo de la Educación Primaria, transitando hacia los paisajes en los dos ciclos siguientes. Hacia el final de la etapa, el alumnado ya está preparado para proponer ideas acerca de la viabilidad y la con-

servación de los paisajes, identificando problemáticas y soluciones de alcance local y global, en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Desde una vertiente más social y cultural, el alumnado ha de ser capaz de analizar los hechos históricos, el impacto del ser humano sobre el medio ambiente, comprender la pluralidad étnica y cultural de las sociedades, y la convivencia desde el respeto y la igualdad de género, entre otros valores. Estos elementos están recogidos en el *Decreto 106/2022, de 5 de agosto, del Consell, de ordenación y currículo de la etapa de Educación Primaria* (Consellería de Educación, Cultura y Deporte de la Generalitat Valenciana, 2022), que también impulsa las enseñanzas de formas de participación democrática y de responsabilidad en el marco de los Derechos Humanos. En cambio, el estudio de las organizaciones políticas se circunscribe a las instituciones valencianas, españolas y europeas. Si a esto se añade que las referencias a la interculturalidad se relegan a la primera competencia específica, es imprescindible abordar la enseñanza de las culturas indígenas desde los ámbitos lingüísticos, científicos y artísticos. Entre otros Saberes Básicos, el mismo Decreto 106/2022 ya propone abordar las nociones de desigualdad (primer ciclo de Educación Primaria), la desigualdad y el conflicto social (segundo ciclo) y la diversidad cultural, los derechos, las libertades y obligaciones, en el tercero. Todo ello es posible enmarcarlo en un enfoque interdisciplinar, plurilingüe e intercultural que demandan las situaciones de aprendizaje, más si cabe, desde la alteridad promovida en la alfabetización geográfica en la Unión Geográfica Internacional (UGI, 2016) (Tabla 1).

Tabla 1

Relación entre las competencias clave y algunas características de la alfabetización geográfica

Competencias Clave	Alfabetización geográfica
CCL: Competencia lingüística	Favorecer la decodificación de la realidad espacial de las personas.
CP: Competencia plurilingüe	Estudiar la organización del territorio, de las sociedades y su espacio.
CD: Competencia Digital	Enseñar a gestionar diferentes herramientas de representación espacial (mapas, diagramas, gráficos, fotografías etc.) que puedan actuar como mediadores en la toma de decisiones geográficas.
CPSAA: Competencia Personal, Social y de Aprender a aprender	Preparar para la acción: circular, viajar, comprender la información de los medios de comunicación, ser un ciudadano responsable, consciente del medio ambiente.
CC: Competencia ciudadana	-Desarrollar un pensamiento crítico para vivir de forma sostenible, local y globalmente, y para que la gente actúe de forma coherente. -Propiciar la comprensión de las interacciones entre el ser humano y el medio natural, social, político, económico y cultural.
CCEC: Conciencia y expresión cultural	Enseñar a pensar el espacio para favorecer una conciencia social crítica.

Alfabetizar geográficamente o geo-alfabetizar es la habilidad para entender, procesar y utilizar la información espacial (Turner y Leydon, 2012) y construir pensamiento geográfico en el alumnado (Palacios et al., 2026). Supone que el alumnado sea capaz de pensar de forma estructurada sobre las relaciones geográficas para alcanzar una forma de ver el mundo, de comprender problemas complejos y pensar acerca de las interconexiones y las multiescalaridades (Jackson, 2006). Estos principios son aplicables a los conocimientos geohistóricos que proporciona la cultura mapuche chilena, si se favorece que el alumnado de Educación Primaria aflore sus percepciones y reconstruya sus conocimientos a partir de una serie de competencias de pensamiento geográfico (Case y Wearing, 2016), que están conectadas con seis de las ocho Competencias Específicas del marco curricular de la LOMLOE para esta etapa educativa. En la Tabla 2, se han presentado las Competencias Específicas junto a las de pensamiento geográfico, añadiéndose una pregunta que favorece la enseñanza reflexiva sobre la cultura mapuche en el alumnado de Educación Primaria.

Tabla 2

Relación entre las competencias específicas del área de conocimiento del medio natural, social y cultural y las de pensamiento geográfico aplicadas a la cultura mapuche chilena

Competencias Específicas	Competencias de pensamiento geográfico (Case y Wearing, 2016)
CE 6. Situar cronológica y espacialmente los acontecimientos que marcan el inicio y el final de los grandes periodos históricos mediante el uso de diferentes fuentes históricas y unidades de tiempo e identificar y explicar los principales procesos de cambio subyacentes y su interrelación.	Importancia espacial: ¿qué características físicas, naturales, sociales y culturales definen a los territorios habitados por los mapuche?
CE 5. Identificar, analizar y proponer soluciones a los problemas generados por la acción humana en el entorno, tanto a nivel local como de manera global, derivados de los factores demográficos, históricos, económicos, tecnológicos y ambientales.	Patrones y tendencias: ¿qué factores geohistóricos explican el devenir de la sociedad y la cultura mapuche en los territorios que han ocupado en el pasado y en el presente?
CE 4. Adoptar hábitos saludables de consumo, alimentación, ejercicio y descanso a partir del conocimiento científico del cuerpo, desde el punto de vista del bienestar físico, mental y emocional.	Interrelaciones: ¿cómo son las interacciones de los mapuche con la naturaleza?
CE 3. Plantear y responder preguntas sobre cuestiones de la vida cotidiana relativas al entorno natural, social y cultural aplicando, con apoyo y guía de materiales y del profesorado, el razonamiento científico y la experimentación.	Perspectiva geográfica: ¿qué elementos diversos definen y permiten reconocer la idiosincrasia de la cultura mapuche?
CE 1. Utilizar de forma guiada y acotada dispositivos y recursos digitales para buscar información, comunicarse, colaborar y crear contenido digital sencillo con seguridad y eficacia.	Evidencias e interpretación: ¿cómo acercarnos a conocer la cultura mapuche a partir de fuentes, relatos y otras informaciones diversas que expliquen su espacialidad?
CE 2. Desarrollar proyectos cooperativos acotados y realizar investigaciones sencillas de naturaleza interdisciplinar con la guía y ayuda del profesorado, utilizando estrategias elementales propias del pensamiento de diseño y computacional.	Juicio geográfico: ¿cómo favorecer la inclusión de la cultura mapuche y de sus territorios en proyectos de gobernanza sobre la ciudadanía global, democrática y participativa?

La enseñanza por competencias favorece la adquisición de habilidades diversas (experimentación, pensamiento crítico toma de decisiones...), que conectan con los rasgos de la cultura mapuche, en consonancia con los conocimientos interdisciplinarios de la asignatura de “Conocimiento del medio natural, social y cultural” en la Educación Primaria. En el contexto de las escuelas rurales, los aprendizajes competenciales ayudan a abordar los problemas de las comunidades de forma inclusiva, ya que estos centros escolares son comunidades que pueden afrontar la generación de innovaciones desde la realidad local. Estas escuelas han adquirido una imagen de seguridad, familiaridad y estabilidad, que favorecen la formación ciudadana del alumnado (Santamaría, 2020).

En la práctica, los centros escolares rurales presentan dificultades para integrar los problemas reales de las comunidades locales en sus proyectos educativos (García-Prieto et al., 2021; Hillyard y Bagley, 2015). Este obstáculo para la formación ciudadana también es común a las escuelas de los mapuche, cuya educación se está centrando en torno a tres variables (la propiedad y la posesión de la tierra; el acceso al conocimiento ancestral y el acceso a los elementos fundamentales de la naturaleza). Se trata de variables que se incardinan didácticamente con los saberes básicos (ecosistemas, paisajes, patrimonio, diversidad lingüística y cultural...) y con los elementos de la alfabetización geográfica: conocimiento del entorno físico, las habilidades para el uso de mapas u otras fuentes de información y el conocimiento de los principales conceptos geográficos (Memişoğlu, 2017), incluso de otras ciencias englobadas en el conocimiento del medio.

En definitiva, los proyectos didácticos que apuesten por la enseñanza de la cultura mapuche en escuelas rurales valencianas deben aprovechar la interdisciplinariedad de la etapa de Educación Primaria. El profesorado reúne la formación pedagógica y didáctico-disciplinar para enseñar en contextos rurales desde la inclusión y la interculturalidad. A todo ello se suman, las estrategias del trabajo y las salidas de campo, que establecen relaciones directas con los territorios y sus potencialidades para favorecer hábitos saludables y sostenibles, como nos ocupa en este capítulo. La eficacia de tales proyectos será mayor si se trabaja desde la investigación acción participativa (García Monteagudo y Larchen, 2025) y de forma colaborativa entre los diversos agentes (profesorado, alumnado, familias, agentes territoriales) preocupados por la ciudadanía.

3. Una propuesta didáctica desde la pedagogía mapuche

La educación mapuche es un producto de un proceso mayor que es la misma historia mapuche, una continuidad histórica sin precedentes en el continente americano. Sin embargo, si hablamos del momento actual, nos

referimos a un proceso de revitalización del pueblo mapuche tanto en el ámbito territorial como cultural. Para entender esta propuesta, primero, situaremos esta cultura en el tiempo y en el espacio: es el único pueblo indígena que durante el período de conquista española de América no solo logró sobrevivir al proceso, sino que logró poner un límite a la expansión imperial en el continente; luego de su llegada al valle central en 1542, el conquistador Pedro de Valdivia tuvo que soportar una serie de ataques a la recién fundada Santiago de la Nueva Extremadura, como el asalto de Michimalonco, líder mapuche que destruyó la ciudad. El valle central, anteriormente invadido por el Imperio Inca, estaba en un periodo de recuperación por parte de los mapuche, quienes ya habían expulsado a los Incas de gran parte de su territorio, quedando solo algunos reductos cordilleranos. La invasión inca de 1472 había preparado a los mapuche tanto en tácticas de guerra como en organización de un sistema de administración basado en los *futamapu*, regiones que funcionaban como una confederación frente a la necesidad de mantener un ejército de *konas*, soldados de tropa, y un grupo especializado, los *weichafe*.

Tras los primeros años, en que los europeos experimentaron constantes ataques mapuche que buscaban hostilizarlos para lograr que abandonen las tierras, llegaron sus refuerzos con los que comenzaron a avanzar hacia el Sur, en busca de tomar posesión del famoso Estrecho de Magallanes. Las primeras batallas fueron ganadas por los castellanos con las fuerzas yanacunas, indígenas, sobre todo de origen inca que acompañaban a los españoles. Los mapuche habían estado en conflicto con los incas, pero las guerras en América eran una demostración de poder, tanto material como inmaterial; el poder era convocado por grandes alocuciones, uso de vestimentas que representaban linajes guerreros, música y una serie de elementos escenográficos que distaban mucho de la guerra a muerte que traían los invasores desde Europa. Esto facilitó el avance de las huestes de Valdivia hasta el sur de Chile, recorriendo todo el territorio mapuche, fundando ciudades frente a la mirada atónita, pero paciente de los indígenas mapuche, por lo menos hasta el 1552, año en que se funda Santa María la Blanca de Valdivia, la ciudad más austral que logró fundar Valdivia a 750 kilómetros al sur de Santiago.

La vuelta de ese recorrido estuvo marcada por el levantamiento mapuche, después de un proceso de organización y aprendizaje, no pasaron muchos para que en 1558 Valdivia cayera en una emboscada que dio fin a su vida por parte de Leftraru, líder mapuche que creció como prisionero del mismo Valdivia y que fue fundamental en el proceso de adaptación de los mapuche a la guerra propuesta por los invasores. Este levantamiento logró en un periodo de 40 años destruir todas las ciudades españolas al sur del río Bio-bio, actual ciudad de Concepción, 500 kilómetros al Sur de Santiago, es-

tableciendo una frontera formalmente reconocida por ambos Estados en 1641 en el parlamento de “Quilín” o “Küyen”, que reunió a españoles y castellanos en un ejercicio de diplomacia y acuerdos formales que van a ser la constante durante todo el periodo colonial español en territorio fronterizo, facilitando la vida y el intercambio cultural y material entre ambos pueblos.

Los mapuche no solo sobrevivieron a esta invasión gracias a su capacidad militar de mantener la frontera. Ningún pueblo podría resistir la influencia de un imperio en sus fronteras sin un sistema económico social que mantenga estas habilidades, sumándole a la capacidad del pueblo mapuche por tomar aquellas prácticas y saberes de otros pueblos para complementar su desarrollo, lo hizo anteriormente con los incas, con los españoles y hoy en día con la cultura chilena. Por lo que su sobrevivencia tiene actualmente una consecuencia importante para nuestra propuesta didáctica como es haber conservado gran parte de su cultura, lenguaje y saberes ancestrales sobre el territorio en tanto base material e inmaterial de este conocimiento.

A pesar de que tras la Independencia de Chile en 1810 los poderes militares del nuevo Estado chileno, con la fuerza de las armas modernas del siglo XIX y con un ejército formado para fines expansionistas, lograron romper aquella frontera. El pueblo mapuche ha vivido ciclos de organización y lucha por su territorio que han logrado su existencia hasta nuestros días, aunque amenazados por la expansión del capitalismo transnacional, sobre todo, tras la dictadura militar de Pinochet (1973-1989). Se instaló un modelo neoliberal en todas las esferas de la sociedad chilena. Al menos desde 1998, el pueblo ha vivido un proceso de revitalización en distintos ámbitos, la defensa de los ríos frente a la instalación de hidroeléctricas, la defensa de la tierra y los bosques frente al modelo forestal, o la recuperación de las tierras robadas. Todo esto ha contribuido a un proceso integral que involucra la recuperación de la lengua, las formas de trabajo, en general, la reconstitución de un modo de vida mapuche que no busca volver atrás, sino revivir una forma de vida respetuosa con todos los seres de la naturaleza.

El Estado chileno ha respondido a este proceso de manera tardía y desde un modelo centralista, es decir, ha planteado propuestas que no buscan modificar la realidad, tal como la instalación de un proyecto de educación multicultural, si no adaptar la cultura mapuche, en un proceso de asimilación a la educación oficial. Este hecho no ha proporcionado los resultados deseados, por el contrario, ha generado tensiones en los territorios, que se han decantado de tres maneras diferentes. Una opción que han tomado los pueblos es restarse y no participar de las escuelas “interculturales”; otra es participar de manera esporádica y desconfiada y, una tercera ha sido profundizar el proceso, creando iniciativas para radicalizar la propuesta de Ministerio de Educación de Chile provocando una serie de intervenciones y

adecuaciones del currículum como forma de integrar la diversidad de los territorios. Esas propuestas han chocado con el sistema educativo y las instituciones afines, evidenciándose que no es exactamente integración lo que precisa el pueblo nación mapuche, sino el justo reconocimiento de su cultura y forma de vida con la finalidad de construir procesos educativos propios.

De este proceso, nace el currículum propio de la Escuela Kom Pu Lof, del sector Lago Budi, en el territorio mapuche lafkenche, región de la costa del Océano Pacífico del Wallmapu (país mapuche). En Chile, legalmente una escuela puede modificar las “horas de libres disposición”, pero estas apenas son seis de un programa de estudio de 38 horas semanales. Sin embargo, gracias a todas las modificaciones que ha logrado modificar la escuela Kom Pu Lof haciendo valer la ley indígena y las convenciones internacionales que Chile ha suscrito, como las relativas al convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales, sobre las leyes que rigen la educación pública. La escuela logró construir seis asignaturas que completan cerca de un 60% del total de las horas del programa en educación básica (los primeros 8 años de educación escolar del alumnado). El programa agrupa dos niveles por ciclo, es decir, primero y segundo básico tiene el programa de primer ciclo y así hasta octavo básico. Las asignaturas y sus programas fueron contruidos por el conjunto de la comunidad, sobre todo, por las autoridades tradicionales y sabios del territorio, que participaron en un proceso amplio de sistematización y pedagogización del conocimiento mapuche, proceso no exento de polémicas y contradicciones, pero que logró aunar criterios para rescatar conceptos y categorías propias del pueblo/nación mapuche, que junto a las prácticas tradicionales, conforman el primer currículum propio de los pueblos indígenas en la educación chilena.

El alcance de este proyecto pedagógico ha sido mucho más importante de lo que su comunidad aún asimila. Ha creado las bases para que las escuelas que buscan ir más allá de la educación intercultural propuesta por el Estado tengan un material sistematizado y legalizado frente al Ministerio de Educación. Por otro lado, sentó un precedente de autonomía que el pueblo mapuche ha buscado durante mucho tiempo en distintas dimensiones de su relación con el Estado chileno, lo que motiva a otras escuelas a buscar más autonomía, tanto en la administración de las escuelas, como en la gestión curricular de las mismas.

La propuesta que presentamos se sustenta en este proceso, pero está pensada para contextos donde la educación mapuche es un proyecto que busca aportar al conocimiento de otras culturas, en un diálogo entre saberes occidentales e indígenas. Pensamos, desde el pueblo mapuche, que este conocimiento no nos pertenece, sino que es un patrimonio de quienes aman la naturaleza y la vida, por lo que sabemos que son muchos los pueblos que

tienen las mismas necesidades de poder sobrevivir a las inclemencias de un mundo en grave crisis ambiental, donde el equilibrio de la naturaleza está roto en la mayoría de los territorios, frente a lo cual pretendemos ser un aporte a la construcción de una educación que vuelva a poner la vida sobre cualquier otro aspecto.

3.1. Algunos conceptos básicos de la propuesta didáctica

Meli Witxan Mapu. Literalmente, la expresión quiere decir “los cuatro tirantes de la tierra”. Se puede leer también como los cuatro vientos, su origen viene de cuando se arma una tienda o un toldo para dormir: uno arma el toldo y pone en cada esquina una estaca o amarra en cada uno de los puntos cardinales para sostener la vivienda improvisada y protegerla en caso de vientos o temporal adverso. Para la cultura mapuche, el *kultrum*, un tambor fabricado de madera y cuero expresa el orden no solo de los puntos cardinales sino también de las estaciones del año, los momentos del día o los valores del *reche* o persona correcta. El *kultrum* se ocupa para contar historias, que se relacionan con los anteriormente mencionados valores, lugares, historias; todo ello tiene cabida dentro de esta esfera tridimensional.

En la Figura 1, podemos observar el diseño que tiene este tambor, que contiene un dibujo que actúa como rosa de los vientos, y los dibujos interiores, depende de la comunidad que lo ocupe pueden tener referencia al lugar donde aparece el Sol o donde se levanta la primera estrella que aparece en la mañana, el *wuñelfe* o lucero del amanecer.

Figura 1

Diseño del tambor mapuche kultrum que representa la rosa de los vientos



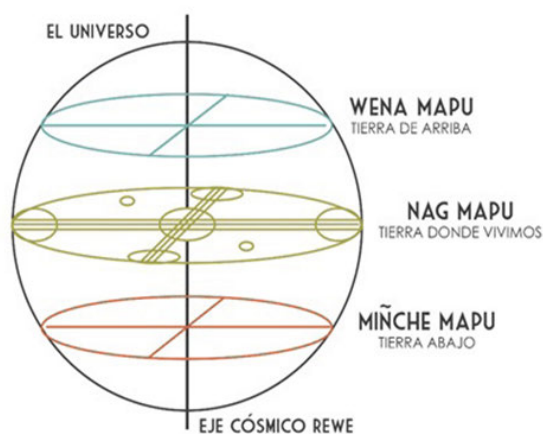
Fuente: Elaboración propia

El Wajontu mapu. Todos los elementos de la naturaleza, en la cultura mapuche, están vivos y tienen un espíritu, los *ngen*. Los *ngen* son espíritus presentes en cada elemento de la naturaleza. Todo ser que habita esta tierra

tiene un *pulli*, una energía vital, que está presente en las tres *mapu*, el *wenumapu*, el *nagmapu* y el *miñchemapu*, es decir, la tierra de arriba, la tierra de abajo y la tierra de las profundidades. El *wenumapu* es el cielo mapuche, un lugar de paso entre una y otra vida. Los mapuche cuentan que cuando muere uno de sus miembros, su *pulli* y su *am* (su alma) viajan por el *wenuleufu* (el río del cielo) hasta llegar al mar, donde se transforman en agua, que vuelve a caer en forma de lluvia en la cordillera durante 4 ciclos, donde los humanos van desde vidas simples hasta volver a ser humanos. El *wenumapu* es ese lugar donde los humanos son energía o *newen*, que viaja por los aires.

Figura 2

Representación del Wajontu mapu



Fuente: López, M., Valenzuela, A., & Carrasco, C. (2017). Propuesta Simbiótica Natural-Cultural en Territorio Mapuche de Arauco. *Investigaciones Geográficas: Una Mirada Desde El Sur*, (54), 61-84. <https://doi.org/10.5354/0719-5370.2017.48042> . página 54.

El newen, los ngen y los elementos de nuestra naturaleza. El *newen* son todas las energías que habitan en las personas, plantas, aves, piedras y en los ríos, el lago y el mar. Son los elementos que tienen energías positivas y/o negativas, provenientes de las distintas dimensiones del *Wajontu mapu* (Figura 2). Todos los elementos de la naturaleza tienen *newen*, la que es parte del conjunto de fuerzas que rigen el mundo; los humanos somos sensibles a estas fuerzas y, generalmente, las sentimos sin saber bien qué es: por ejemplo, la energía que sentimos cuando vamos a un lago, cuando vemos un volcán en erupción o las fuerzas de la Tierra durante un temblor son manifestaciones del *newen* de los distintos elementos de la *mapu*, la tierra. El *rewe* es el elemento que une a todas las dimensiones de la *mapu* y es el símbolo central de las ceremonias mapuche, las que se rigen por los puntos cardinales y tienen como centro este eje que comunica estas dimensiones.

Azmapu, Azmogen, Che. El *Azmapu* es la forma de ser de una tierra, de un *lof*, de la naturaleza de un lugar, y el *Azmogen* es la forma que tiene la vida en ese territorio. El *che* es el ser mapuche, que se constituye a través de las características de su *mapu* y las normas que rigen su *mogen*, la vida de todos los seres en la *mapu*. El *Azmapu* adquiere un carácter de un sistema de normas conocido por todas las comunidades y que guía las acciones de los mapuche, transformándose en una especie de derecho consuetudinario transmitido de generación en generación a través de su práctica, tanto como ideal formativo como norma que permite resolver conflictos. En cuanto al ideal formativo, son cuatro las virtudes que busca desarrollar la pedagogía mapuche: *newenche*, persona fuerte, no solo fuerza física, sino también fuerza mental y espiritual; *kimche* o *kimünche*, persona sabia que tiene el conocimiento de la naturaleza; *norche*, persona justa que actúa en consecuencia al respeto hacia los demás y la naturaleza; y *kümeche*, persona buena, cariñosa, que apoya a los demás. Estos cuatro principios son la guía de la pedagogía mapuche como así también su forma de evaluar los aprendizajes.

Itxofill Mogen. La palabra *Itxofill* en lengua mapuche tiene un significado que no está en el castellano, ya que quiere decir todos y cada uno, y *mongen* quiere decir vida; *itxofill mogen* significa entonces, “toda la diversidad de la vida”. El respeto a la diversidad de la vida es fundamental para mantener el equilibrio, cuando le faltamos el respeto a la naturaleza, por ejemplo, extrayendo muchos árboles nativos o plantando en gran cantidad otros que no pertenecen a nuestro territorio, la naturaleza se enferma y muchos seres vivos pierden su alimento y hábitat. Este equilibrio se rompe cuando le faltamos el respeto a la naturaleza, en lengua mapuche, *yamken* (verbo), de esa ruptura del equilibrio se derivan las enfermedades, las plagas y las crisis que afectan a todos los seres de nuestra *mapu*, ya que reinan las energías negativas o *wezanewen*, que se puede traducir también como energías enfermas. La observación de la naturaleza bajo la óptica del *itxofill mogen* es entender que cada elemento juega un rol en este equilibrio de relaciones, donde todos son importantes por igual y no existe lo inerte. Hasta la piedra que está en el bosque se considera dentro de este equilibrio, ya que al levantarla podemos ver como es el hogar de muchos seres que buscan refugio debajo de ella. Y lo mismo se aplica para los ríos o los volcanes, pues todo contiene un *newen* que complementa el *itxofill mogen*, tanto en el *wenumapu*, *nagmapu* y *miñchemapu*.

3.2. La secuencia de actividades didáctica

Las actividades que planteamos son producto del trabajo de aula en un contexto escolar de diversidad cultural. Es necesario buscar los elementos naturales que en cada territorio son preponderantes para poder leer la naturaleza de nuestro entorno. Se presentan cuestiones importantes que en su aplicación guardan relación con la práctica pedagógica, por ejemplo, el número cuatro, *meli* en lengua mapuche, es el número perfecto porque cuatro fueron los sobrevivientes al gran cataclismo que dio origen al pueblo mapuche; pero, cuatro también son los puntos cardinales o las virtudes que buscamos desarrollar con el alumnado, por lo que se aconseja formar grupos de cuatro o en pares para respetar la dualidad presente en el pensamiento indígena.

Kiñe kūsow (trabajo uno): salida pedagógica reconocimiento de los newenes de la mapu

Nivel escolar: 5° de Educación Primaria.

Habilidades del currículo mapuche: estudiar el territorio no como un conjunto de coordenadas, sino como lugares de significación espiritual. Esos son centros ceremoniales, cementerios, lugar donde sale o se esconde el sol, elementos fundantes del paisaje como el mar, ríos o montañas, que se relacionan con la idea de tiempo cíclico (*küyen/antü*, la luna y el Sol) o con la cronología histórica del *Lof* o comunidades.

Competencia específica en el currículum valenciano: CE 6. situar cronológica y espacialmente los acontecimientos que marcan el inicio y el final de los grandes periodos históricos mediante el uso de diferentes fuentes históricas y unidades de tiempo e identificar y explicar los principales procesos de cambio subyacentes y su interrelación.

Contexto de la actividad dentro de la unidad: durante las clases anteriores, se trabajan los conceptos relacionados al *itxofill mogen*, se buscan fotografías, dibujos y definiciones. El alumnado describe las imágenes y va ubicando a los seres en un esquema donde se ordenan por *mapu*, es decir, por el lugar que ocupan en esta tierra tridimensional.

Objetivo de aprendizaje: Observar y clasificar los distintos *ngen* y *newenes* presentes en nuestro entorno.

Área de contenidos mapuche: *itxofill mogen*.

Actividad: el alumnado visita algún elemento de la naturaleza presente en su entorno, tales como río, lagos, montaña, bosque, etc.; organizados en parejas, idealmente hombre y mujer para resguardar el dualismo, recorren el lugar y observan los elementos ahí presentes. Si es un bosque, con la guía

previa del profesorado, se indican nombres de los elementos ordenados de la siguiente manera: 1. *Wenumapu* (cielo) es todo aquello que miramos hacia arriba, aves de vuelo alto, copas de los árboles donde viven estas aves, nubes y clima, el Sol, etc. Todo aquello que inclinamos nuestra cabeza para mirar hacia arriba. 2. *Nagmapu* (entorno) es todo aquello que está a nuestra altura, aves de vuelo bajo, troncos de árboles, arbustos, personas, agua en su nivel superficial, donde podemos ver olas o la corriente que se dibuja en el agua, etc. 3. *Miñchemapu* (suelo y subsuelo) descubrimos que hay bajo nuestra mirada, hongos, insectos; si levantamos un par de piedras para observar larvas y otros insectos, vemos el suelo, su composición, olor. En general, va a depender del lugar que visitemos y la diversidad de vida que podemos encontrar.

Toman notas en una bitácora ordenada de la misma manera. La actividad central se debe realizar en un lugar abierto donde el alumnado pueda distribuirse de manera individual y aislada, para no perder la concentración, ya que se requiere silencio. Se ubican mirando el punto hacia donde sale el sol y cierran los ojos: primero se les da la indicación de poner atención en su respiración para calmar sus energías, al tiempo que les pedimos que pongan atención a todo lo que escuchan; después, se les pide quedarse con los sonidos de la naturaleza que distinguen y escuchan lo que la naturaleza les quiere decir. Dependiendo del lugar, puede ser el sonido de un lago, de un río, o del viento, que busca contarnos algo. Este ejercicio puede durar entre dos y ocho minutos, en función del grupo con el que se trabaje.

Para finalizar, comparten lo que sintieron, haciendo una ronda de palabras, donde todos deben y pueden hablar una vez para luego abrir la palabra para la conversación libre, donde el docente guía las reflexiones para identificar las energías y elementos del lugar.

Material de apoyo

Guía para el trabajo de campo

Uy (nombre): _____

Curso _____ Fecha: _____

Actividades:

Kiñe.- Busca en el bosque 2 seres vivos que vivan en el wenumapu (cielo). Es aquello que miramos hacia arriba, aves de vuelo alto, copas de los árboles donde viven estas aves, nubes y clima, el sol, etc. Recuerda que es todo aquello que inclinamos nuestra cabeza para mirar hacia arriba, y escribe dos características.

1.- Nombre:

Características:

2.- Nombre:

Características:

Epu.- Busca en el bosque 2 seres vivos que vivan en el *nagmapu* (entorno). Recuerda que es todo aquello que está a nuestra altura, aves de vuelo bajo, troncos de árboles, arbustos, personas, agua en su nivel superficial, donde podemos ver olas o la corriente que se dibuja en el agua, etc., y escribe dos características.

1.- Nombre:

Características:

2.- Nombre:

Características:

Küla.- Busca en el bosque 2 seres vivos que vivan en el *miñchemapu*, (suelo y subsuelo). Recuerda que es lo que descubrimos bajo nuestra mirada, hongos, insectos, levantamos un par de piedras para observar larvas y otros insectos, y escribe dos características en castellano.

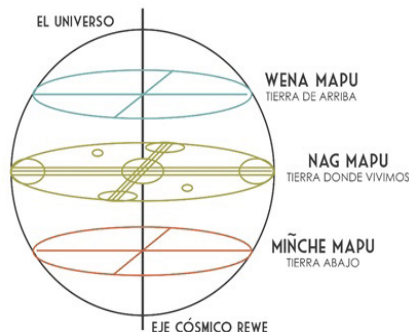
1.- Nombre:

Características:

2.- Nombre:

Características:

Meli.- Ubica a los seres vivos en el siguiente esquema, dibújalo o escribe su nombre:



Vocabulario en *mapuzungun*, lengua mapuche:

Árbol: *aliwen*.

Árboles: *pu aliwen*.
Vaca: *waka*.
Animal: *kullin*.
Bosque: *Lemu, mawiza* (si es una montaña con bosque).
Lago: *Lafken*.
Mar: *Lafken*.
Arena: *Küyüm*.
Cascada: *traiguén, trayenko*.
Cordillera: *Mawiza*.
Cerro: *Wingkul*.
Cerro más grande del territorio: *Txen Txen*.
Cerro más pequeño (loma): *pulli*.
Cueva: *Lolol*.
Fuego: *Kütxal*.
Isla: *Wapi*.
Llano: *Laf*.
Lluvia: *Mawün*.
Luna: *Küyen, Ale*.
Sol: *Antü*.
Nube: *Tromu*.
Piedra: *Kusra*.
Trueno: *Tralka*.
Río: *Leufu*.
Viento: *Kusruf*.
Remedio: *Lawen*.
Volcán: *Wentepisre*.
Invierno: *Pükem*.
Primavera: *Pewüngen*.
Verano: *Walüng*.
Otoño: *Rimü*.
Fuerza: *Newen*.
Tierra: *Mapu*.
Nuestra tierra: *Taño mapu*.
Agua: *Ko*.
Sueño: *Pewma*.
Madre tierra: *Ñuke mapu*.

Epu küsow (trabajo dos): salida pedagógica de observación de las relaciones entre los seres de la naturaleza

Nivel escolar: 6° de Educación Primaria (continuación de la actividad del nivel anterior).

Habilidades del currículo mapuche: analizar cómo la forma de habitar un territorio respetuosa o irrespetuosa provoca equilibrios y desequilibrios en los ecosistemas, alterando el *itxofill mogen*. Lo que genera un *wezanewen*,

energías enfermas o negativas en la naturaleza, la sociedad y todos los seres que la componen.

Competencia específica del currículo valenciano: CE 5. Identificar, analizar y proponer soluciones a los problemas generados por la acción humana en el entorno, tanto a nivel local como de manera global, derivados de los factores demográficos, históricos, económicos, tecnológicos y ambientales.

Contexto dentro de la unidad: en esta unidad hablamos en profundidad del concepto de respeto (*yamken*) como forma de cuidar la naturaleza y de cuidarnos como comunidad, identificamos plantas que son remedios naturales (*lawen*) y los lugares donde se producen, generalmente, lugares donde nacen los ríos, vertientes, ojos de agua, humedales, etc. Observamos también cómo están estos lugares en la actualidad y las relaciones naturales y sociales que ahí ocurren.

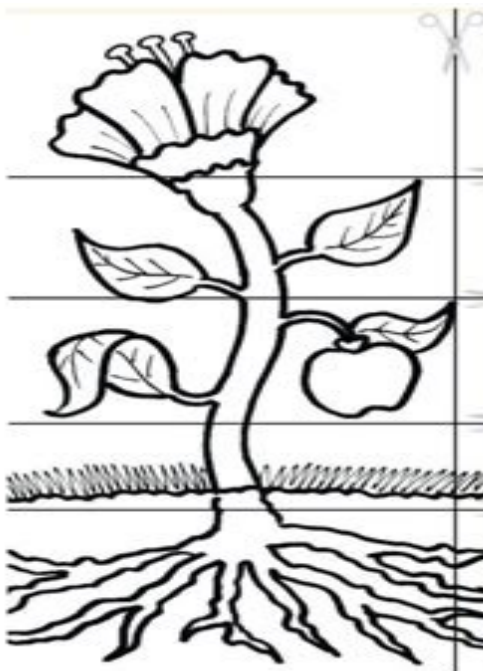
Objetivo de aprendizaje: relacionar los diferentes elementos de la naturaleza presentes en el bioma o *ecoregión* donde habita el alumnado, observando cómo contribuyen o no al *itxofill mogen*.

Área del conocimiento mapuche: *itxofill mogen*.

Actividad: el alumnado se dirige a algún espacio natural de su territorio, dependiendo del tipo de vegetación que exista en el lugar. Forman grupos de cuatro estudiantes y recorren, con el material acorde al sitio estudiado, buscando relaciones entre seres vivos. Pueden ser plantas y árboles, como también otros seres que tengan alguna relación: el río y las plantas de la orilla o el tipo de suelo y sus características que benefician o no a otros seres; se pueden observar también transgresiones, tales como tala indiscriminada de árboles, contaminación de las aguas, etc. Al finalizar el recorrido, el alumnado se reúne, si las condiciones del espacio lo permiten, dentro del bosque, y comenta de manera circular sus observaciones, procurando que todo el mundo hable y que se respete la palabra de cada persona. Se dan ejemplos de las relaciones observadas y se comenta de qué manera respeta o no el equilibrio de la naturaleza (Figura 4, 5 y 6). En esta actividad, suelen aparecer opiniones en torno a las relaciones entre los compañeros y las compañeras de curso. Se debe cuidar que no se le falte el respeto a nadie, pero se puede utilizar este análisis para resolver conflictos preexistentes.

Figura 3

Las partes de una planta en mapuzungun



Fuente: elaboración propia.

Partes de una planta (Figura 3): *Txoy anümka*.

Hoja: *Tapül*. - Tallo: *Forón*. - Fruto: *Fün*. - Raíz: *Folil*. - Flor: *Rayen*. - Pétalo: *Tapül rayen*. - Partes de un árbol: *Txoy aliwen*. - Tronco: *Mamüll*. - Ramas: *Changkiñ mamüll*. - Ramas que lleva el fruto: *Row*. - Brote: *Choyü*. - Semilla: *Fün/Poñi* (semilla de la papa, importante en nuestro *willimapu*)/*Ipaye* (en *chesungun*).

Figura 5

Ejemplo de relación de comensalismo. El árbol funciona de soporte para la planta trepadra (copihue) y la flor atrae polinizadores que contribuyen al itxofill mogen del conjunto de los seres vivos del bosque.

Fuente: Elaboración propia



Figura 6

Los digüeñes o pinatras son hongos que aparecen en los troncos de algunos árboles, sobre todo de la familia de los nothofagus. Estos son recolectados por los mapuche y cocinados como ensaladas o relleno de empanadas. Durante el periodo que están en el árbol generan una relación simbiótica aportándole nutrientes que genera el hongo.

Fuente: elaboración propia



Küla kūsow (trabajo tres): Trabajo con relatos orales

Nivel escolar: 5° de Educación Primaria.

Habilidades del currículo mapuche: rescate y utilización de fuentes orales. Estas historias son trabajadas de forma pedagógica analizándolas bajo el concepto de *Azmapu*, es decir, bajo el ideal formativo mapuche. Se busca dejar registro y producir obras que se puedan mostrar al conjunto a parte de la comunidad tanto dentro como fuera de la escuela.

Competencia específica del currículo valenciano: CE 1. Utilizar de forma guiada y acotada dispositivos y recursos digitales para buscar información, comunicarse, colaborar y crear contenido digital sencillo con seguridad y eficacia.

Contexto dentro de la unidad: en el *mapuzungun* podemos distinguir 4 géneros literarios, *koneu* (adivinanzas), *epew* (cuento), *piam* (relatos sobre el origen) y *ül* (poesía). En esta unidad, a través de lecturas pequeñas, iremos aprendiendo conceptos nuevos y conociendo la cultura mapuche.

Objetivo de aprendizaje: Interpretar el comportamiento de los animales presente en los *epew* mapuche como formas de aprender los valores de la cultura mapuche.

Área del conocimiento mapuche: *Azmapu*.

Actividad: La actividad central es la representación de uno de los *epew*. Para ello, se pueden hacer dos tipos de representaciones dependiendo del nivel del curso: una lectura como narración dramatizada o intervenir el texto para favorecer más diálogos y que los estudiantes actúen con sus personajes. Para hacer más lúdica las representaciones, se construyen máscaras y/o trajes de los animales que aparecen en las historias. En niveles posteriores, también se pueden representar historias de humanos como las que aparecen en el material que compartimos más adelante. La interpretación de las narraciones guía la presencia de los valores mapuche identificados más arriba, la forma de hacer continuamente preguntas sobre la actuación de los personajes. Estas historias son formas de la pedagogía y la tradición oral mapuche, y en otras culturas se consideran que enseñan valores. Es necesario observar que aquí, a diferencia de la cultura occidental, el zorro, por ejemplo, no gana si hace trampa; al contrario, otro personaje, más sabio, le enseña que esa no es una actitud positiva, a veces haciéndolo pagar de maneras muy divertidas por intentar engañar a los demás. En el cuento que presentamos, se ofrece un ejercicio de comprensión lectora en el que se observa como el traro (un águila de Sudamérica también llamada carancho), peca de ansioso y de competitividad, lección que el jote se encarga de ejemplificar.

Se puede empezar estas clases con adivinanzas locales para estimular la participación del alumnado. También, se pueden rescatar relatos a través de invitar a personas mayores de la comunidad a contar sus historias. En la Figura 7, se ofrece un material de apoyo.

Figura 7

Epew o cuento con la traducción al castellano

Material de apoyo:

Leamos el siguiente epew.

1. EPEW

TRARU ENGU KANIN

Epu ũñũm "kudeayu",

pirkey; "amuayu **lafken mapu**",
pirkeyngu **traru engu kanin**.

Feymew kudelkeyngu iney ñi doy
lefael.

Feymew, amulu engu
ngũnetuyekũmerkey **traru**.

-Femkilnge, kompañ, pingerkefi traru.

—Fentepun nampũlkafe **kawellu** nien,
pirkey traru.

Feymew, puwũrkey **lafken mapu**,
wũñomerkeyngu.

Rangiñ lafken kansarkey **traru**.

Kanin akuturkey| **ñi mapu mew**.

1.- CUENTO

TRARO CON EL JOTE

Dos pájaros se invitaron a jugar;

"vamos **a una isla en el mar**", se
dijeron **el traro y el jote?**

Entonces apostaron quién llegaría
más rápido.

Luego, cuando partieron, llevó la
delantera **el traro**.

—No hagas eso, compañero, le dijo el
jote al traro.

—Yo vuelo tan rápido como un **caballo**
corredor, contestó el traro.

Entonces, llegaron **a la isla en el mar** y
luego regresaron.

En medio del mar se cansó el **traro**.

pero el **jote** volvió a llegar **a su tierra**

Küsow en clases.

Contesta las siguientes preguntas:

- 1.- ¿Qué significan las siguientes palabras en español? *Epu*: dos. *Lafken*: mar. *Mapu*: tierra. *Kawellu*: caballo.
- 2.- *Rakisuum*, pensemos en el jote y el traro: *¿El traro fue *kimünche* en este *epew*? ¿Por qué? *¿Qué valor mapuche crees que representa el jote? (*newenche*, *kimche*, *kimünche* o *norche*) puedes elegir más de uno.
- 3.- Infiere los significados de las siguientes palabras: *Kanin*: jote. *Traru*: Traro. *Engu*: con, y. *Rangiñ*: en medio de.
- 4.- Dibuja una parte de este *epew*: Estos *epew* (fábulas) fueron escuchados, memorizados y narrados por *Kallfün*, *kimche pewenche* y fueron editados en 1905 por Rodolfo Lenz, un profesor del Liceo de Aplicación de Santiago de Chile de origen prusiano que contribuyó a la conservación y difusión de la lengua. Los *pewenche* son mapuche que viven en la cor-

dillera del Pewenmapu, sector que hoy corresponde a la cordillera entre Talca y la Araucanía. Su lengua difiere al común del *mapuzungun*; se llama *chedungun*, así que algunas letras y palabras cambian.

(Si quieres saber más sobre los *pehuenches* veamos el siguiente vídeo: [Libko: Orgulloso de su cultura Pewenche](#))



(si quieres tener acceso al conjunto de la obra de Lenz en el siguiente enlace encontrarás el libro completo: <https://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/visor/BND:7925>)

Meli kūsow (trabajo cuatro): la ceremonia mapuche como ejercicio de contemplación y crecimiento personal

Nivel escolar: idealmente al término de un ciclo, sexto de Educación Primaria o algún momento que marque un hito dentro del proceso de crecimiento del alumnado.

Habilidades del currículo mapuche: el pueblo mapuche dentro de su pedagogía contiene ejercicios de contemplación de la naturaleza y de nuestro ser. Las ceremonias mapuche, ya sean de agradecimiento o de fin de ciclo, marcan la trayectoria escolar de cada educando, ofreciéndole una experiencia personal y colectiva, generando una introspección profunda de su ser conectado con los elementos de la naturaleza que nos rodean.

Competencia específica del currículo valenciano: CE 4. Adoptar hábitos saludables de consumo, alimentación, ejercicio y descanso a partir del conocimiento científico del cuerpo, desde el punto de vista del bienestar físico, mental y emocional.

Contexto dentro de la unidad: en esta unidad se muestran ejemplos de rituales de finalización de ciclo, ya sea el *wetripantu* mapuche o el *inti raymi* de los Inca, y las distintas maneras como los pueblos representan el cambio de ciclo en los solsticios de invierno. También, se observan las señales de la naturaleza, pérdida de hojas de los árboles, cambio en los colores del cielo, etc.

Objetivo de aprendizaje: Experimentar procesos de introspección para la formación personal y el autoanálisis.

Área del conocimiento mapuche: Todas.

Actividad: Llellipun pedagógico: ceremonia de rogativa mapuche adaptada al contexto pedagógico de Educación Primaria. Dependiendo del contexto y la cercanía con la comunidad, esta actividad puede contar con invitados, por ejemplo, autoridades tradicionales o personas importantes de la comunidad para compartir algún consejo, sobre todo, que guarde relación con los orígenes de su comunidad.

Visitamos un espacio abierto y con naturaleza donde formamos un espacio amplio y circular para hacer rogativa que consiste en: 1. Formar parejas antes de comenzar la actividad. 2. Orientarse hacia el punto donde sale el sol para comenzar. El espacio antes está preparado con mezcla de plantas pertenecientes al territorio en el centro recreando un *rehue* o tótem. 3. Respirar profundo escuchando el sonido de un tambor, el facilitador invita a mirar los puntos cardinales con una serie de preguntas en cada uno de ellos haciendo un ejercicio de introspección: mirar hacia el Este: lo bueno e incierto; mirar hacia el Norte: lo malo y verdadero; mirar hacia el Oeste: lo malo e incierto; y mirar hacia el Sur: lo bueno y verdadero. 4. Ir al centro y dejar las ofrendas (alimentos como granos, harina, arroz, también agua) en el centro, asumiendo algún compromiso consigo mismo, a cambio toman una hoja del tótem que guardan como amuleto. 5. Comparten la experiencia en una ronda de palabras que giran en sentido horario.

3.3. La evaluación de las actividades didácticas

El alumnado es evaluado después de cada actividad a través de dos ejercicios de la pedagogía mapuche, el *rakizuum* y el *nüttxam*. El primero, *rakizuum*, se refiere a la autoevaluación individual de su desempeño y el *nüttxam* a la socialización de sus evaluaciones para conocer el desempeño del curso a nivel grupal. En ambos casos los objetivos que son evaluados guardan relación con los 4 valores principales de la cultura mapuche presentes en el Azmapu: *Kimünche* (ser sabio), *Kümeche* (ser bueno), *Norche* (ser correcto) y *Newenche* (ser fuerte, en este caso fuerza mental o voluntad). Estos valores son adaptados al contexto de cada actividad, como se describe a continuación, y luego se contestan en la Figura 8 donde hay cuatro niveles que se relacionan con la luna, cuarto de luna, media luna, tres cuartos de luna o luna llena, siendo la luna llena el nivel de un maestro (Tabla 3 recoge la relación entre el trabajo mapuche y el currículo valenciano).

Ta'ni Rakisuum (reflexión individual)

Conteste las preguntas que se plantean a continuación y luego rellene la luna:

- 1.- **Kimünche:** ¿Aprendí el contenido o saber práctico, por ejemplo, nombres de las cosas, las relaciones que establecen? ¿Podría mencionar todo de nuevo y sin ayuda?
- 2.- **Kümeche:** ¿Tuve la disposición de compartir con mis compañeras y compañeros? ¿Colaboré con el trabajo de los/as demás y/o participé en la actividad?
- 3.- **Norche:** ¿Escuché respetuosamente las instrucciones de los kimelfes (docentes)? ¿Fui honesto con mi trabajo, no entorpecí el trabajo de los/as demás?
- 4.- **Newenche:** ¿Logré concentrarme en mi trabajo? ¿Ayudé a que el curso trabajará en un ambiente tranquilo?

Figura 8

Elementos que considerar en la evaluación de actividades mapuche

	 Epe Rangi küyen	 Rangi pürapachi küyen	 Epe apomechi küyen	 Apo kü- yen
Kimünche				
Kümeche				
Newen- che				
Norche				

Tabla 3

Elementos relacionados en los currículos mapuche y el valenciano para la etapa de Educación Primaria

Competencias específicas (currículo valenciano)	Competencias de pensamiento geográfico (Case y Wearing, 2016)	Habilidades del conocimiento mapuche	Asignatura y concepto mapuche relacionado
CE 6. Situar cronológica y espacialmente los acontecimientos que marcan el inicio y el final de los grandes períodos históricos mediante el uso de diferentes fuentes históricas y unidades de tiempo e identificar y explicar los principales procesos de cambio subyacentes y su interrelación.	Importancia espacial: ¿qué características físicas, naturales, sociales y culturales definen a los territorios habitados por los mapuche?	Estudiar el territorio no como coordenadas, sino como lugares de significación espiritual. Tales como centros ceremoniales, cementerios, lugar donde sale o se esconde el sol, elementos fundantes del paisaje como el mar, ríos o montañas, que se relacionen con la idea de tiempo cíclico (<i>Küyen/Antü</i> , la luna y el sol) con la cronología histórica del <i>Lof</i> o comunidades.	<i>Az Mogen Wajontu Mapu</i>
CE 5. Identificar, analizar y proponer soluciones a los problemas generados por la acción humana en el entorno, tanto a nivel local como de manera global, derivados de los factores demográficos, históricos, económicos, tecnológicos y ambientales.	Patrones y tendencias: ¿qué factores geohistóricos explican el devenir de la sociedad y la cultura mapuche en los territorios que han ocupado en el pasado y en el presente?	Analizar cómo la ocupación del territorio de forma irrespetuosa ha provocado desequilibrios en los ecosistemas, alterando el <i>Itxofill Mogen</i> . Lo que genera un <i>wezanewen</i> , energías enfermas o negativas en la naturaleza, la sociedad y todos los seres que la componen.	<i>Itxofill Mogen</i>
CE 4. Adoptar hábitos saludables de consumo, alimentación, ejercicio y descanso a partir del conocimiento científico del cuerpo, desde el punto de vista del bienestar físico, mental y emocional.	Interrelaciones: ¿cómo son las interacciones de los mapuche con la naturaleza?	Entender la salud como equilibrio (<i>Kume Mogen</i> o buen vivir). El uso de plantas medicinales (<i>lawen</i>) no es solo biológico, sino un acto de interrelación armónica con el entorno vivo.	<i>Itxofill Mogen</i>

Competencias específicas (currículo valenciano)	Competencias de pensamiento geográfico (Case y Wearing, 2016)	Habilidades del conocimiento mapuche	Asignatura y concepto mapuche relacionado
CE 3. Plantear y responder preguntas sobre cuestiones de la vida cotidiana relativas al entorno natural, social y cultural aplicando, con apoyo y guía de materiales y del profesorado, el razonamiento científico y la experimentación.	Perspectiva geográfica: ¿qué elementos diversos definen y permiten reconocer la idiosincrasia de la cultura mapuche?	Aplicar el razonamiento científico para observar fenómenos climáticos, culturales, sociales contrastándolos con el saber ancestral de las autoridades espirituales que "interpretan las señales de la naturaleza". Tomar elementos de la ciencia occidental que contribuyan al desarrollo o reparación de la vida mapuche formulando proyectos de conservación del <i>itxofill mogen</i> . Identifican la relación del entorno natural y la forma de ser de las personas y otros seres del lugar, validando la diferencia y unificando criterios en torno al <i>azmapu</i> .	<i>Az Mogen Wajontu Mapu</i>
CE 1. Utilizar de forma guiada y acotada dispositivos y recursos digitales para buscar información, comunicarse, colaborar y crear contenido digital sencillo con seguridad y eficacia	Evidencias e interpretación: ¿cómo acercarnos a conocer la cultura mapuche a partir de fuentes, relatos y otras informaciones diversas que expliquen su espacialidad?	Digitalizar la tradición oral. Uso de grabadoras o dispositivos para registrar entrevistas a los <i>Kimce</i> (sabios), transformando el relato oral en una "fuente histórica" válida y analizable.	<i>Amulepe Taiñ Mogen</i>
CE 2. Desarrollar proyectos cooperativos acotados y realizar investigaciones sencillas de naturaleza interdisciplinar con la guía y ayuda del profesorado, utilizando estrategias elementales propias del pensamiento de diseño y computacional.	Juicio geográfico: ¿cómo favorecer la inclusión de la cultura mapuche y de sus territorios en proyectos de gobernanza sobre la ciudadanía global, democrática y participativa?	Investigar las normas de convivencia (<i>Az Mapu</i>). Proponer cómo el modelo de organización del Lof puede aportar a una ciudadanía global más democrática y respetuosa con la diversidad.	<i>Amulepe Taiñ Mogen</i> .

Fuente: elaboración propia.

4. Conclusiones

A primera vista, esta propuesta puede ser asimilada con las escuelas naturalistas del siglo XIX, cuando se pretendía que el ser humano tuviese un conocimiento holístico del medio. La Geografía, como ciencia de encrucijada entre la naturaleza y la sociedad, recogía las influencias humboldtianas y el pensamiento humanista cercano a las ideas de la Institución Libre de Enseñanza (ILE). Los estudios geográficos fusionaban el rigor científico con la visión subjetiva de la realidad, expresando la estética contemplativa de los paisajes. En el caso de Chile, es digno destacar al francés Ignacio Domeyko y, especialmente, al Abate Juan Molina, quien clasificó gran parte de la flora y de la fauna. Muchos de estos especialistas escribieron sobre los mapuche, sin embargo, en este capítulo se ha intentado ofrecer una propuesta didáctica que recoge la mirada interna y constructiva que coloca al educando como protagonista del aprendizaje.

Las características holísticas del conocimiento del medio que se propugnan en Educación Primaria propician el acercamiento y la valoración de los elementos que posibilitan la vida. Para la cultura mapuche la naturaleza es única e irrepetible y de ella extraen conocimientos a partir de conversaciones, con una relación basada en valores como el cariño y el cuidado. Con estas habilidades que nos han enseñado los mapuche, el alumnado de Educación Primaria puede acercarse con otra mirada al entorno (en sentido global y geográfico) desde su contexto local. Educar esa mirada, propiciar la observación y las interrelaciones con el medio es una oportunidad para alfabetizar geográficamente al alumnado y, por ende, a la ciudadanía. El disfrute y gozo por la naturaleza, así como el cuidado de la salud son elementos que pueden enseñarse en las escuelas rurales valencianas desde la interdisciplinariedad del conocimiento del medio, en un contexto de necesaria búsqueda de estilos de vida saludables y sostenibles.

En la actualidad, la educación ha de adoptar un carácter más comunitario y humanista, como se ha presentado en el caso de la cultura mapuche. No existe educación sin el territorio, como nos dice Paulo Freire (1996). Los manuales son materiales didácticos de producción colectiva, que recopilan la herencia del conocimiento entre generaciones. El profesorado es un mediador, sintetiza e investiga la información con el nuevo conocimiento que se va produciendo en diálogo con el alumnado y el resto de la comunidad. Las comunidades mapuche realizan un ejercicio de aportación continua y continuada a la pedagogía. En los últimos tres años, se han celebrado seis encuentros de comunidades mapuche en el Sur de Chile, en los que se intercambian ideas en torno a un nuevo paradigma de educación indígena, que, en clave de descolonización, está dando pasos firmes hacia la validación in-

terna y externa de sus propuestas educativas. Con esta invitación que desde *Wallmapu* hacemos al profesorado de la Comunidad Valenciana, España o de cualquier otro territorio, se pretende aproximar a la ciudadanía a la pedagogía mapuche, esto es, acercar a la tierra para educar. La propuesta didáctica ha sintetizado los contenidos, la metodología y la evaluación desde la interdisciplinariedad del conocimiento del medio. La pedagogía de la tierra aspira a convertirse en un conocimiento glocal, tan necesario en este viraje de timón que experimenta el mundo actual, inmerso en un proceso de deshumanización. Tanto España como Chile están experimentando desastres naturales, reflejo de un trato irrespetuoso con la naturaleza. Deseamos que esta propuesta educativa consiga los fines pretendidos en los contextos escolares de Valencia, España y Europa.

Referencias

- Case, R. y Wearing, J. (2016). *Teaching Geographical Thinking. Revised and expanded edition*. Royal Canadian Geographical Society.
- Conselleria de Educació, Cultura y Deporte de la Generalitat Valenciana (2026). *Decreto 106/2022, de 5 de agosto, del Consell, de ordenación y currículo de la etapa de Educación Primaria*. DOGV (10/08)2022, núm. 9402, referencia 2022/7572, pp. 41162-41668. https://dogv.gva.es/datos/2022/08/10/pdf/2022_7572.pdf
- García Monteagudo, D. (2023). Los contenidos escolares y la idealización del medio rural. Manuales escolares y sentido común en la definición del espacio rural. *Ar@cne. Revista Electrónica de Recursos en Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales*, 27, 1-22. <https://doi.org/10.1344/ara2023.280.42815>
- García Monteagudo, D. y Larchen Costuchen, A. (2025). Students' perception of rural space in the Ibero-American context: a social representation approach. *Educational Research and Evaluation*, 30(7-8), 664-682. <https://doi.org/10.1080/13803611.2025.2515033>
- García-Prieto, F. J., Álvarez-Álvarez, C. y Pozuelos Estrada, F. J. (2021). ¿Difiere la dinámica de enseñanza de las escuelas rurales del norte y sur de España? Propensión, contrastes y similitudes. *Educatio Siglo XXI*, 39(3), 11-36. <https://doi.org/10.6018/edu-catio.420581>
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía*. Paz e Terra SA.
- Hillyard, S. y Bagley, C. (2015). Community strikes back? Belonging and exclusion in rural English villages in networked times. *International Journal of Inclusive Education*, 19(7), 748-758. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.964569>
- Jackson, P. (2006). Thinking geographically. *Geography*, 91(3), 199-204. <https://doi.org/10.1080/00167487.2006.12094167>
- Llancavil, D. (2025). Educación geográfica para una interculturalidad en escuelas rurales del sur de Chile. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1-21. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1351>

- Memişoğlu H. (2017). Opinions of teachers and preservice teachers of social studies on geo-literacy. *Educational Research and Reviews*, 12(19), 967-979. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1157860>
- Molinero, F. (2021). Dinámica, recursos, valores y representaciones: la diferenciación del espacio rural. En Asociación Española de Geografía (Ed.), *Espacios rurales y retos demográficos: una mirada desde los territorios de la despoblación* (pp. 7-38). AGE (Asociación Española de Geografía) Grupo de Geografía Rural de la Asociación Española de Geografía.
- Palacios, N., García Monteagudo, D., y Cortés, MF (2026). Alfabetización geográfica en Educación Secundaria Obligatoria: Similitudes y diferencias entre estudiantes colombianos y españoles. *The Geography Teacher*, 1-10. <https://doi.org/10.1080/19338341.2025.2591168>
- Sepúlveda, O. y Fernandes, S. (2022). *Descolonizando la enseñanza en los pueblos mapuche y mestizo: aportes para la enseñanza de historia y geografía en territorios del Willimapu* [Trabajo Fin del Máster inédito]. UNESP. <http://hdl.handle.net/11449/244044>
- Souto, X. M. (2024). Presente y futuro de la enseñanza de la Geografía. En M. J. Marrón Gaite (Coord.), *Geografía, Educación e Innovaciones Didácticas* (pp. 14-38). Asociación Española de Geografía, Grupo de Didáctica de la AGE.
- Turner, S. y Leydon, J. (2012). Improving Geographic Literacy among First-Year Undergraduate Students: Testing the Effectiveness of Online Quizzes. *Journal of Geography*, 111(2), 54-66. <https://doi.org/10.1080/00221341.2011.583263>
- Unión Geográfica Internacional (2024). *Declaración Internacional sobre Educación Geográfica* (2016). https://www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2018/02/IGU_2016_spanish1.pdf

La escuela rural y su papel en la vida saludable, la sostenibilidad y el arraigo territorial: una pedagogía situada y comunitaria

Roser Boix Tomás

rosier.boix@ub.edu

Facultad de Educación, Universidad de Barcelona

1. Introducción

La educación en contextos rurales enfrenta desafíos singulares que requieren enfoques pedagógicos flexibles, contextualizados y comprometidos con la comunidad (Atchoarena et al., 2003; Echazarra y Radinger, 2019). Lejos de limitarse al aprendizaje académico tradicional, la escuela rural constituye un espacio donde se entrelazan la comunidad, la cultura y el territorio, permitiendo fomentar hábitos de vida saludables, sostenibles y participativos (Boix et al., 2015; Wals, 2019). La riqueza del entorno natural, los saberes locales y la identidad comunitaria ofrecen oportunidades para integrar la educación con la vida cotidiana, promoviendo un aprendizaje significativo que trasciende el aula y contribuye al bienestar integral del alumnado (Tilbury, 2011). La participación activa de docentes, estudiantes y familias fortalece la corresponsabilidad, el sentido de pertenencia y la cohesión social, consolidando la escuela como un espacio de desarrollo educativo, social y ambiental (Lyons y Collins, 1980; UNESCO, 2021b).

El presente capítulo propone una aproximación reflexiva a la práctica educativa en escuelas rurales, explorando cómo la integración de la salud, la sostenibilidad y la identidad territorial puede potenciar aprendizajes significativos. Se describe una intervención didáctica basada en experiencias observadas en el territorio y se analizan los resultados de iniciativas que vinculan la educación con la vida comunitaria y la conservación del entorno, con el objetivo de aportar orientaciones prácticas para la promoción de estilos de vida saludables y sostenibles en contextos rurales.

2. Objetivos

La escuela rural es mucho más que un espacio de aprendizaje académico: constituye un lugar donde la comunidad, la cultura y el territorio se entrelazan para formar hábitos de vida saludables y sostenibles. Reconocer la riqueza del entorno, la identidad local y la cooperación comunitaria per-

mite que la educación rural vaya más allá del aula y contribuya al bienestar integral del alumnado.

2.1. Objetivo central

Convertir la escuela rural en un espacio donde estudiantes y comunidad aprendan de manera colaborativa a cuidar su cuerpo, su entorno y su cultura, fomentando hábitos de vida saludables y sostenibles. La acción educativa se apoya en la valorización del territorio como recurso para el bienestar, el aprendizaje a partir de la práctica cotidiana y el fortalecimiento del cuidado en comunidad mediante la cooperación entre alumnado, docentes y familias. Asimismo, se enfatiza la reflexión sobre la identidad local y la identificación de retos y oportunidades que permitan consolidar a la escuela como un espacio de aprendizaje significativo, vinculado a la vida diaria y al territorio.

2.2. Enfoques para la acción y la reflexión

- **Valorar el territorio:** reconocer y aprovechar la riqueza del entorno rural para generar bienestar físico, emocional, social y ambiental.
- **Aprender de la práctica:** observar y compartir experiencias dentro de la escuela que promuevan hábitos saludables y sostenibles desde la alimentación, el juego y la convivencia.
- **Cuidar en comunidad:** fortalecer la cooperación y la corresponsabilidad entre estudiantes, docentes y familias, trabajando conjuntamente en proyectos que benefician a todos.
- **Sentir el lugar:** reflexionar sobre cómo el conocimiento de la cultura local y la identidad comunitaria fortalece el sentido de pertenencia y el bienestar de quienes habitan el territorio.
- **Identificar caminos:** reconocer retos y oportunidades para que la escuela siga siendo un espacio que apoye la salud, la sostenibilidad y el aprendizaje significativo en la vida cotidiana.

Fomentar estilos de vida saludables y sostenibles en la escuela rural implica trabajar de manera integrada con el territorio, el bienestar de las personas y la conservación del entorno. La participación activa de docentes, estudiantes y comunidad fortalece la identidad, la corresponsabilidad y el sentido de pertenencia, generando un ciclo continuo de aprendizaje, cuidado y sostenibilidad que perdura más allá del aula.

2. Metodología y práctica reflexiva en contextos rurales

Este apartado describe cómo se pueden promover estilos de vida saludables y sostenibles desde una mirada reflexiva sobre la práctica educativa en contextos rurales. No se trata de un estudio formal, sino de una apro-

ximación basada en la experiencia y la observación de dinámicas de enseñanza y aprendizaje en entornos vinculados al territorio (Schön, 1983; Fullan, 2007).

3.1 Conociendo el contexto

La reflexión parte del reconocimiento de que la escuela rural se inserta en contextos sociales, culturales y territoriales específicos. Las dinámicas comunitarias, la proximidad entre escuela, familias y territorio y las formas de vida locales constituyen factores determinantes en los procesos educativos. Los entornos rurales suelen caracterizarse por diversidad de edades en los grupos de estudiantes, relaciones interpersonales estrechas y una fuerte interdependencia entre la escuela y la vida comunitaria (Boix et al., 2015). Comprender estas particularidades permite identificar oportunidades pedagógicas que trascienden el currículo tradicional, favoreciendo la integración de hábitos saludables, sostenibles y participativos. La cercanía con el entorno natural y social facilita la incorporación de actividades contextualizadas que refuerzan el sentido de pertenencia y el compromiso con la comunidad local, considerando el territorio no solo como contexto sino como recurso educativo con valor pedagógico intrínseco. Además, las escuelas rurales desempeñan un papel importante en la cohesión social y el desarrollo sostenible de sus territorios (Moreno, 2022). La articulación de prácticas educativas con el entorno fortalece la relación escuela-territorio y contribuye a la construcción de capital social, promoviendo iniciativas comunitarias, colaboración interinstitucional y proyectos de aprendizaje significativo basados en desafíos reales.

Diversos informes internacionales destacan características propias de las escuelas rurales, en términos de recursos, infraestructura y necesidades formativas del personal docente (Echazarra y Radinger, 2019; Atchoarena et al., 2003; Lyons y Collins, 1980). Estas particularidades influyen directamente en las oportunidades de aprendizaje y en los desafíos que enfrentan quienes enseñan, evidenciando la necesidad de políticas y estrategias adaptadas a cada contexto.

3.2 Pasos seguidos en la práctica reflexiva

El proceso se entiende como una serie de pasos orientativos que conectan la educación con la salud y la sostenibilidad, basados en enfoques contemporáneos de aprendizaje experiencial y reflexivo:

1. Observación y escucha: atender a las dinámicas del contexto y a las necesidades de quienes participan para diseñar acciones significativas.

2. Identificación de recursos locales: reconocer elementos del territorio, naturaleza, prácticas culturales y tradiciones que puedan enriquecer la educación para la salud y la sostenibilidad (Tilbury, 2011).
3. Propuesta de actividades integradoras: diseñar estrategias que fomenten el bienestar físico, emocional y social, promoviendo conciencia ambiental y aprendizaje activo.
4. Espacios de reflexión: generar momentos para pensar sobre las experiencias, identificar aprendizajes y ajustar acciones futuras, fomentando pensamiento crítico y metacognición (Schön, 1983).
5. Inclusión y participación: involucrar activamente a toda la comunidad educativa, valorando saberes locales y fomentando la colaboración entre estudiantes, docentes y familias.

El proceso educativo, articulado mediante la observación, la identificación de recursos locales, las propuestas integradoras, los espacios de reflexión y la inclusión comunitaria, permite conectar la enseñanza con la salud y la sostenibilidad, favoreciendo aprendizajes potencialmente duraderos y el desarrollo integral del alumnado (Tilbury, 2011; Schön, 1983).

3.3 Principios orientadores

Además, este enfoque se sustenta en principios que facilitan la consolidación de hábitos saludables y sostenibles:

- **Flexibilidad:** adaptarse a las condiciones del entorno y a las necesidades del grupo, permitiendo ajustes continuos (Kolb, 1984; Berglund, 2020).
- **Cuidado integral:** atender simultáneamente al bienestar físico, emocional y social, reconociendo un enfoque holístico (World Health Organization, 2021).
- **Sostenibilidad:** promover el uso responsable de recursos naturales y materiales, fomentando la conciencia ambiental (Tilbury, 2011; UNEP, 2022).
- **Participación inclusiva:** involucrar activamente a todas las personas de la comunidad educativa, respetando la diversidad y los conocimientos locales (Wenger, 1998).

Los principios orientadores promueven un enfoque educativo flexible, integral y sostenible, que fomente el bienestar del alumnado y la participación de la comunidad (Tilbury, 2011; World Health Organization, 2021).

3.4 Síntesis metodológica

La metodología presentada se concibe como una guía flexible y dinámica para orientar la práctica educativa en contextos rurales, entendida no como un conjunto rígido de procedimientos sino como un marco que facilita la reflexión constante y la acción pedagógica basada en la experiencia. Su propósito central es articular la educación con la identidad del territorio, promoviendo estilos de vida saludables y sostenibles en coherencia con los valores y prácticas de la comunidad. Este enfoque reconoce que cada contexto rural posee características únicas, sociales, culturales, ambientales y económicas, que condicionan tanto las oportunidades de aprendizaje como las estrategias pedagógicas más pertinentes. Por ello, la metodología no pretende ofrecer soluciones universales sino generar condiciones para aprendizajes significativos a partir de la contextualización y la participación activa.

El desarrollo de esta propuesta se apoya en la observación atenta del entorno, la identificación y adaptación de recursos locales y la colaboración entre estudiantes, docentes, familias y comunidad. De esta manera, la práctica educativa puede trascender la mera transmisión de contenidos y configurarse como un espacio de construcción compartida de conocimiento, donde los aprendizajes académicos se vinculan con experiencias de vida y con el cuidado del entorno. La integración de experiencias directas con recursos del territorio, huertos, ríos, caminos, tradiciones o saberes locales favorece aprendizajes potencialmente duraderos, en la medida en que conecta teoría y acción cotidiana. Asimismo, este enfoque puede contribuir al fortalecimiento del sentido de pertenencia, la conciencia ambiental y la corresponsabilidad comunitaria, siempre que se sostenga en procesos continuos de planificación, mediación pedagógica y reflexión crítica. En suma, la metodología propuesta no se presenta como un modelo cerrado, sino como una orientación pedagógica que busca generar condiciones favorables para una educación reflexiva, contextualizada y participativa en la escuela rural.

4. Resultados y discusión sobre la experiencia

Desde la práctica reflexiva en la escuela rural, se identifican aprendizajes, desafíos y oportunidades que evidencian cómo se promueven estilos de vida saludables y sostenibles. En este marco se inscriben experiencias de innovación educativa como *ItineraSTEAM: Feria rural de ciencia* (FCT-23-19253), que articulan el enfoque STEAM con el territorio y la participación comunitaria, reforzando la conexión entre aprendizaje escolar, bienestar y sostenibilidad.

4.1 Reconocimiento del territorio como recurso educativo

El territorio ofrece un potencial relevante para la educación en salud y sostenibilidad. Observar y valorar recursos locales, espacios naturales, huertos, ríos, caminos, tradiciones y saberes comunitarios, permite conectar la enseñanza con la vida cotidiana de la comunidad (Tilbury, 2011; Berglund, 2020). Este enfoque puede favorecer el desarrollo de competencias prácticas y actitudes responsables hacia el entorno, al tiempo que refuerza la identidad local y el sentido de pertenencia (Wals, 2019).

Iniciativas como ItineraSTEAM sugieren que el territorio puede convertirse en punto de partida de proyectos científicos y creativos, generando condiciones para aprendizajes significativos vinculados a problemas reales del entorno.

4.2 Desarrollo de hábitos saludables y sostenibles

La educación situada en el territorio parece contribuir a la adopción de hábitos saludables y sostenibles, en la medida en que vincula la experiencia directa con la reflexión crítica. La interacción con el entorno puede ayudar a valorar la biodiversidad, comprender los impactos de las acciones humanas y promover prácticas de cuidado personal y ambiental. Actividades como caminatas, consumo consciente de alimentos locales, reciclaje y cuidado de animales no garantizan cambios automáticos, pero generan condiciones favorables para aprendizajes potencialmente duraderos, al integrar teoría y práctica de manera contextualizada.

4.3 Participación y colaboración comunitaria

La participación activa de familias, vecinas y vecinos enriquece los aprendizajes con saberes locales y experiencias culturales, genera proyectos sostenibles y fortalece la cohesión social. Aunque requiere coordinación, compromiso y tiempo, la colaboración comunitaria amplifica los resultados y consolida la cultura de cuidado del cuerpo, la mente y el entorno. La feria científica rural asociada al proyecto se configura como un espacio de encuentro intergeneracional, donde la comunidad participa como observadora, colaboradora y transmisora de conocimientos, reforzando el sentido de pertenencia y la corresponsabilidad educativa.

4.4 Aprendizajes significativos

Los aprendizajes clave identificados son:

1. La educación basada en el territorio fortalece la identidad y la pertenencia comunitaria.

2. La integración de hábitos saludables y sostenibles no requiere recursos sofisticados; la observación, la escucha y la participación activa son suficientes para generar impacto.
3. La colaboración entre todas las personas de la comunidad amplifica los resultados y consolida la cultura de cuidado y sostenibilidad.
4. La integración de enfoques interdisciplinarios, a través de experiencias como ItineraSTEAM, potencia aprendizajes significativos al conectar ciencia, creatividad y compromiso social en contextos rurales.

La experiencia analizada pone de relieve el potencial de la educación basada en el territorio para favorecer no solo la adquisición de conocimientos, sino también el desarrollo de competencias sociales y valores comunitarios. Si bien no se trata de evidencias concluyentes, las prácticas observadas sugieren la combinación de saberes locales, participación activa y metodologías innovadoras, lo que permite que los aprendizajes trasciendan el aula y se vinculen directamente con la vida cotidiana y el entorno del alumnado. En este contexto, los aprendizajes clave reflejan cómo la interacción con los recursos del territorio fortalece la identidad comunitaria, fomenta la colaboración y facilita la adopción de prácticas saludables y sostenibles. La Tabla 1 presenta una síntesis de estos aprendizajes, ejemplificando el potencial educativo del territorio para generar experiencias de aprendizaje significativas en contextos rurales.

Tabla 1

Ejemplos de recursos del territorio y su potencial educativo para hábitos saludables y sostenibles

Recurso local	Actividades (3 a 12/14 años) Multigrado y participación comunitaria	Aprendizajes significativos	Conexión con hábitos saludables y sostenibles
Huertos comunitarios.	Talleres de cultivo, compostaje y alimentación saludable.	Desarrollo de hábitos de nutrición y responsabilidad ambiental.	Promueve el consumo de alimentos frescos y locales, cuidado del medio ambiente y hábitos de autocuidado.
Senderos naturales.	Caminatas, exploración de flora y fauna, educación ambiental.	Fomento del bienestar físico y curiosidad científica.	Incentiva la actividad física, en contacto con la naturaleza y la conciencia sobre la conservación y el valor del entorno.

Recurso local	Actividades (3 a 12/14 años) Multigrado y participación comunitaria	Aprendizajes significativos	Conexión con hábitos saludables y sostenibles
Tradiciones locales.	lo- Talleres de artesanía, festivales culturales, narración de historias (intergeneracional).	Valoración de la identidad cultural y cohesión social.	Favorece la participación comunitaria, el respeto por la diversidad y prácticas culturales sostenibles.
Mercados locales.	local- Observación de producción y consumo responsable, talleres de alimentación.	pro- Aprendizaje de nutrición y economía sostenible.	Fomenta la elección de alimentos frescos, locales y sostenibles, y hábitos de consumo consciente.
Animales locales (granjas, fauna urbana).	local- Observación, cuidado y registro de comportamientos.	cui- Educación ambiental y empatía.	Desarrolla hábitos de cuidado de seres vivos, respeto por la biodiversidad y contacto saludable con animales.
Ríos, lagos o cuerpos de agua.	o Experimentos de calidad del agua, limpieza comunitaria, educación ambiental.	ca- Comprensión de los ecosistemas acuáticos y trabajo colaborativo.	Promueve la conservación de recursos hídricos y hábitos de higiene y cuidado ambiental.
Plantas medicinales.	medici- Talleres de herbolaria, investigación científica básica.	bol- Conocimiento sobre plantas y cuidado de la salud.	Promueve el uso responsable de recursos naturales y prácticas de autocuidado saludables.
Caminos y plazas del pueblo.	pl- Caminatas educativas, juegos al aire libre, proyectos de historia local.	educati- Desarrollo de hábitos saludables y sentido de pertenencia.	Incentiva la actividad física regular, la exploración segura del entorno y la integración comunitaria.
ItineraSTEAM: Feria rural de ciencia ³ .	Proyectos STEAM sobre el entorno, experimentación, diseño y exposición pública.	Pensamiento científico, trabajo cooperativo, comunicación.	Promueve conciencia ambiental, hábitos responsables y participación comunitaria.

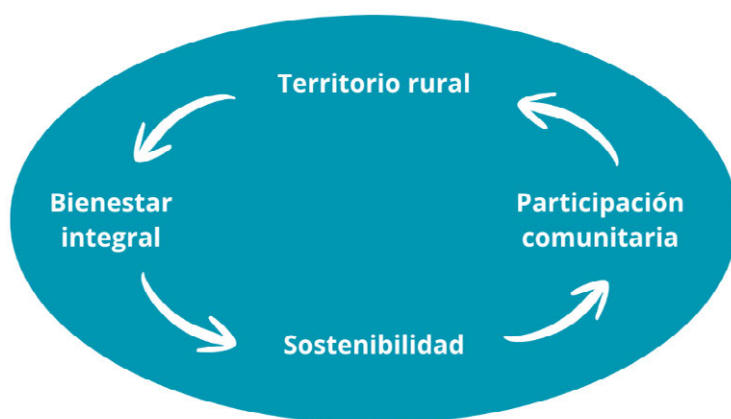
Fuente: Elaboración propia.

³ Proyecto ItineraSTEAM: Feria rural de ciencia, FCT-23-19253, 2025-2026. Coordinadora del Proyecto: Raquel Fernández Cézar, Universidad de Castilla-La Mancha.

La reflexión sobre los ejemplos analizados permite valorar el territorio como un recurso educativo con un alto potencial para la escuela rural, en la medida en que facilita la conexión entre los aprendizajes escolares y la vida cotidiana del alumnado. Las experiencias descritas muestran que la integración de elementos naturales, culturales y sociales del entorno contribuye a dotar de mayor sentido y relevancia a los procesos educativos, favoreciendo la construcción de aprendizajes contextualizados (Figura 2). Desde una perspectiva evaluativa, los ejemplos presentados sugieren que el trabajo educativo vinculado al territorio puede favorecer el desarrollo de hábitos saludables y sostenibles, especialmente, cuando se apoya en experiencias vivenciales relacionadas con la actividad física, la alimentación consciente, el cuidado del entorno y la participación comunitaria. Si bien no se trata de evidencias concluyentes, las prácticas observadas apuntan a efectos positivos en el bienestar del alumnado y en su relación con el medio. Asimismo, la participación de la comunidad emerge como un elemento facilitador que amplifica el alcance de estas experiencias. Los ejemplos ponen de manifiesto que la colaboración entre docentes, discentes y familias, aunque exige coordinación y compromiso, contribuye a enriquecer los aprendizajes y a reforzar el sentido de pertenencia. En conjunto, estos elementos permiten valorar las prácticas descritas como orientaciones válidas y transferibles, siempre que se adapten a las características y necesidades de cada contexto rural.

Figura 1

Conexión entre territorio, bienestar, sostenibilidad y participación comunitaria



Fuente: Elaboración propia.

Así pues, la reflexión desde la experiencia revela que las acciones cotidianas, concebidas con flexibilidad y abiertas a la participación activa de la comunidad educativa, poseen un potencial transformador para la promo-

ción de estilos de vida saludables y sostenibles, al mismo tiempo que fortalecen la identidad territorial y consolidan el sentido de pertenencia. Este enfoque evidencia, una vez más, que la educación no se limita a la transmisión de contenidos, sino que se configura como un proceso dinámico y relacional, en el cual observar con atención, adaptarse a las particularidades del contexto y valorar la diversidad de saberes y experiencias resulta fundamental. La interacción constante con los recursos locales, naturales, culturales y sociales permite que el aprendizaje trascienda lo abstracto, vinculando la teoría con la acción concreta y generando experiencias significativas que favorecen la internalización de hábitos responsables y conscientes.

Al involucrar activamente a estudiantes, docentes y familias, se propicia la construcción colectiva de conocimientos y valores, fortaleciendo la cohesión social, la cooperación y el compromiso ético con el entorno. En este sentido, la práctica reflexiva en contextos rurales no solo enseña sobre la salud, la sostenibilidad y el cuidado del territorio, sino que también ilumina la importancia de un enfoque educativo que reconoce y potencia la riqueza de cada contexto, promoviendo una educación que es, al mismo tiempo, transformadora, inclusiva y profundamente arraigada en la comunidad.

Un ejemplo concreto de cómo se puede aplicar esta reflexión la podemos encontrar en la situación de aprendizaje multigrado “Explorando y cuidando los ríos y cuerpos de agua”, diseñada para estudiantes de 3 a 12 años. Esta actividad integra la educación ambiental, los hábitos saludables y la participación comunitaria, ofreciendo al alumnado la oportunidad de aprender de manera práctica sobre la conservación del agua, la colaboración entre distintas edades y la responsabilidad compartida hacia el entorno natural. Mediante sesiones de observación, experimentos y limpieza comunitaria, el alumnado no solo adquiere conocimientos científicos y ambientales, sino que también desarrolla competencias sociales, cívicas y colaborativas, consolidando un aprendizaje significativo vinculado al territorio y a la vida cotidiana.

4.5. Ejemplo de situación de aprendizaje multigrado: explorando y cuidando los ríos y cuerpos de agua

Nivel: 3 a 12 años (multigrado).

Duración: 2-3 sesiones de 60 minutos.

Área de aprendizaje: Ciencias Naturales, educación ambiental, hábitos saludables y sostenibles.

Objetivo general: que todo el alumnado comprenda la importancia de los ecosistemas acuáticos, participe en su cuidado y desarrolle hábitos de higiene, sostenibilidad y colaboración comunitaria.

Objetivos específicos: 1. Observar y describir el entorno acuático según la edad; 2. Participar en experimentos y actividades de limpieza adaptadas a cada grupo; 3. Reflexionar sobre la importancia del agua y de su conservación; 4. Fomentar el trabajo colaborativo y la corresponsabilidad entre distintos grupos de edad.

Roles y tareas por edades:

Edad	Tareas Principales	Instrumentos de registro	Enfoque educativo	Aprendizajes Significativos
3-5 años	-Observar el agua, plantas y animales visibles. -Participar en limpieza recogiendo residuos grandes con guantes. -Lavarse las manos después de la actividad.	Dibujos, pegatinas o fotos con ayuda del maestro	Exploración sensorial, curiosidad, hábitos de higiene, juego y movimiento	-Desarrollo de hábitos saludables y sentido de pertenencia -Observación y curiosidad científica
6-8 años	-Observar flora y fauna, registrar con dibujos o marcas. -Experimentos simples: turbidez del agua, presencia de residuos. -Separar residuos en reciclables y no reciclables.	Tablas sencillas, dibujos, notes cortas.	Comprensión básica, de ecosistemas, cuidado del agua, hábitos sostenibles, trabajo en equipo.	-Fomento del bienestar físico y curiosidad científica. -Aprendizaje de nutrición y economía sostenible. -Educación ambiental y empatía.
9-12 años	-Observar y analizar flora, fauna y condiciones físicas del agua. -Experimentos más completos: medir pH con tiras, temperatura, comparar puntos del río.	Cuadernos de registro, tablas, gráficos, fotografías.	Pensamiento crítico, corresponsabilidad comunitaria, análisis de impacto ambiental.	-Desarrollo de hábitos de nutrición y responsabilidad ambiental. -Comprensión de los ecosistemas acuáticos y trabajo colaborativo.

Edad	Tareas Principales	Instrumentos de registro	Enfoque educativo	Aprendizajes Significativos
	-Clasificar residuos, cualificar y proponer mejoras. -Liderar pequeños grupos y guiar a los menores.		tal, liderazgo y co-laboración.	-Valoración de la identidad cultural y cohesión social.

Desarrollo de la actividad: Sesión 1 – Observación y exploración: salida al río o lago cercano, respetando normas de seguridad; observación según la edad y registro en los instrumentos correspondientes; y reflexión inicial: ¿Por qué es importante cuidar el agua? **Sesión 2 – Experimentos de calidad del agua:** recolección de muestras (supervisada por docentes); experimentos adaptados: turbidez, color y olor (3-8 años); pH y temperatura (9-12 años); y comparación de resultados y discusión sobre posibles contaminantes. **Sesión 3 – Limpieza comunitaria y reflexión:** recoger residuos: grandes para 3-5 años; separación y cuantificación para mayores; reflexión grupal: ¿Cómo podemos cuidar mejor el agua en la escuela y en casa?; y registro de aprendizajes y compromisos individuales y colectivos.

Competencias LOMLOE trabajadas: competencia científica y tecnológica: observar, registrar y analizar datos sobre agua y ecosistema; competencia social y cívica: colaborar en la limpieza y reflexionar sobre impacto en la comunidad; competencia en comunicación lingüística: expresar observaciones y resultados de manera oral o escrita; competencia digital (opcional): registrar fotos, gráficos o videos simples; competencia para aprender a aprender y autonomía: reflexionar, tomar decisiones y aplicar aprendizajes; competencia en conciencia y expresión cultural: valorar la relación con el territorio y la cultura local.

Conocimientos y competencias que integran aspectos científicos, ambientales, sociales, culturales y matemáticos, al mismo tiempo que practican hábitos saludables y sostenibles (interdisciplinariedad): comprensión de los ecosistemas acuáticos, la flora y la fauna, y cómo las acciones humanas impactan en ellos; participación activa en el cuidado del entorno mediante reciclaje, limpieza de ríos y uso responsable de recursos naturales; desarrollo de hábitos de higiene personal y contacto seguro con la naturaleza durante las actividades prácticas; valoración del territorio, las tradiciones locales y la cultura comunitaria vinculadas al agua, reforzando el sentido de pertenencia; registro, clasificación y análisis de datos de manera participativa, integrando pensamiento científico y matemático; colaboración y corresponsabilidad entre estudiantes de distintas edades, fomentando el tra-

bajo en equipo y la cooperación intergeneracional; observación, curiosidad científica y reflexión crítica sobre la relación entre las personas y su entorno natural.

Criterios de evaluación e indicadores por edad:

1. Conocimiento y comprensión del ecosistema acuático

Edad	Indicadores
3-5 años	Señala plantas, animales y agua en el entorno.
6-8 años	Dibuja y clasifica flora y fauna; comenta posibles impactos humanos.
9-12 años	Registra datos sobre agua y biodiversidad; relaciona observaciones con causas y consecuencias ambientales.

2. Participación y colaboración comunitaria:

Edad	Indicadores
3-5 años	Ayuda a recoger residuos grandes con supervisión.
6-8 años	Colabora en separación de residuos y limpieza guiada.
9-12 años	Lidera pequeños grupos, organiza tareas y orienta a los más pequeños.

3. Desarrollo de hábitos saludables y sostenibles:

Edad	Indicadores
3-5 años	Participa en lavado de manos y recoge residuos con ayuda.
6-8 años	Practica separación de residuos y comenta la importancia del cuidado del agua.
9-12 años	Propone mejoras para cuidar el agua y fomenta hábitos sostenibles en otros.

4. Observación, registro y reflexión:

Edad	Indicadores
3-5 años	Dibuja elementos del río y comenta oralmente lo que observa.
6-8 años	Realiza tablas o dibujos con información básica y comenta aprendizajes
9-12 años	Registra datos, realiza gráficos sencillos y expone conclusiones razonadas

5. Comunicación y expresión:

Edad	Indicadores
3-5 años	Comunica de forma oral lo que ve y siente durante la actividad.
6-8 años	Presenta dibujos y comentarios orales o escritos simples.
9-12 años	Expone resultados de experimentos y reflexiona sobre hábitos y cuidado ambiental.

10. Aprendizajes significativos esperados:

Edad	Aprendizajes significativos
3-5 años	Desarrollo de hábitos saludables y sentido de pertenencia; observación y curiosidad científica.
6-8 años	Fomento del bienestar físico y curiosidad científica; aprendizaje de nutrición y economía sostenible; educación ambiental y empatía.
9-12 años	Desarrollo de hábitos de nutrición y responsabilidad ambiental; comprensión de los ecosistemas acuáticos y trabajo colaborativo; valoración de la identidad cultural y cohesión social.

En el plano práctico, las experiencias desarrolladas muestran que el territorio puede convertirse en un eje integrador del currículo, facilitando la conexión entre contenidos académicos y saberes, hábitos saludables y participación comunitaria. La incorporación de actividades vinculadas a la actividad física, la alimentación consciente, el cuidado del entorno y la interacción intergeneracional favorece aprendizajes significativos que trascienden el aula y se proyectan en la vida cotidiana del alumnado. Estas prácticas no requieren necesariamente infraestructuras complejas, sino una mirada pedagógica capaz de reconocer y activar los recursos existentes en el entorno. Asimismo, la experiencia de ItineraSTEAM evidencia que el enfoque STEAM, cuando se articula desde el territorio, actúa como un catalizador del aprendizaje interdisciplinar y del compromiso social. La resolución de problemas reales, la experimentación científica y la comunicación de resultados en espacios compartidos con la comunidad refuerzan tanto el desarrollo de competencias clave como la construcción de una cultura de bienestar y sostenibilidad. En este sentido, la escuela se configura como un agente activo del desarrollo local, en coherencia con los planteamientos de la política económica y social orientada a la cohesión territorial.

No obstante, desde una mirada crítica, es necesario reconocer que este tipo de experiencias exige una planificación cuidadosa, una coordinación efectiva entre los distintos agentes educativos y comunitarios y un compromiso sostenido a lo largo del tiempo. Por ejemplo, un proyecto de promoción de la salud en una escuela rural podría implementarse inte-

grando la educación alimentaria con la producción de cultivos adaptados al clima local. La escuela no solo funcionaría como espacio de aprendizaje sino también como agente de salud comunitario, promoviendo hábitos de alimentación saludables entre el alumnado y sus familias. Las metodologías de trabajo podrían adaptarse a las particularidades del contexto rural como jornadas escolares más cortas o tiempos de cosecha específicos e incluir actividades prácticas donde el alumnado participe activamente en la siembra, el cuidado y la preparación de alimentos nutritivos. En otro contexto, donde la distancia geográfica o la dispersión del alumnado limita la participación presencial, la iniciativa podría complementarse con talleres virtuales o visitas itinerantes de profesionales de la salud, garantizando que los conocimientos y hábitos saludables se difundan de manera inclusiva y sostenida. De esta manera, la escuela actúa no solo como centro educativo, sino también como un motor de bienestar y prevención en la comunidad, integrando la salud en la vida cotidiana de manera práctica y significativa.

La transferibilidad de las prácticas descritas dependerá también, en gran medida, de su capacidad de adaptación a las características específicas de cada contexto rural. Factores como la dispersión geográfica de las escuelas, la diversidad cultural del alumnado, la disponibilidad de transporte y la infraestructura educativa condicionan cómo se pueden aplicar estrategias pedagógicas similares en distintos lugares. Por ejemplo, un proyecto de agricultura escolar podría implementarse con cultivos adaptados al clima local y con metodologías de trabajo que contemplen jornadas escolares más cortas, mientras que en otro contexto podría requerir la integración de talleres virtuales para compensar la distancia entre los estudiantes y los recursos disponibles.

Del mismo modo, resulta imprescindible el apoyo institucional y formativo al profesorado. Este respaldo no solo garantiza la correcta ejecución de las estrategias educativas, sino que también fortalece procesos de reflexión pedagógica que permiten ajustar y mejorar de manera continua las experiencias implementadas. Además, constituye un elemento clave para fomentar la innovación en el aula, ya que el profesorado cuenta con herramientas y recursos que facilitan la experimentación educativa fundamentada en la evidencia. Capacitar al profesorado en el uso de metodologías dialógicas activo-participativas, en la gestión de proyectos comunitarios o en la integración de tecnologías educativas no solo enriquece la práctica docente, sino que también contribuye a generar un impacto duradero en la comunidad educativa. De este modo, las iniciativas dejan de ser acciones aisladas y se transforman en proyectos sostenibles a largo plazo, capaces de adaptarse a las necesidades cambiantes del alumnado y de la sociedad, promoviendo una educación más inclusiva, dinámica y centrada en el aprendizaje significativo. En este sentido, se hace evidente que la sostenibilidad y el

impacto real de estas intervenciones educativas están estrechamente vinculados con la articulación entre política educativa, comunidad local y praxis docente. Solo a través de una mirada integral, que considere tanto las condiciones materiales como las dimensiones sociales y culturales del contexto, será posible transformar estas experiencias en prácticas replicables, significativas y duraderas en distintos entornos rurales.

En conjunto, la reflexión teórico-práctica derivada de esta experiencia permite concluir que la educación basada en el territorio constituye, como venimos señalando, una vía pertinente para promover hábitos saludables y sostenibles en la escuela rural. Esta perspectiva educativa, que articula el currículo con las realidades culturales, ambientales y sociales del entorno inmediato, reconoce que los contextos locales no son meros recursos auxiliares, sino elementos constitutivos de procesos de enseñanza y aprendizaje significativos (Smith, 2002). Sin embargo, es fundamental ser conscientes de ello: no basta con disponer de los recursos del territorio o con la intención de incorporarlos al currículo; se requiere un trabajo deliberado de planificación, mediación pedagógica y reflexión constante sobre cómo estas experiencias se traducen en aprendizajes efectivos y duraderos. Esta conciencia implica que el profesorado, además de facilitar la conexión entre el aula y el entorno, debe asumir un rol activo en la interpretación de los saberes locales, en la articulación de objetivos educativos claros y en la evaluación crítica de los impactos de las iniciativas implementadas. Solo cuando se aborda de manera consciente y estratégica, la educación basada en el territorio puede generar experiencias de aprendizaje significativas, fortalecer la identidad y la pertenencia comunitaria, y consolidar hábitos saludables y sostenibles que trasciendan el ámbito escolar.

Al integrar conocimiento académico, saberes locales y participación comunitaria, se favorece una educación más relevante, inclusiva y comprometida con el bienestar individual y colectivo, pues se potencia la apropiación del propio territorio como escenario de reflexión y acción educativa (Sobel, 2004). Esta aproximación contribuye al desarrollo de competencias para la vida saludable y sostenible, promoviendo al mismo tiempo la visibilización de saberes comunitarios tradicionalmente subvalorados. De esta manera, más allá de constituir una propuesta innovadora, la educación basada en el territorio ofrece orientaciones valiosas y fundamentadas para el diseño de futuras prácticas educativas en contextos rurales, posicionándose como una estrategia que combina pertinencia cultural, compromiso social y desarrollo integral del alumnado.

4. Conclusiones

Las conclusiones derivadas de la reflexión teórico-práctica realizada permiten afirmar que la experiencia analizada sugiere que la escuela rural puede convertirse en un espacio donde estudiantes y comunidad aprenden conjuntamente a cuidar su cuerpo, su entorno y su cultura, promoviendo hábitos de vida saludables y sostenibles. Más que constatar resultados cerrados, el análisis evidencia el potencial pedagógico de una educación vinculada al territorio y a la participación comunitaria. En este sentido, la integración de los contenidos académicos con los recursos del entorno y la vida cotidiana del alumnado genera condiciones favorables para el desarrollo de aprendizajes significativos que trascienden el aula. La articulación entre saberes locales, prácticas culturales y propuestas educativas contextualizadas contribuye a fortalecer la identidad, el sentido de pertenencia y la corresponsabilidad en el cuidado del entorno. Asimismo, la práctica reflexiva, entendida como proceso continuo de observación, adaptación y mejora, permite ajustar las acciones educativas a las particularidades de cada contexto rural, identificando retos y oportunidades para consolidar la escuela como un espacio de bienestar, sostenibilidad y aprendizaje compartido. Desde esta perspectiva, la escuela rural no se presenta como un modelo acabado sino como un escenario con alto potencial transformador cuando el territorio y la comunidad se reconocen como ejes centrales del proceso educativo.

Se resalta la importancia del territorio como recurso educativo. La identificación y aprovechamiento de huertos, senderos, ríos, tradiciones, mercados y animales permite vincular la enseñanza con la realidad local, fortaleciendo la conciencia ambiental, la identidad comunitaria y la responsabilidad hacia el entorno. La participación directa en actividades prácticas, como la exploración de la naturaleza, talleres de alimentación saludable, cuidado de plantas y animales y la observación de prácticas culturales, facilita la interiorización de hábitos saludables y sostenibles, poniendo de relieve la relevancia del aprendizaje experiencial. De la misma manera, la implicación activa de familias, docentes y vecinos refuerza la cooperación, la corresponsabilidad y la cohesión social, generando un efecto multiplicador que amplía el impacto de los aprendizajes más allá de la escuela. La metodología basada en la observación, la adaptación y la práctica reflexiva permite atender la diversidad de contextos y necesidades, identificando retos y oportunidades para mantener la escuela como un espacio de aprendizaje significativo y sostenible. Finalmente, la combinación de experiencia directa con el territorio y participación comunitaria favorece la construcción de aprendizajes potencialmente duraderos, motivadores y relevantes. De este modo, la escuela rural puede consolidarse como un espacio transformador

orientado a la promoción de estilos de vida saludables y sostenibles, en coherencia con los objetivos planteados y con las particularidades de cada contexto.

Referencias

- Atchoarena, D. et al. (2003). *Education for rural development: Towards new policy responses*. UNESCO IIEP. <https://www.iiep.unesco.org/en/publication/education-rural-development-towards-new-policy-responses>
- Berglund, T. (2020a). *Experiential learning in rural education contexts: Strategies and reflections*. Routledge.
- Berglund, T. (2020b). *Experiential learning and sustainability in education: Linking theory and practice*. Routledge.
- Berglund, T. (2020c). Situated learning and sustainability education: Pathways for transformative practice. *Journal of Education for Sustainable Development*, 14(1), 45-59.
- Boix, R. et al. (2015). Territorial specificities of teaching and learning. *Sisyphus Journal of Education*, 3(2), 28-47. <https://doi.org/10.25749/sis.7880>
- Creswell, J. W. y Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage.
- Echazarra, A. y Radinger, T. (2019). *Learning in rural schools: Insights from PISA, TALIS and the literature* (OECD Education Working Papers, No. 196). OECD. Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/learning-in-rural-schools_8b1a5cb9-en.html
- Esparcia, J. y Vercher, N. (2025). *Declive y despoblación rural en España: Recomendaciones para el diseño de políticas públicas* (Documentos de trabajo sobre política económica y social). Cátedra de Política Económica y Social de la Comunidad Valenciana, Generalitat Valenciana, Universitat de València.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Lyons, R. F., y Collins, J. E. (Eds.). (1980). *Problems of educational administration in remote rural areas: Report of an expert meeting* (IIEP/UNESCO). <https://www.iiep.unesco.org/es/publication/problems-educational-administration-remote-rural-areas-report-expert-meeting>
- McKenzie, T. et al. (2013). *Active education: Growing evidence on physical activity and learning*. Active Living Research.
- Moreno-Pinillos, C. (2022). School in and linked to rural territory: Teaching practices in connection with the context from an ethnography study. *Australian and International Journal of Rural Education*, 32(2), 19-35. <https://doi.org/10.47381/aijre.v32i2.328>

- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Smith, G. A. (2002). Place-based education: Learning to be where we are. *Phi Delta Kappan*, 83(8), 584-594. <https://doi.org/10.1177/003172170208300810>
- Sobel, D. (2004). *Place-based education: Connecting classrooms and communities*. The Orion Society.
- Tilbury, D. (2011). *Education for sustainable development: An expert review of processes and learning (ED-2010/WS/46)*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000191442>
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all (Informe de seguimiento de la educación en el mundo)*. UNESCO Publishing. https://digitallibrary.un.org/record/4028105/files/1389377_ES.pdf
- UNESCO. (2021). *Global Education Monitoring Report 2021/2: Summary [Resumen]*. UNESCO Publishing. <https://gem-report-2021.unesco.org/es/seguimiento/>
- UNESCO. (2023). *Global Education Monitoring Report 2023: Technology in education: A tool on whose terms?* UNESCO Publishing. <https://gem-report-2023.unesco.org/es/inicio/>
- United Nations Environment Programme (UNEP). (2022). *Global environment outlook: Healthy planet, healthy people*. UNEP. <https://www.unep.org/resources/global-environment-outlook-6>
- Wals, A. E. J. (2019). *Learning for sustainability in times of accelerating change*. Wageningen Academic Publishers.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- World Health Organization (WHO). (2018). *Health-promoting schools framework*. WHO.
- World Health Organization (WHO). (2021). *Health-promoting schools: A framework for action*. WHO Press.

La escuela rural como agente de educación ambiental para la sostenibilidad: oportunidades, fortalezas y prácticas educativas

Ignacio García Ferrandis, María Calero Llinares y Amparo Vilches Peña

ignacio.garcia-ferrandis@uv.es, maria.calero@uv.es, amparo.vilches@uv.es

Grupo de investigación Didacies, Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, Universitat de València

En este capítulo, en primer lugar, se analiza la importancia del mundo rural en la transición hacia sociedades más justas y sostenibles, destacando su contribución a los Objetivos de desarrollo sostenible (ODS) de la Agenda 2030. A continuación, se presenta un ejemplo paradigmático del papel desempeñado por la escuela rural en la incorporación de estrategias didácticas innovadoras en la enseñanza de las ciencias, a través del caso del Patronato de Educación Rural de Valencia (1958-1985). Seguidamente, se examinan distintas características propias de la escuela rural que pueden transformarse en oportunidades y fortalezas para su consolidación como agente promotor de la Educación Ambiental para la Sostenibilidad (EAS). Finalmente, el capítulo se cierra con la presentación de una Situación de aprendizaje desarrollada en el contexto de una escuela rural agrupada, que ilustra de manera concreta y transferible cómo los ODS y la EAS pueden integrarse de forma interdisciplinar y contextualizada en la práctica educativa.

1. El desarrollo rural como requisito imprescindible ante los grandes retos de la Humanidad

En las últimas décadas, diferentes instituciones han advertido sobre la existencia de una situación de emergencia planetaria (Bybee, 1991; Vilches y Gil, 2007 y 2009), caracterizada por la interrelación de graves problemas ambientales, sociales y económicos que pone de manifiesto la necesidad de reflexionar críticamente sobre el modelo de desarrollo y sus consecuencias globales. Vivimos en una época marcada por transformaciones de carácter sistémico que, como sociedad, nos impulsan cada vez más a reflexionar sobre nuestros modos de vida. Todas las decisiones que toma el ser humano tienen una gran repercusión, no solo en el entorno natural, sino también en los ámbitos sociales, culturales y económicos. Tal como señalan Vilches y Gil (2009), estamos sufriendo una crisis compleja que incluye pro-

blemáticas en el ámbito global como el cambio climático, el agotamiento de recursos naturales, la rápida y desorganizada urbanización, la degradación de los ecosistemas y la disminución de la biodiversidad, el hiperconsumo, la pobreza o el incremento de fenómenos climáticos extremos, entre otros. Sin embargo, algunos de esos graves problemas, como el demográfico, la pérdida de diversidad cultural o la creciente urbanización y el abandono del mundo rural, son generalmente olvidados cuando se plantea la situación de grave crisis ambiental (Calero y Vilches, 2021).

Actualmente, según la ONU⁴, en torno al 55% de la población mundial reside en ciudades. El Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas ha publicado un informe en el que se estima que aproximadamente el 68% de la población vivirá en zonas urbanas en 2050. La población urbana ha aumentado de manera exponencial –desde 751 millones en 1950 a 4200 millones en 2018– y continuará con esta tendencia. Este aumento significativo de la población de las ciudades va asociado con el creciente abandono del mundo rural. En cuanto a la población rural, se prevé que el crecimiento lento que se observa desde 1950 alcance su máximo en unos años.

Según el Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico⁵, en el siglo XXI se ha intensificado en España el proceso de despoblación. Este fenómeno, de carácter eminentemente rural, afecta con mayor gravedad a los pequeños municipios. De acuerdo con la misma fuente, existen en el país 3.926 municipios con una densidad de población inferior al umbral establecido por la Unión Europea como indicador de riesgo demográfico. En conjunto, los municipios de baja densidad representan el 48% de la superficie nacional, lo que implica que prácticamente la mitad del territorio español está en situación de riesgo demográfico. La despoblación suele venir acompañada de problemas asociados a la dispersión territorial, que dificultan la prestación de servicios básicos y el acceso equitativo a recursos esenciales (Santamaría y Sanpedro, 2020).

Todos los grandes desafíos a los que nos enfrentamos hoy para avanzar en la transición a sociedades más justas y sostenibles, poner fin a la pobreza extrema y al hambre, garantizar una educación de calidad universal, promover la igualdad de género, frenar la pérdida de biodiversidad, reducir los profundos desequilibrios, afrontar la creciente urbanización o mitigar las consecuencias del cambio climático, entre otros, exigen una atención prioritaria al mundo rural. En efecto, los problemas que afectan a los territorios

⁴ <https://population.un.org/wup/>

⁵ <https://www.lamoncloa.gob.es/presidente/actividades/Documents/2020/280220-despoblacion-en-cifras.pdf>

rurales no pueden abordarse ni resolverse de manera aislada, ya que forman parte de una problemática de carácter holístico que incide en el conjunto del planeta y los afecta de manera directa y singular (Diamond, 2006; Duarte, 2006; Folke, 2013; Worldwatch Institute, 1984-2018). Resulta, por tanto, necesario impulsar un modelo de desarrollo que contribuya a mejorar el bienestar de los millones de personas que viven en el medio rural, reduciendo desigualdades injustas e insostenibles, que afectan de manera especialmente significativa a las mujeres. En este sentido, Naciones Unidas, a través de ONU Mujeres⁶ subraya la importancia del liderazgo y la participación de las mujeres rurales en el diseño de leyes, estrategias, políticas y programas en ámbitos clave, como la seguridad alimentaria y la mejora de los medios de subsistencia.

Este desarrollo rural debe contribuir, además, a dar respuesta a otras necesidades que, a escala global constituyen requisitos fundamentales de la sostenibilidad.

2. El mundo rural en el marco de la Agenda 2030: contribuciones a los Objetivos de Desarrollo Sostenible

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible, aprobados por Naciones Unidas en 2015 tras un proceso abierto y ampliamente participativo, permiten identificar con claridad finalidades y metas prioritarias, estrechamente interrelacionadas, en las que dicho desarrollo desempeña un papel clave (Naciones Unidas, 2015). Entre ellas, destaca la necesidad de avanzar hacia una producción agrícola sostenible que garantice el acceso universal a los alimentos, al tiempo que se protege y conserva la capacidad de la base de recursos naturales para seguir proporcionando servicios productivos, ambientales y culturales. La alimentación y la agricultura ocupan, en este sentido, una posición central en la Agenda 2030, que constituye la hoja de ruta para el avance en los ODS. Más allá de la función tradicionalmente atribuida a los entornos rurales como proveedores de alimentos y materias primas, la actividad rural cumple relevantes funciones económicas, sociales y medioambientales, contribuyendo a la protección de la biodiversidad, del suelo y de los valores paisajísticos (Vilches *et al.*, 2014). A ello, se suma que los avances en sostenibilidad de las ciudades y, en última instancia, de la sociedad en su conjunto, dependen en gran medida de la existencia de condiciones de vida adecuadas en los entornos rurales, evitando procesos de migración forzada y de exclusión social, especialmente en las grandes áreas urbanas. No debe olvidarse, además, que las zonas rurales con mayores niveles de prosperidad contribuyen a reducir la migración hacia las ciudades. Reco-

⁶ <http://www.unwomen.org/es/>

nociendo esta relación estrecha entre lo rural y lo urbano, la Agenda 2030 incorpora de forma explícita esta perspectiva en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 11, “Ciudades y comunidades sostenibles”, cuya formulación subraya la importancia de fortalecer los vínculos económicos, sociales y ambientales entre las zonas urbanas, periurbanas y rurales.

En junio de 2025, la Asamblea General de las Naciones Unidas declaró el 6 de julio Día Mundial del Desarrollo Rural (DMDR), reafirmando su compromiso con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. La resolución subraya que la pobreza rural sigue siendo un gran obstáculo para el progreso económico, social y medioambiental y, por ello, la necesidad de atacarla. La celebración del DMDR quiere también para dar visibilidad a las voces rurales, movilizar los esfuerzos en pro del desarrollo y renovar el compromiso colectivo de no dejar a nadie atrás, ni siquiera en los lugares más remotos del planeta. Próximos ya a alcanzar los ODS, el camino que queda por recorrer sigue siendo incierto y frágil, lo que convierte al DMDR en algo más que una fecha para celebrar. Debe ser un momento de reflexión global, un alto en el camino para pensar y cambiar de rumbo y un llamamiento a la comunidad internacional para que se asegure de que las comunidades rurales, a menudo ignoradas y sin acceso a los servicios que necesitan, se conviertan en el corazón del progreso sostenible, acceso a tierra, trabajo digno, salud, educación, conectividad. En las zonas rurales, se juega la seguridad alimentaria, el equilibrio ecológico, el arraigo de culturas y la respuesta al cambio climático (<https://www.un.org/es/observances/rural-development-day>).

Como se ha venido señalando, el desarrollo rural está estrechamente vinculado con el conjunto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. A modo de ejemplo, en la web de Naciones Unidas, en relación con el ODS 2, “Hambre cero”, se destaca que, tras los efectos de la pandemia de COVID-19, resulta necesario apoyar la capacidad de los pequeños productores para aumentar la producción de alimentos y garantizar así el suministro ante la posible aparición de futuras crisis sanitarias. Asimismo, en relación con la alimentación, cabe señalar que el logro de un consumo sostenible a escala mundial guarda una relación directa con un desarrollo rural basado en condiciones de vida dignas, que evite la despoblación sistemática del campo y contribuya a superar el modelo alimentario actualmente dominante en los países desarrollados, caracterizado por la sobreexplotación y el agotamiento de recursos, y que pone en riesgo la soberanía alimentaria de la población mundial (Bovet *et al.*, 2008).

A escala nacional, la contribución de la escuela rural a los Objetivos de Desarrollo Sostenible ha sido analizada recientemente por Bautista y Gómez-Jiménez (2025) a partir de un estudio de caso desarrollado en un Cole-

gio Rural Agrupado, con el fin de valorar el papel que desempeña este tipo de centros en la promoción de los ODS, especialmente en términos de equidad, sostenibilidad y participación comunitaria. Aunque se trata de un estudio de caso, sus conclusiones señalan que las escuelas rurales desempeñan un papel relevante en la promoción del ODS 10 (“Reducción de las desigualdades”) y del ODS11 (“Ciudades y comunidades sostenibles”), destacando especialmente su contribución al ODS 4 (“Educación de calidad”). A pesar de las limitaciones, este trabajo pone de manifiesto que los entornos rurales ofrecen numerosas oportunidades para avanzar en la consecución de los ODS y promover un nuevo modelo de desarrollo rural. En esta línea, Carrascal y Magro (2026) exponen el papel relevante que tiene la escuela rural para la transformación educativa y social en favor de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, que abogan por la mejora de la calidad, la equidad de la educación y la inclusión. Por su parte, Sales *et al.* (2019) sostienen que la escuela rural, en el marco de la actual organización del sistema educativo y atendiendo a las necesidades del alumnado, se configura como un agente clave para dar respuesta a los desafíos contemporáneos. Desde una perspectiva complementaria, el Foro Acción Rural (FAR), una plataforma integrada por asociaciones y organizaciones no gubernamentales de ámbito estatal ha presentado el informe “La Agenda 2030 y los ODS en el medio rural” con 65 propuestas para lograr un desarrollo sostenible en el medio rural⁷. Para esta plataforma, las claves del futuro de las zonas rurales pasan por el apoyo a la juventud, la diversificación económica, la gestión forestal, el impulso de una agricultura y ganadería familiar sostenible y ecológica, el fomento de la igualdad y un aprovechamiento respetuoso de los recursos naturales.

En esta misma dirección, Agirreazkuenaga (2019) destaca la contribución de la escuela rural a la consecución de los Objetivos de desarrollo sostenible y, de manera muy particular, al ODS 10 (“Reducción de las desigualdades”), al subrayar que en los territorios rurales se ofrecen facilidades para el acceso a la educación obligatoria, como los servicios de transporte y comedor, aunque no ocurre lo mismo en el caso de la educación postobligatoria. Asimismo, Moraleta y Bernal (2025) ponen de relieve la aportación de la escuela rural al ODS 11 (“Ciudades y comunidades sostenibles”) destacando la utilización del medio natural, la conservación del entorno y el aprovechamiento de los recursos como prácticas habituales y mayoritarias dentro del currículo educativo. Dieste *et al.* (2019) analizan la incorporación de los ODS en escuelas rurales de Zaragoza, señalando que se desarrollan en los centros principalmente a través de acciones de sensibilización (88,31%) o enmarcadas en la acción tutorial (84,42%). Esto indica que

⁷ https://www.fes.awsassets.panda.org/downloads/informe_foro_accion_rural_ods.pdf

se abordan mayoritariamente de manera transversal, mencionando que el ODS 5 es uno de los contenidos que el profesorado considera como relevante en la formación de su alumnado, así como el consumo responsable, el desperdicio de alimentos, la pobreza y la solidaridad, relacionados muy estrechamente con los ODS 10, 12 y 1. Así pues, en el contexto español, la escuela rural se ha convertido en un espacio clave para impulsar la Agenda 2030 desde una perspectiva profundamente vinculada al territorio. Aunque su contribución al ODS 4 (“Educación de calidad”), ODS 10 (“Reducción de desigualdades”) y ODS 11 (“Comunidades sostenibles”) es evidente, la literatura científica muestra que su impacto va mucho más allá.

Diversos estudios destacan que la escuela rural funciona como un auténtico “centro neurálgico” de la vida comunitaria. Su escala humana, la relación estrecha entre profesorado, alumnado y familias, y su conexión directa con el entorno permiten desarrollar proyectos educativos que inciden en otros ODS de manera muy significativa. Por ejemplo, iniciativas de aprendizaje-servicio, huertos escolares o proyectos intergeneracionales contribuyen al ODS 3 (Salud y bienestar) al promover hábitos saludables, convivencia y apoyo mutuo (Bautista y Gómez-Jiménez, 2025).

La escuela rural también tiene un enorme potencial para trabajar la igualdad de género (ODS 5) y la inclusión social, gracias a dinámicas de aula multigrado, metodologías cooperativas y una participación familiar más intensa que en contextos urbanos. Estas características favorecen prácticas coeducativas y relaciones más horizontales, tal como señalan Moraleda y Bernal (2025) en su revisión sobre la educación rural en España. Además, su vínculo con el territorio facilita que la educación científica se conecte con problemas reales del entorno: gestión del agua, biodiversidad, energías renovables o economía circular. Esto permite avanzar en el ODS 12 (“Producción y consumo responsables”), el ODS 13 (“Acción por el clima”) y el ODS 15 (“Vida de ecosistemas terrestres”) mediante proyectos contextualizados que integran ciencia, sostenibilidad y participación comunitaria (Guardeno y Monsalve, 2024).

A nivel local, la escuela rural actúa como un elemento que fija población, sostiene servicios básicos y dinamiza la economía del municipio, lo que se relaciona directamente con el ODS 8 (“Trabajo decente y crecimiento económico”). Su papel como espacio de encuentro y colaboración entre ayuntamientos, asociaciones, familias y universidades también la convierte en un agente clave para el ODS 17 (“Alianzas para lograr los objetivos”) (Díaz y Thoilliez, 2025). Es relevante que, según datos del Consejo Escolar del Estado, 73.000 alumnos y alumnas estudian en las escuelas rurales españolas. No llegan ni al 1% del total del alumnado. Pero si añadimos a los que residen en municipios de menos de 2.000 habitantes, la cifra asciende a

los 280.000 solo entre Infantil y Primaria (Santamaría, 2025). En conjunto, tal y como ilustra la Figura 1, la escuela rural no solo garantiza el derecho a la educación, sino que se ha convertido en un laboratorio de innovación social y ambiental. Reconocer este papel y dotarlo de recursos adecuados es fundamental para que, desde lo local y la perspectiva global, pueda seguir contribuyendo a una Agenda 2030 que solo será posible si se construye desde los territorios (Figura 1).

Figura 1. La Escuela Rural como motor de la Agenda 2030



Fuente: Autores.

3. La escuela rural y la innovación en la enseñanza de las ciencias. El caso del patronato de educación rural de Valencia (1958-1985)

En España, la evolución de la enseñanza de las Ciencias en la escuela rural ha recibido un interés limitado por parte de la historiografía. A principios del siglo XX, se empezaron a introducir las principales corrientes europeas de la época en renovación de la didáctica de las ciencias; sin embargo, se vieron reprimidas y frenadas por la Guerra Civil y posterior dictadura franquista.

El año 1958 la Diputación de Valencia creó el Patronato de Educación Rural (PER) con el objetivo de mejorar la educación de la población escolar de las zonas rurales de la provincia de Valencia. En una reciente investigación (García-Ferrandis *et al.*, 2017), se analizó el papel del profesorado rural como agente de introducción de la innovación en la didáctica de las Ciencias Experimentales desde los años 60 hasta el inicio de la Transición, es decir, la función que tuvo el profesorado rural en los posibles cambios curriculares y metodológicos empleados en el aula en esos años, en definitiva, estudiar hasta qué punto su contribución fue relevante en la sustitución de la enseñanza memorística de la época por estrategias más acordes con las corrientes que comenzaban a introducirse para conseguir mayor interés del estudiante hacia la Ciencia y un mejor aprendizaje de esta. En este estudio, se concluye que el profesorado del Patronato de Educación Rural, al ejercer su tarea docente en el ámbito de las Ciencias Experimentales, introdujo aspectos relativos a algunas estrategias didácticas innovadoras para la época, actualmente vigentes y que hoy están fundamentadas en resultados de la investigación en didáctica de las Ciencias. Nos referimos a la utilización del entorno natural más próximo, salidas de campo, interdisciplinariedad, clima del aula, educación ambiental, trabajo cooperativo, ciencia recreativa, argumentación y centros de interés, entre otros.

Debido a las características intrínsecas del medio rural, el profesorado del PER retomó el entorno próximo como parte importante de la educación, se basó en él para programar y desarrollar actividades, trabajar contenidos del currículo, motivar al alumnado y relacionar el mundo académico con su vida cotidiana. De esta manera, podemos decir que introdujeron algunos aspectos de lo que posteriormente se ha denominado ambientalización o sostenibilización curricular⁸. Esto explica la utilización frecuente de

⁸ Se entiende por ambientalización o sostenibilización curricular el proceso de integración en los planes de estudio de saberes-conocimientos ambientales (entendiendo el ambiente como un sistema complejo donde interactúan dos subsistemas: sociedad y naturaleza) enfocado a la comprensión de las realidades

actividades para conocer y apreciar el entorno y, por tanto, en cierta medida supuso el impulso de la educación ambiental. Por otro lado, junto a todo lo anterior, la falta de infraestructuras para poder desarrollar las clases de Ciencias en el medio rural a menudo incentivó al profesorado más innovador a tomar la iniciativa para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, introduciendo aspectos más vivenciales, menos memorísticos y, por tanto, más motivadores para el alumnado. Todo parece indicar que las características del medio rural –impregnación en el entorno natural y, en general, falta de recursos respecto de zonas urbanas– fueron claves en la reintroducción de estrategias y orientaciones didácticas innovadoras en ciencias experimentales.

4. La educación ambiental para la sostenibilidad en la escuela rural: características, oportunidades y fortalezas

Como se comentaba al inicio del capítulo, vivimos en una época de crisis planetaria y, en particular, climática marcada por cambios globales en la que confluyen múltiples problemáticas ambientales, sociales y económicas interrelacionadas. En este contexto, la educación adquiere un papel fundamental para dotar a la ciudadanía de conocimientos fundamentados que le permitan tomar decisiones informadas. En este sentido, según Gil y Vilches (2023), la Educación Ambiental para la Sostenibilidad (EAS) ejerce un papel vital, ya que no se limita a fomentar prácticas orientadas al cuidado del planeta, sino que promueve valores, actitudes y comportamientos que favorecen un desarrollo sostenible y justo. Al igual que ocurrió durante los años de funcionamiento del PER antes mencionado, actualmente la escuela rural sigue contando con una serie de fortalezas y oportunidades que la convierten en un agente potencial para la innovación educativa y, de manera específica, para la EAS.

Una de las características más habituales de la escuela rural es la organización en aulas multigrado, es decir, la convivencia de alumnado de distintas edades bajo la enseñanza de un/a único/a docente. Esta organización refleja la realidad de muchas escuelas rurales, caracterizadas por contextos en constante cambio, en los que se requieren prácticas metodológicas versátiles, centradas en la atención a la diversidad y orientadas a garantizar la participación activa de todo el alumnado en los procesos de aprendizaje (Freire-Contreras *et al.*, 2021). Efectivamente, el entorno natural de las escuelas rurales permite la incorporación de actividades y estrategias didácticas que favorecen un aprendizaje más dinámico y experiencial. Cabe destacar, en particular, la facilidad que tienen estos centros para la realización de

socioambientales y a orientar las acciones en un proyecto de Sostenibilidad de vida en su diversidad (Junyent *et al.*, 2003).

salidas de campo al entorno natural próximo, a diferencia de las escuelas ubicadas en contextos urbanos donde su organización suele requerir un esfuerzo logístico considerable por parte del centro. Las prácticas en entornos naturales y las experiencias vinculadas a contextos de la vida cotidiana se convierten así en escenarios privilegiados para el aprendizaje. Tal como señalan Pozo y Gómez-Crespo (2000), el entorno resulta especialmente relevante en educación como realidad a través de la cual se aprende.

Sin embargo, autores como López-Ruiz y Albaladejo (2016) señalan que, en la actualidad, el alumnado, por diversas causas, dispone de menos oportunidades para interactuar con su entorno próximo y, por tanto, para experimentar por sí mismo situaciones que le ayuden a comprender la realidad en la que vive. Por su parte, Louv (2018), quien acuñó el término de trastorno por déficit de naturaleza⁹, indica que los niños y las niñas que juegan en espacios naturales obtienen mejores resultados en habilidades motoras, especialmente en equilibrio y agilidad, que aquellos que juegan en parques infantiles planos. Además, el mismo autor subraya que los escenarios naturales son esenciales para un desarrollo infantil saludable, ya que estimulan los sentidos, favorecen la construcción de estructuras cognitivas necesarias para el desarrollo intelectual y potencian la imaginación, la creatividad y la iniciativa.

En términos generales, las salidas de campo pueden considerarse una estrategia relevante para la enseñanza de las Ciencias Naturales y Sociales. Más aún, constituyen un elemento que actúa como puente de conexión entre estas dos ramas del conocimiento y otras disciplinas que, con frecuencia, la academia aborda de manera separada, a pesar de que ofrecen visiones complementarias sobre una misma realidad. Cuando el alumnado desconoce las relaciones existentes entre ellas, difícilmente puede construir una comprensión global del entorno (García-Ferrandis *et al.*, 2020). En este sentido, las escuelas rurales, a través de las salidas de campo, tienen a su alcance un recurso que permite el tratamiento integrado de diferentes disciplinas académicas de forma contextualizada y coherente con los principios de la EAS, que subraya la importancia de una visión sistémica de los problemas ambientales y de sus posibles soluciones. Esa cercanía al medio natural permite que las escuelas rurales desarrollen metodologías participativas, como el trabajo por proyectos aplicados al ambiente (tanto natural como social) próximo, lo que facilita el desarrollo de valores en el alumnado que le capacitan para actuar frente a los problemas ambientales, una de las características fundamentales de la EAS: por ejemplo, no es lo mismo abordar la

⁹ El trastorno por déficit de naturaleza describe los costes humanos por alineación de la naturaleza, entre otros: uso disminuido de los sentidos, dificultades de atención e índices más elevados de enfermedades físicas y emocionales (Louv, 2018).

polémica actual en torno a las energías renovables, como la instalación de grandes parques solares o eólicos desde un aula situada a centenares de kilómetros, que hacerlo tras una visita a un espacio cercano y conocido por el alumnado.

Pero, además de favorecer la adquisición de valores, las salidas de campo fomentan procedimientos, habilidades y destrezas específicas para la resolución de problemas de carácter científico relacionados con la vida natural (del Carmen, 2011). Estas experiencias contribuyen, entre otros aspectos (Caamaño, 2003), a la integración de la teoría con la práctica, a la comprensión del proceso de construcción del conocimiento científico y a la adquisición de habilidades científicas, tales como formularse preguntas, clasificar e interpretar fenómenos, plantear y contrastar hipótesis y extraer conclusiones (procesos cognitivos); al manejo adecuado de instrumentos de medición, al diseño de experiencias, la obtención y análisis de datos, el control de variables y la realización de cálculos (estrategias de investigación); y a la potenciación de la motivación y la generación de actitudes positivas hacia la ciencia, como la curiosidad, el trabajo en equipo, la indagación, la resolución de problemas y la divulgación del conocimiento.

Más allá de su función educativa, las escuelas rurales garantizan la igualdad y el acceso al sistema educativo del alumnado residente en el medio rural, ya que evitan los desplazamientos a zonas urbanas y el consiguiente riesgo de desarraigo cultural (Bautista y Gómez-Jiménez, 2025). En este sentido, la escuela rural se configura como una herramienta clave en la lucha contra el abandono del mundo rural, fenómeno estrechamente relacionado con otros problemas ambientales, tal como se ha señalado.

Uno de los objetivos fundamentales de la EAS es la participación activa de la ciudadanía en la búsqueda y puesta en marcha de medidas para superar la crisis socioambiental. La escuela rural, al ubicarse en contextos de baja densidad poblacional, presenta mayores posibilidades de éxito en cuestiones relacionadas con la participación comunitaria, el empoderamiento, la gobernanza local y la promoción de la responsabilidad compartida. A modo de ejemplo, en numerosas ocasiones se utiliza la ecoauditoría como instrumento de educación ambiental, proponiendo al alumnado la realización de este proceso de autoevaluación, que permite reflexionar sobre la propia práctica e identificar propuestas de mejora en el entorno más inmediato. La ecoauditoría se desarrolla esencialmente en tres fases: diagnóstico, plan de acción, y plan de seguimiento y evaluación. En la fase correspondiente al plan de acción, se suele invitar al alumnado a llevar a cabo campañas de sensibilización e información sobre los resultados obtenidos tras el diagnóstico. En las escuelas rurales, este tipo de iniciativas puede desarrollarse de forma más directa y con una mayor probabilidad de éxito. Así, si

el alumnado de un centro rural, como parte de la campaña de información de una ecoauditoría escolar, decide, por ejemplo, enviar una carta a la alcaldesa solicitando mejoras en los aspectos detectados durante el diagnóstico, tendrá más probabilidades de ser atendido que en una gran ciudad, donde existen numerosos centros educativos y los cargos políticos suelen estar más alejados del vecindario.

Igualmente, las familias tienen una mayor participación y una relación más estrecha y próxima con el profesorado y con la escuela rural, debido al reducido número de estudiantes (Bernal, 2009). Esto favorece que, en muchas ocasiones, la familia y la comunidad estén muy implicadas en los proyectos, acciones y actividades impulsadas desde el centro. Por ejemplo, si una escuela rural decide poner en marcha un espacio de compostaje para transformar los residuos orgánicos en abono destinado al huerto escolar, resulta bastante factible no solo implicar a las familias sino también a otros vecinos y vecinas de la localidad e, incluso, conseguir la colaboración de entidades, comercios y empresas locales en los proyectos del centro. En esta misma línea, Coma et al. (2019) indican que al ser la escuela rural la que considera a la diversidad como un valor que une la escuela con su comunidad y con su cultura e identidad, es aquella que se vincula con un compromiso de justicia social con su entorno, convirtiéndose en un excelente escenario donde desarrollar prácticas de y para la ciudadanía global.

Por lo que se refiere al profesorado, aunque es considerada clave para su posterior desempeño laboral en cualquiera de sus destinos, la escuela rural sigue siendo la gran olvidada en la formación inicial de los maestros y las maestras; diferentes estudios señalan que la formación adquirida en la universidad no garantiza la especificidad de competencias para este tipo de centros educativos a la hora de afrontar una organización y funcionamiento distintos al de la escuela mayoritaria (Anzano et al., 2022; Monge et al., 2022). Por ello, se considera esencial que se contemple un cambio de dirección en su formación, es decir, que se tengan en cuenta las demandas de la escuela rural en los planes de estudio y se contemple una formación del futuro profesorado polivalente, que se adapte a cualquier entorno docente, lo que contribuirá a que desarrolle su labor con menor incertidumbre, más motivación, facilitando que considere el interés de incluir la innovación en las aulas rurales al tiempo que afronta y atiende con mayor facilidad su diversidad (Anzano et al., 2022). Asimismo, es necesario que las universidades atiendan en su formación inicial y permanente los desafíos que suponen para los docentes la incorporación de los resultados de los avances de la investigación educativa en las aulas de las escuelas rurales como son la indagación (Morales et al., 2022), la argumentación, las cuestiones socio científicas, las interacciones ciencia, tecnología, sociedad y ambiente (CTSA), la educación ciudadana para la sostenibilidad, etc., que contribuyen a la me-

jora de la educación científica, facilitan el desarrollo de competencias científicas necesarias para enfrentar los cambios globales y habilitan la formación de una ciudadanía crítica, preparada para la toma de decisiones ante los retos a los que se enfrenta la humanidad (Gil y Vilches, 2023).

5. Situaciones de aprendizaje y educación ambiental para la sostenibilidad en la escuela rural: una experiencia basada en los ODS

El presente apartado tiene como finalidad ofrecer al profesorado de centros rurales agrupados (CRA) una propuesta didáctica para trabajar la EAS desde una perspectiva interdisciplinar, activa y contextualizada, tomando como eje vertebrador los ODS de la Agenda 2030 y el uso educativo de las actividades físicas en el medio natural, especialmente las actividades y juegos de orientación. La propuesta nace de la necesidad de reforzar en la Educación Primaria una educación comprometida con los retos socioambientales actuales, favoreciendo un aprendizaje significativo que conecte el currículo con la realidad del entorno cercano del alumnado. Entonces, en el contexto específico de un CRA, caracterizado por grupos reducidos, multi-niveles y una estrecha vinculación con el medio rural, esta propuesta adquiere un especial valor didáctico: el entorno natural próximo se convierte en un recurso educativo de primer orden que permite aprender fuera del aula, fomentar la observación directa, el respeto por la naturaleza y el desarrollo de actitudes responsables hacia el entorno. Desde esta perspectiva, la EAS se entiende no solo como un contenido curricular sino como un enfoque educativo transversal que promueve valores, actitudes y competencias necesarias para la formación de una ciudadanía crítica, participativa y comprometida con el cuidado del planeta.

La propuesta didáctica está dirigida al alumnado del tercer ciclo de Educación Primaria, integrando alumnado de quinto y sexto curso en un mismo grupo, como es habitual en los centros rurales agrupados. Se articula a partir de la colaboración entre las áreas de Educación Física y Ciencias de la Naturaleza, incorporando también elementos de Ciencias Sociales y Educación en Valores. El hilo conductor del proyecto lo constituyen los ODS más directamente relacionados con la sostenibilidad ambiental, la salud, la igualdad y la vida comunitaria, tales como el ODS 3 ("Salud y bienestar"), ODS 4 ("Educación de calidad"), ODS 5 ("Igualdad de género"), ODS 11 ("Ciudades y comunidades sostenibles"), ODS 13 ("Acción por el clima") y ODS 15 ("Vida de ecosistemas terrestres").

El planteamiento metodológico se basa en un enfoque de orientación constructivista y vivencial, en el que el alumnado trabajando en equipos colaborativos asume un papel activo en su propio proceso de aprendizaje. A

través de actividades de orientación, juegos cooperativos y retos en el medio natural, el alumnado aprende a interpretar mapas, orientarse en el espacio, tomar decisiones de forma autónoma y trabajar en equipo, al mismo tiempo que reflexiona sobre problemáticas ambientales reales y propone acciones concretas para contribuir a la sostenibilidad. El profesorado adopta un rol de guía y facilitador, promoviendo la indagación y la resolución de problemas, y ofreciendo apoyo puntual cuando la complejidad de las tareas lo requiere. La Tabla 1 muestra la descripción detallada de la Situación de aprendizaje (SdA):

Tabla 1

Descripción de la Situación de aprendizaje El entorno rural como aula: Orientación, Sostenibilidad y Agenda 2030

Aspecto	Descripción	
Título	El entorno rural como aula: Orientación, Sostenibilidad y Agenda 2030.	
Contexto educativo	Grupo multinivel propio de un CRA, con escaso número de alumnado y estrecha relación con el entorno natural y comunitario.	
Justificación	La situación de aprendizaje aprovecha el entorno rural como recurso didáctico, promoviendo aprendizajes significativos, competencias y vivenciales en materia de sostenibilidad.	
Vinculación curricular	Alineada con la LOMLOE, prioriza el desarrollo competencial, el aprendizaje activo y el tratamiento transversal de los Objetivos de desarrollo sostenible.	
Objetivo	Contribuir a la formación de una ciudadanía crítica, responsable y comprometida con la protección del medio y la vida comunitaria.	
Temporalización	6 sesiones de 60 minutos.	
Áreas implicadas	Educación Física y Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural.	
Competencias Específicas	Educación Física	Orientarse y desplazarse con autonomía en el entorno, cooperar y participar activamente en actividades físicas, adoptar hábitos saludables y responsables.
	Conocimiento del Medio	Analizar problemas socioambientales cercanos, comprender la interdependencia entre acción humana y entorno, proponer soluciones sostenibles.

Aspecto		Descripción
Saberes Básicos	Educación Física	Orientación espacial, lectura de mapas, actividad física en el medio natural y urbano, cooperación y regulación del esfuerzo.
	Conocimiento del Medio	Agenda 2030, ODS, ecosistemas, biodiversidad, sostenibilidad, igualdad, participación comunitaria.
Producto Final		Elaboración de un mural o decálogo colectivo de compromisos sostenibles, acordado por el alumnado, que recoja acciones concretas aplicables en la escuela, el entorno próximo y la vida cotidiana. Realización de una reflexión individual escrita sobre los aprendizajes adquiridos, las emociones experimentadas y los cambios de conciencia respecto al entorno y la sostenibilidad.
		
Criterios de Evaluación		Interpretar representaciones sencillas del entorno. Reconocer los ODS como marco para la sostenibilidad. Participar activamente en actividades físicas en el medio próximo. Relacionar actividad física con salud y bienestar. Analizar problemas sociales del entorno.
		Cooperar respetando opiniones y normas del grupo. Mostrar actitudes de respeto y protección del medio. Identificar acciones humanas que influyen en los ecosistemas. Aplicar de forma integrada los aprendizajes adquiridos. Valorar la cooperación y el compromiso colectivo. Expresar aprendizajes, emociones y compromisos personales. Participar de forma respetuosa en dinámicas de reflexión colectiva.

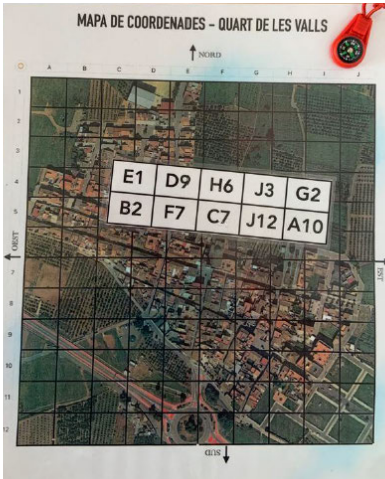
Fuente: Adaptado de Peris (2022).

La secuencia didáctica se organiza en varias sesiones desarrolladas mayoritariamente al aire libre, aprovechando tanto el entorno próximo del centro como espacios rurales más amplios, como el casco urbano, senderos cercanos o zonas de montaña. La Tabla 2 recoge la secuencia de actividades de la Situación de aprendizaje con indicaciones de los ODS relacionados. Aunque se es consciente de las estrechas vinculaciones de todos los ODS y su universalidad, se señalan aquellos cuya relación es más explícita, analizando al final de la SdA la importancia del conjunto de los ODS.

Tabla 2

*Descripción de la secuencia de actividades y ODS trabajados en la Situación de aprendizaje
El entorno rural como aula: Orientación, Sostenibilidad y Agenda 2030*

Sesión/Fase	Espacio	Descripción de actividades	ODS
1	Activación y exploración inicial.	Aula y entorno inmediato.	ODS 4.
2	Orientación, salud y bienestar.	Entorno próximo al centro.	ODS 3 y 4.
3	Sostenibilidad y vida comunitaria.	Núcleo urbano del pueblo.	ODS 5 y 11.
4	Acción ecológica en el medio natural.	Espacio natural cercano.	ODS 12, 13 y 15.

Sesión/Fase	Espacio	Descripción de actividades	ODS
5	Integración de aprendizajes y evaluación.	Espacio abierto / entorno cercano.	Actividad final de orientación en la que se integran todos los aprendizajes. A través de pruebas, preguntas o códigos QR, el alumnado repasa los ODS trabajados y demuestra competencia en orientación. Se realiza auto-evaluación y coevaluación mediante rúbricas, valorando cooperación, implicación y respeto al entorno.
			ODS 3, 4, 5, 11, 13, 15.
6	Reflexión final y compromiso.	Aula o espacio exterior tranquilo.	Sesión final de reflexión y metacognición. Después de revisar los ODS implicados, se reflexiona sobre el conjunto de los ODS y sus posibles vinculaciones con los más señalados en la propuesta. El alumnado comparte qué ha aprendido, cómo se ha sentido y cómo ha cambiado su visión del entorno. Mediante reunión del grupo completo, escritura reflexiva y trabajo cooperativo, se elabora un mural o decálogo de compromisos sostenibles que el grupo se compromete a aplicar en la escuela, la familia y la comunidad rural.

Fuente: adaptado de Peris (2022).

Desde una perspectiva de centro, esta propuesta se alinea con los principios de la Educación Ambiental para la Sostenibilidad y con las orientaciones curriculares actuales, favoreciendo el tratamiento de los ODS de forma transversal y contextualizada. En el caso de los centros rurales agrupados, contribuye a poner en valor el entorno como recurso educativo, a re-

forzar la relación entre la escuela y la comunidad y a promover la participación de las familias en actividades educativas compartidas, especialmente en aquellas desarrolladas fuera del aula. La propuesta se acompaña de comentarios didácticos para el profesorado, donde se incluyen además herramientas metodológicas y orientaciones de objetivos, así como algunos enlaces de información complementaria para facilitar su trabajo e implicación. En definitiva, se trata de una propuesta didáctica transferible y adaptable a otros contextos rurales, que demuestra el potencial de las actividades físicas en el medio natural y de la orientación como herramientas educativas para trabajar la sostenibilidad. Aprovechando las oportunidades de la escuela rural, integrando conocimiento, acción y reflexión, esta propuesta pretende contribuir a formar alumnado más consciente, activo y comprometido con los retos sociales y ambientales de su entorno y del mundo actual, avanzando hacia una educación verdaderamente transformadora y alineada con los objetivos de la Agenda 2030.

6. Algunas conclusiones

El análisis desarrollado a lo largo de este capítulo pone de manifiesto que la escuela rural constituye un espacio educativo con un enorme potencial para contribuir de manera significativa a la Educación Ambiental para la Sostenibilidad y al avance de la Agenda 2030. Lejos de concebirse como se hace frecuentemente desde una perspectiva de carencia o vulnerabilidad, el medio rural ofrece condiciones especialmente favorables para la contextualización de los aprendizajes, el trabajo interdisciplinar y la conexión entre la escuela y el territorio. La estrecha relación con el entorno natural y social, la organización en aulas multigrado, la cercanía entre los distintos agentes de la comunidad educativa y la posibilidad de desarrollar metodologías activas y participativas convierten a la escuela rural en un agente clave para promover valores, actitudes y competencias orientadas a la sostenibilidad, la equidad y la participación ciudadana. Asimismo, tanto el análisis histórico del Patronato de Educación Rural de Valencia como la propuesta didáctica presentada evidencian que la innovación educativa y la EAS han encontrado en la escuela rural un contexto especialmente propicio para su desarrollo, ayer y hoy. La incorporación de estrategias didácticas basadas en el uso educativo del entorno, las salidas de campo, el aprendizaje experiencial y el compromiso con los problemas socioambientales cercanos demuestra que es posible avanzar desde una perspectiva global hacia una educación transformadora desde lo local. En este sentido, reconocer, fortalecer y dotar de recursos a la escuela rural resulta imprescindible no solo para garantizar el derecho a una educación de calidad en el medio rural, sino también para impulsar modelos educativos que contribuyan, desde los territorios, a la cons-

trucción de sociedades más justas, sostenibles y comprometidas con el futuro del planeta.

Referencias

- Agirreazkuenaga, L. (2019). Embedding sustainable development goals in education. Teachers' perspective about education for sustainability in the basque autonomous community. *Sustainability*, 11(5), 1496. <https://doi.org/10.3390/su11051496>
- Anzano, S., Vázquez, S. y Liesa, M. (2022). Invisibilidad de la escuela rural en la formación de profesores. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24(e27), 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e27.3974>
- Bautista, I. y Gómez-Jiménez, O. (2025). La escuela rural como puente para el desarrollo de los ODS: estudio de caso. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 47, 31-46. https://doi.org/10.7179/PSRI_2025.47.02
- Bernal, J. L. (2009). *Luces y sombras en la escuela rural*. UNIZAR.
- Bovet, P., Rekacewicz, P., Sinaï, A. y Vidal, A. (Eds.) (2008). *Atlas Medioambiental de Le Monde Diplomatique*. Cybermonde.
- Bybee, R. (1991). Planet Earth in Crisis: How Should Science Educators Respond? *The American Biology Teacher*, 53(3), 146-153. <https://doi.org/10.2307/4449248>
- Caamaño, A. (2003). Los trabajos prácticos en ciencias. En M. P. Jiménez (Coord.), *Enseñar ciencias* (pp. 95-118). Editorial Graó.
- Calero, M. y Vilches, A. (2021). Los problemas del mundo rural y la formación del profesorado. En M. Eugenio, R. Suárez, A. Correa y S. Longueira (Coords.), *Actas del XIV Seminario de Investigación en Educación Ambiental y Educación para el Desarrollo Sostenible: el papel del Mundo Rural y de los conocimientos tradicionales en la Sostenibilidad* (pp. 102-118). Organismo Autónomo Parques Nacionales. Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico. <https://producciocientifica.uv.es/documentos/6797d6fbf3d0f955d3a85aa1>
- Carrascal, S. y Magro, M. (2026). La educación en el medio rural: El papel de la educación rural en la transformación de la sociedad. *Revista Debates*, 16. https://www.educa2.madrid.org/web/revistadebates/articulos_8/-visor/el-papel-de-la-educacion-rural-en-la-transformacion-de-la-sociedad
- Coma, T., Dieste, B., y Blasco-Serrano, A. C. (2019). Hacia una escuela rural comprometida con la comunidad: ODS un nuevo escenario. *Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, 28, 23-27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8077545>
- del Carmen, L. (2011). El lugar de los trabajos prácticos en la construcción del conocimiento científico en la enseñanza de la Biología y la Geología. En P. Cañal (Coord.), *Didáctica de la Biología y la Geología* (pp. 91-108). Graó.
- Diamond, J. (2006). *Colapso*. Debate.

- Díaz Romanillos, E. y Thoilliez, B. (2025). La escuela rural en España: un estudio comparado intranacional sobre su conceptualización, organización y evolución. *Revista Española de Educación Comparada*, 49, 740-755. <https://doi.org/10.5944/reec.49.2026.44926>
- Dieste, B., Coma, T. y Blasco-Serrano, 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) <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.006>
- Duarte, C. (Coord.) (2006). *Cambio Global. Impacto de la actividad humana sobre el sistema Tierra*. CSIC.
- Freire-Contreras, P. A., Llaquín, G. N., Neira, V.E., Queupumil, E. N., Riquelme, L. A. y Arias, K. E. (2021). Prácticas pedagógicas en aula multigrado: principales desafíos socioeducativos en Chile. *Cadernos de Pesquisa*, 51, 1-18. <https://doi.org/10.1590/198053147046>
- Folke, C. (2013). Respetar los límites del planeta y recuperar la conexión con la biosfera. En Worldwatch Institute, *The State of the World 2013: Is Sustainability Still Possible?* W.W. Norton.
- García-Ferrandis, I., Colomer, J. C., Mayoral, O. y Amórtegui, E. F. (2020). Contribución de las salidas educativas al cambio de percepción del entorno en la formación del profesorado. *Aula de Encuentro*, 22(1), 111-140. <https://dial-net.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7493009>
- García-Ferrandis, I., Vilches Peña, A. y García-Ferrandis, X. (2017). Estrategias didácticas innovadoras en la enseñanza de las ciencias. Estudio de caso: los maestros del Patronato de Educación Rural de Valencia (1958-1985). *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 35(2), 109-126. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1964>
- Gil, D. y Vilches, A. (2023). Cómo avanzar en la necesaria transición a la Sostenibilidad. *Ciência & Educação*, 23, e-23027, <https://doi.org/10.1590/1516-731320230027>
- Guardaño, M. y Monsalve, L. (2024). Educación para el desarrollo sostenible en el currículum de España e Irlanda. *Universidad y Sociedad*, 16(1), 30-44. https://www.researchgate.net/publication/380267089_Educacion_para_el_desarrollo_sostenible_en_el_curriculum_de_Espana_e_Irlanda
- Junyent, M., Geli, A. M. y Arbat, E. (2003). *Ambientalización curricular de los estudios superiores 2. Proceso de caracterización de la ambientalización curricular de los estudios universitarios*. Universitat de Girona-Red ACES.
- López-Ruiz, M. y Albaladejo, J. (2016). Entorno como realidad de aprendizaje: Planificación, organización y desarrollo de salidas escolares en educación infantil. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 9(19), 44-55. <https://doi.org/10.25115/ecp.v9i19.1004>
- Louv, R. (2018). *Los últimos niños en el bosque. Salvemos a nuestros hijos del trastorno por déficit de naturaleza*. Capitan Swing.

- Monge, C., García-Prieto, F. J. y Gómez-Hernández, P. (2022). La escuela rural en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria: un campo por explorar. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(2), 141–159. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.21481>
- Moraleda, A. y Bernal, T. (2025). La escuela rural en España en el Siglo XXI: una revisión sistemática según el protocolo PRISMA. *Revista de Educación*, 1(407). <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-407-666>
- Morales, M., Acosta-García, K. y Rodríguez, C. (2022). El rol docente y la indagación científica: análisis de una experiencia sobre plagas en una escuela vulnerable de Chile. *Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 19(2), 2201. <https://doi.org/10.25267/Rev Eureka ensen divulg cienc.2022.v19.i2.2201>
- Organización Naciones Unidas (ONU) (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible*. A/69/L85. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf
- Peris Cuenca, V. (2022). *Els ODS i l'Agenda 2030 com a continguts interdisciplinaris en les àrees de Ciències Naturals i Educació Física: Propostes per al seu tractament a través de jocs i cursos d'orientació en el tercer cicle* [Trabajo Final de Grado Maestro/a en Educación Primaria, Universidad de Valencia]. Universidad de Valencia.
- Pozo, I. y Gómez-Crespo M. A. (2000). *Aprender y Enseñar Ciencias. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico. Enfoques para la enseñanza de la ciencia*. Ediciones Morata.
- Sales, A., Traver, J. A. y Moliner, O. (2019). Redefiniendo el territorio de la escuela: espacios educativos y currículum escolar para la transformación social. *Revista Fuentes*, 21(2), 177-188. <https://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.03>.
- Santamaría, R. (2025). La escuela rural española en los informes 2023 y 2024 del Consejo Escolar del Estado. *Avances en Supervisión Educativa*, 43. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i43.949>
- Santamaría-Cárdaba, N. y Sampedro, R. (2020). La escuela rural: una revisión de la literatura científica. *AGER: Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, 30, 147-176 <https://doi.org/10.4422/ager.2020.12>
- Vilches, A. y Gil, D. (2007). Emergencia planetaria: necesidad de un planteamiento global. *Educatio Siglo XXI*, 25, 19-49. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/716>
- Vilches, A. y Gil, D. (2009). Una situación de emergencia planetaria a la que debemos y podemos hacer frente. *Revista de Educación, Número extraordinario 2009*, 101-122. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2009/re2009/re2009-5.html>
- Vilches, A., Macías, O. y Gil, D. (2014). *La transición a la Sostenibilidad. Un desafío urgente para la ciencia, la educación y la acción ciudadana. Temas clave de reflexión y acción*. OEI.
- Worldwatch Institute (1984-2018). *The State of the World*. W. W. Norton.

Educación en la naturaleza en la escuela rural. Una mirada libre de prejuicios, una visión del presente y futuro de una oportunidad educativa

Laura Marugán, Lucía Benito, Covadonga Muñoz, Andrés Soler, Sonia Vega,
José Antonio Mullois, Darío Pérez-Brunicardi y Benito Zurita

educacionfisicanaturaleza@gmail.com

Red Estatal de Educación Física en la Naturaleza

1. Miramos la escuela de la n+1 posibilidades

La Red Estatal de Educación Física en la Naturaleza (REEFNAT) somos un colectivo de educadores bastante optimista. Solemos ver posibilidades y maneras de adecuarnos a cualquier contexto educativo que nos corresponda. Contamos con profesorado de todas las etapas educativas. Si bien la experiencia en el ámbito rural es mayoritariamente de las personas dedicadas a la etapa de Educación Primaria, las características de esta etapa, en general, y las de la escuela rural, en particular, son muy similares a nivel organizativo a otras que vivimos en nuestras actividades en el medio natural. En ellas, prima la adaptación al medio y la preparación según factores meteorológicos, condiciones del terreno, el movimiento (no solo corporal), la necesidad de conocer y apreciar el entorno y el contacto con sus gentes para conseguirlo o simplemente para preparar una salida. Por ello, son las cosas sencillas, que no fáciles, las que valoramos por encima de lo demás: la presencia de niños y niñas en nuestros congresos; la necesidad de compartir, la importancia de sentirnos una familia; la importancia de mirar, jugar, conocer el y con el entorno para respetarlo y valorarlo; el amor por lo rural, lo autóctono, la diversidad cultural y las tradiciones de cada miembro de la red es una puesta en valor y al servicio de nuestra propia formación y de la educación; la organización de jornadas nómadas anuales en diferentes zonas de nuestra geografía, pasando las noches en grupos muy heterogéneos (edad, procedencia, y características), bajo el mismo techo (el de la escuela del pueblo o el cielo estrellado de un entorno natural); y la transversalidad de la esencia de lo que compartimos que es lo transferible a todos nuestros contextos (bien sean escolares o universitarios). Así somos.

Y aprovechando que somos amantes de la escuela rural y que algunas personas llevamos muchos años en ella; nos atrevemos a aportar esta pequeña semilla, en forma de gafas que nos permiten verla desde diferentes miradas. Se trata de unas gafas especiales con ciertos superpoderes para apreciar tesoros que hemos ido descubriendo a lo largo de los años. La escuela rural es una y cientos al mismo tiempo, se reinventa cada día, lucha, se mantiene viva, aunque parece seguir siendo un bicho extraño, incómodo, metamórfico, variado, tan diverso que a algunos asusta, tan pequeña a veces que no se sabe ni que existe, ni qué hacer en ella. En resumidas cuentas: tan diferente a la escuela estudiada, al modelo genérico, a lo habitual que, por ello, es siempre una desconocida y a menudo descuidada. Quizás no sirva con conocerla sino, más bien, conviene aprender a mirarla. Os invitamos a mirar cada escuela, sean cuales sean sus características (más o menos rural o urbana) de forma más amplia y ocuparnos de atenderla con todas sus necesidades. Unas necesidades vinculadas siempre a su naturaleza, que no es una, sino múltiples, la que tengamos delante, la que nos ha tocado, con su paisaje específico, su idiosincrasia, su cultura, las relaciones de sus habitantes, de antaño y de hoy, con su territorio y con su supervivencia. Esa es nuestra escuela.

Vamos a mirar nuestras escuelas con otras gafas, afinando la mirada para descubrir lo que a veces pasa desapercibido, sin prejuicios. La escuela rural, con su ritmo propio y su contacto cotidiano con el entorno, tiene un valor educativo inmenso y contagioso; de ella podemos aprender la importancia de lo cercano. Mirarla así es el primer paso para reconocer todo lo que puede aportar a la educación.

Las personas que a continuación escribimos estamos convencidas de que “si la escuela rural no existiese, habría que inventarla” (Torrego, 2006, p. 10). Esto solo lo pueden decir quienes la conocen y tienen una mirada cristalina y positiva, es decir, aquellos capaces de apreciar, valorar y ver lo que puede llegar a ser en su máximo potencial y lo que puede aportar a la escuela más urbana, si es que se puede hacer esta distinción. Y si, como dijo Eduardo Galeano, “mucha gente pequeña, en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas, puede cambiar el mundo” entonces, tanto desde REEFNAT como desde la escuela rural, tenemos una gran misión entre manos.

2. Una mirada entre las sombras y las luces: enfoque y amplitud de miras

La escuela rural constituye un espacio educativo singular y, al mismo tiempo, frecuente dentro del sistema educativo español. Lejos de ser únicamente un contexto periférico o deficitario, representa un escenario pedagógico con características propias que influyen directamente en la organiza-

ción curricular, la práctica docente y la promoción de hábitos de vida saludables. En este marco, la Educación Física (EF) adquiere un valor estratégico, tanto por su potencial para favorecer el desarrollo integral como por su capacidad para conectar la escuela con el entorno natural, social y cultural, educando en la naturaleza (Murillo, 2011).

La escuela rural afronta desafíos estructurales como la despoblación, el envejecimiento, la inestabilidad del profesorado o la limitación de recursos. Estos factores condicionan la continuidad pedagógica y el desarrollo de los proyectos educativos. La disminución del alumnado, a menudo ligada a la migración hacia núcleos urbanos y descenso en la natalidad, compromete la sostenibilidad de los centros y obliga a reorganizar la enseñanza en aulas multinivel, donde conviven estudiantes de distintas edades y niveles. Además, resulta imprescindible contar con una formación más específica para ahondar en los saberes necesarios como: historia de la escuela rural, tipos, organización, didáctica multigrado, el rol docente, relación entre escuela y territorio, preservación y promoción del patrimonio, investigación e innovación y en cómo ejercer de maestro o maestra en la escuela rural (Carrete-Marín *et al.*, 2025).

En el ámbito específico de la Educación Física, estas circunstancias adquieren una relevancia particular. Aquí no existe la homogeneidad pretendida de la Educación Física tradicional y estandarizada. Aquí la diversidad es la norma, aunque las capacidades del alumnado sean dispares. La rotación frecuente del profesorado dificulta la consolidación de programas estables de actividad física y salud. Asimismo, la escasa formación inicial del profesorado en relación con el trabajo en contextos multinivel y en este tipo de entornos, puede limitar el aprovechamiento pedagógico del entorno rural como recurso didáctico, ya que demanda competencias profesionales muy específicas como la planificación flexible, el diseño de tareas abiertas, el uso de metodologías cooperativas o la evaluación formativa adaptada. A ello, en ocasiones, se suman limitaciones vinculadas a infraestructuras y carencia de instalaciones deportivas específicas, algo que tampoco es exclusivo de la escuela rural y que sufren también muchos colegios urbanos. Sin embargo, la asociación entre calidad educativa e infraestructuras amplias o tecnológicamente avanzadas resulta cuestionable en el contexto rural, invitando a reconsiderar el concepto de “instalación”, entendiendo el territorio como un espacio educativo abierto y multifuncional. Si la miramos, descubriremos los mejores escenarios, también ahí fuera, al aire libre.

La escasa presencia de estos enfoques flexibles en la formación inicial docente, donde cumplir fielmente con lo programado es una señal de calidad, refuerza la necesidad de programas formativos específicos orientados a la escuela rural y a la EF en entornos naturales. No obstante, en la escuela ru-

ral, estas supuestas dificultades se tornan en oportunidades educativas únicas para una educación de calidad. En un apartado dedicado a nuestras experiencias, profundizaremos en cómo el currículo se vincula al entorno inmediato del alumnado a través de actividades como rutas activas, orientación en el medio natural, huertos escolares o proyectos de aprendizaje-servicio relacionados con la salud comunitaria. Todas ellas favorecen un aprendizaje significativo y contextualizado que refuerza el sentido de pertenencia del alumnado, alineado con las actuales orientaciones curriculares, pero, sobre todo, adaptadas a los pueblos, sus paisajes y gentes. Del mismo modo, las ratios reducidas permiten una atención más individualizada que favorece la experimentación metodológica y la adaptación a los ritmos de aprendizaje del alumnado: esto, en Educación Física, se traduce en mayores posibilidades para la tutoría entre iguales, aunque sean de diferentes edades, y en el desarrollo de propuestas interdisciplinarias que integren movimiento, naturaleza y cultura local.

Desde una perspectiva de salud pública, la escuela rural presenta un potencial significativo para la promoción de estilos de vida saludables y sostenibles. La proximidad al entorno natural facilita la movilidad activa, el juego libre y la práctica regular de actividad física, problemas que no son exclusivos del ámbito urbano y que también son un reto en el rural. En suma, el contacto con los ciclos de la naturaleza, los productos de proximidad y las tradiciones locales contribuyen a la educación en hábitos alimentarios saludables, más sostenibles y de soberanía alimentaria; además de tener el potencial de servir como medio para el mantenimiento de saberes culturales locales en peligro de extinción. Sin embargo, para que estas oportunidades se materialicen, resulta imprescindible una planificación institucional que reconozca la especificidad de la escuela rural y apoye de manera decidida su desarrollo. Es necesario fortalecer la estabilidad de las plantillas docentes que permita proyectos de centro duraderos, promover formación específica, tanto inicial como permanente, mejorar la dotación de recursos y favorecer las redes de colaboración entre centros rurales. De esta manera, la Educación Física puede ser el eje vertebrador de proyectos de salud y sostenibilidad además de contribuir a reforzar el papel de la escuela rural como agente de cohesión social vinculada al territorio. Reconocer este potencial exige una mirada pedagógica específica, capaz de transformar el entorno rural en un espacio privilegiado de aprendizaje corporal, comunitario y ambiental. La consolidación de la escuela rural no solo contribuye a la mejora de la calidad educativa, sino también a la sostenibilidad social y cultural de nuestros territorios.

2.1. Aliado a la vista: la naturaleza como recurso educativo

“Desde fuera les llegaba el susurro del viento y el zumbido de los insectos” (Piu-mini, 2024).

Desde una posición convencional, nos podríamos preguntar: ¿para qué complicarse? ¿Por qué en la naturaleza? Sin embargo, preferimos preguntarnos al igual que lo hacen Pérez-Brunicardi et al. (2017): ¿por qué solo en el aula? ¿Por qué solo en el gimnasio? ¿Por qué perder de vista un recurso tan valioso como el entorno natural y cultural que tenemos a nuestro alrededor?

El entorno que rodea nuestros centros educativos tiene un valor incalculable, es un escenario vivo donde el aprendizaje se vuelve auténtico. Como docentes tenemos la responsabilidad, pero también el privilegio y la fortuna de acercar a nuestro alumnado a su entorno más próximo, de invitarles a descubrirlo, explorarlo y apreciarlo. Cuando lo hacemos, no solo favorecemos aprendizajes naturales y significativos, sino que también les ayudamos a mirar esos espacios cotidianos con ojos nuevos, llenos de aprecio, curiosidad y sentido de pertenencia. Como cuenta García Pascual (2020): “no tengo que ir al parque nacional más espectacular, ni tengo que subir ochomiles, basta con salir ahí fuera y experimentar, jugar en ella, estar en ella, sentirla”. Es decir, no hace falta que hagamos excursiones lejos del colegio, ni vivir grandes hazañas para conectar con la naturaleza y el entorno más cercano; basta con salir, jugar y percibirla en lo cotidiano, en el día a día de lo rural.

Siguiendo esta idea, es fundamental que el alumnado pueda sentir, oler, ver, tocar o escuchar para poder contar lo vivido. ¿No sería mejor que fueran a ver un río que tengan cerca que estudiar los ríos de Asia? (Ibor y Julián, 2016). Que la naturaleza se convierta en un espacio de aprendizaje más, tan valioso como lo puede ser el aula, es una auténtica fortuna que merece ser aprovechada. Para que esa oportunidad florezca, es esencial que exista coherencia y una progresión pensada en cada propuesta que permita también momentos de fluidez, de adaptación y de mucha libertad. Solo así la experiencia al aire libre se transforma en un camino educativo sólido, significativo y lleno de verdadero sentido.

Algo que llama poderosamente la atención, y que autoras como García Pascual (2020) han señalado en numerosas ocasiones, es la tendencia a centrarnos en enumerar las múltiples amenazas que pesan sobre nuestro planeta, especialmente en las clases de Ciencias. Aunque es imprescindible que el alumnado conozca estos desafíos, cuando el enfoque se limita casi exclusivamente a ellos, corremos el riesgo de que el alumnado acabe asociando la naturaleza con connotaciones negativas: fragilidad, peligro, res-

ponsabilidad excesiva, y más aún cuando no tienen la posibilidad de experimentarlos con sus propios sentidos. Esto empobrece su mirada y, de forma inconsciente, también la nuestra como docentes. En lugar de descubrir un entorno vivo, fascinante y lleno de posibilidades, parece que se les invita a percibirlo como algo que debe ser protegido desde la preocupación más que desde el vínculo emocional y de pertenencia. Recuperar una visión equilibrada implica ofrecer también experiencias vivas y auténticas que conecten para que la naturaleza no sea solamente un listado de problemas, sino un espacio donde se aprende y se disfruta.

Todas estas ideas invitan a reflexionar sobre el inmenso universo de posibilidades que están al alcance de la mano y que, sin darnos cuenta, se dejan escapar. Cada paso hacia la desconexión de la naturaleza acerca a lo que Louv (2005) denominó “trastorno por déficit de naturaleza” como concepto para sacudir conciencias ante el creciente distanciamiento entre las personas, especialmente los niños y las niñas, y su entorno natural y más cercano, viéndose acelerado más recientemente con la revolución digital. Si ya entonces por aquellos años era motivo de alarma, ¿cómo describir lo que nos está ocurriendo hoy en día, en la era post-Covid, cuando la pantalla ha colonizado y se ha apoderado de tantos espacios de nuestra vida cotidiana? Quizá la clave esté en recuperar la mirada: ponernos de nuevo las “gafas de la naturaleza”, esas que afinan la vista para reconocer lo valioso en lo cercano, lo vivo en lo cotidiano, lo extraordinario en lo aparentemente simple. Lo que aparece en el entorno rural y también pueda existir en el urbano, aunque las lentes de este no sean tan claras y no acabe de saber cómo incluirlo en su haber. Solo cuando volvemos a mirar así, con atención, podemos comprender la urgencia de reconectar y de ofrecer a nuestro alumnado experiencias que devuelvan sentido, presencia y pertenencia al mundo natural que les rodea. Y es que “la unión entre actividad física y medio ambiente ofrece un marco idóneo para el trabajo con nuestro alumnado: vivir en equilibrio con su entorno y respetar a los demás, redescubrir la vida en la naturaleza y adaptarse a ella” (Sáez-Padilla et al., 2017, p. 49).

Los niños y las niñas ya no juegan tanto fuera, no es habitual que tengan esa vivencia directa e inmediata con la naturaleza, lo cual provoca que no la entiendan. Si no hay contacto, no hay amor. Como dice Hueso (2021, p. 239) “no se ama lo que no se conoce, pero tampoco se puede conocer lo que no se ama”. Esto se traduce en que, en su etapa adulta, les resultará mucho más complicado manejar adecuadamente los recursos naturales. Como docentes, tenemos que ser capaces de acercar la naturaleza al alumnado, de hacerles partícipes de ella, aumentando las experiencias positivas relacionadas con el entorno natural, así como de dotarles de conocimientos que les sirvan de herramientas para su cuidado. Sabemos que todo lo que se conoce, se cuida; y haciéndonos nuevamente eco de Louv (2005), “cualquier entorno

cercano puede servir para el propósito, ¿por qué no aprovecharlo?”. Es ingenuo pensar que el alumnado de la escuela rural no tiene estas mismas necesidades.

La naturaleza, en su más amplio sentido de la palabra, es un recurso extraordinario que ayuda a mantener la mirada fija en lo verdaderamente importante: en la apertura al exterior, el respeto a los demás y a lo que nos rodea, el contacto con lo verde, con el patrimonio, con las raíces. Y, como ya se ha ido mostrando, la naturaleza no solo se limita a los maravillosos bosques, lagos cristalinos y océanos de los documentales; también lo es el parque por el que pasamos cada mañana para ir al colegio, la plaza del pueblo, lugar de reunión para jugar y hablar, el antiguo lavadero, la pradera que se inunda cuando llegan las lluvias... ¿Y si afinamos la vista? ¿Y si nos pusiéramos esas gafas de la naturaleza con superpoderes que permiten descubrir lo que siempre ha estado ahí? Tal vez, empezaríamos a reconocer y comprender las especies de árboles que nos acompañan cada día o a distinguir los pájaros que cantan en sus ramas al amanecer y entender lo que cuentan. Cuando educamos esa mirada y afinamos el oído, el entorno deja de ser un simple escenario y susurra que es un aula viva, cercana y llena de posibilidades: un recurso educativo.

Pero... ¿Qué beneficios aporta realmente este aprendizaje fuera del aula, esta educación a cielo abierto, esta forma de entender la naturaleza como un recurso educativo? La naturaleza, cuando se incorpora de forma coherente y progresiva al proceso educativo, no es un simple complemento; se convierte en docente silencioso que acompaña, inspira y transforma. Y esto lo vemos con especial claridad en nuestras pequeñas escuelas rurales, donde el entorno no es un decorado sino una parte viva del colegio, donde el aprendizaje surge del contacto directo con lo real, de la observación cotidiana, del vínculo al territorio.

Podemos encontrarnos con una gran variedad de beneficios: se favorece el juego libre y espontáneo, se mejoran la autonomía, la autoestima, la motricidad, la creatividad, la capacidad de atención, la educación emocional... Algunos se reflejan en el plano personal y emocional, otros en el desarrollo cognitivo o en el físico-motor. También, los hay que fortalecen las relaciones sociales y dejan aprendizajes que acompañan toda la vida, y otros, además, transforman la relación que establecemos con nuestro entorno. El contacto regular y directo con el entorno natural y social fomenta una mayor conexión, conocimiento, aprecio y respeto por el mismo (Rojo-Ramos et al., 2021). Puede cultivar actitudes y comportamientos ecosociales, un sentido de responsabilidad y pertenencia y una mayor conciencia sobre la sostenibilidad; aunque, sin duda, el mayor regalo que ofrece esta forma de aprender es el impacto sobre nuestra salud a nivel holístico. En esta línea,

EdNa (Asociación de Educación en la Naturaleza) publicó un documento, dentro del contexto de la pandemia (2020), con protocolos y medidas para el desarrollo de la actividad educativa en la naturaleza con diversos trabajos científicos que demuestran los innumerables beneficios de la actividad física al aire libre. En definitiva, el aprendizaje fuera del aula proporciona un contexto auténtico y enriquecedor en el cual las habilidades sociales, personales y de aprendizaje pueden integrarse y practicarse en una misma actividad con más efectividad que dentro de una clase.

Cuando salimos fuera y aprovechamos el entorno, nos permitimos ver la naturaleza con otros ojos, reconociendo múltiples maneras de trabajar de manera integral, coherente y con sentido: todo es empezar, probar, equivocarse y reflexionar a partir de lo vivido. Es un recordatorio constante de que, para aprender bien, también necesitamos aprender a mirar bien: a detenernos, a fijarnos en los matices, a interpretar lo que vemos y a darle un giro cuando sea necesario. El murmullo constante del viento entre las hojas, el crujido de las ramas bajo nuestros pies, el olor a tierra húmeda después de la lluvia, el vuelo de una mariposa que pasa rozando, el gorrión que se pasea por el charco, el croreo de la cigüeña en su nido, la luz que se filtra entre los árboles y dibuja sombras nuevas, el tacto helado de una piedra del río, el vuelo inesperado de una bandada de aves... Cada una de estas pequeñas experiencias nos recuerda todo lo que nos ofrece la naturaleza permitiendo que lo sencillo ocupe su lugar.

La escuela rural es privilegiada por encontrarse dentro de un territorio con identidad propia; bien sea en montaña, mar, río, mina, llanura, pradera o cualquier otro lugar que se nos ocurra; donde contamos con infinitos e inagotables recursos. Tenemos todo lo que se necesita al alcance de la mano, lo que permite salir todos los días o, aunque solo sea una vez a la semana, para vivir en primera persona una clase magistral, experiencial y vivencial de matemáticas, lengua o ciencias a través del contacto directo, continuo y permanente con la naturaleza como fuente de aprendizaje. Y es precisamente ahí donde surge ese amor, respeto y cuidado por la fauna y flora, por lo cercano. El alumnado comprende los ciclos vitales porque los experimenta, los vive, los ve, los siente: el renacuajo que se convierte en rana, la oruga que se convierte en una hermosa mariposa, el ciclo del agua, el cambio de piel en los reptiles, la semilla que brota y se convierte en planta, la flor que se marchita y deja paso al fruto, el árbol que pierde sus hojas en otoño o el ciclo de las estaciones, que transforma el mismo paisaje en cuatro escenarios distintos a lo largo del año, o los cambios meteorológicos y la necesidad de adaptarnos a ellos. En la ciudad, la meteorología no está tan presente en nuestras vidas: de noche hay luz, la lluvia no embarra el suelo, la nieve apenas permanece, el calor se combate con el aire acondicionado... En el en-

torno rural, convivimos con la meteorología, miramos al cielo a diario. Es un vecino más al que hay que tener en cuenta.

La escuela rural y su entorno natural y cultural ofrecen un abanico de posibilidades de acción que podemos utilizar para el desarrollo de nuestras intervenciones pedagógicas con multitud de posibilidades tal y como reseñan Wauquiez et al. (2021) en su obra *Escuela a cielo abierto*, un manual pedagógico que propone una gran oferta de actividades y acciones educativas basadas en la interacción directa con la naturaleza. En esta misma línea, otro ejemplo claro de escuela en la naturaleza y, por ende, de la escuela rural y de la EF en la naturaleza es la propuesta de Cornell (2018) denominado “aprendizaje fluido” en el que muestra cómo llevar a cabo intervenciones didácticas en el medio natural de manera significativa, buscando la interacción del alumnado con la naturaleza para compartir sus experiencias y conclusiones con su grupo.

3. El ratón de campo vuelve al campo

"Querido amigo, la vida de ciudad no está hecha para mí. Regreso al campo, donde hay menos comida, pero mucha más paz. ¿Qué vale más una vida modesta y tranquila o una vida lujosa, llena de peligros y preocupaciones?" (Piumini, 2024).

Históricamente, el debate sobre las diferencias entre escuela urbana y escuela rural se ha configurado en función de determinadas representaciones sociales que, más que basarse en evidencias pedagógicas, responden a prejuicios que condicionan la valoración de la calidad educativa y del propio profesorado. Cabría preguntarse: ¿conectamos más con la naturaleza por vivir cerca de ella, o depende de las lentes con las que la miramos? Vivir en un entorno rural no nos garantiza, *per se*, una mayor conexión con la naturaleza. Es cierto que, en nuestras escuelas rurales, la naturaleza está más accesible y forma parte del día a día, pero la cercanía física no siempre se convierte en una relación significativa. Para que exista una verdadera conexión, es necesario sentirla como algo propio, valorarla y mirarla con intención. En educación, esto implica comprender que no basta con estar rodeados “de verde”: el vínculo nace de la experiencia, de sentirlo propio y de valorarlo como tal, no de vivir en un lugar. De hecho, el alumnado de una escuela urbana puede desarrollar un vínculo más profundo con la naturaleza si la busca, la aprecia y se acerca a ella siempre que puede; del mismo modo, el alumnado que vive en un entorno rural puede no valorarla precisamente porque la tiene delante cada día y no ha aprendido a ponerse las “gafas” adecuadas para verla. Incluso, a veces, la percibe como algo negativo y desea lo urbano como símbolo de progreso.

Aquí es donde Topotipo y Topotapo, los ratones protagonistas del cuento de Piumini (2024), ayudan a apoyarse en una poderosa metáfora educativa. En el cuento, ambos personajes viven en lugares distintos, pero lo que realmente marca la diferencia no es el territorio sino la forma en que lo miran. Cada uno interpreta su entorno con sus propias gafas: lo que para uno es cotidiano, para el otro es un descubrimiento; lo que uno pasa por alto, el otro lo celebra. La conexión no depende del lugar, sino de la mirada con la que lo hacemos. Educar para la relación con la naturaleza significa, por tanto, ayudar al alumnado a cambiar de gafas, a observar con curiosidad, a descubrir lo extraordinario en lo habitual. Igual que Topotipo y Topotapo aprenden a ver más allá de lo que creían conocer, el alumnado necesita aprender a mirar a su alrededor, sea urbano o rural, con ojos nuevos y afinar su mirada aprendiendo a mirar con atención, descubriendo significados y reconociendo su valor educativo. Solo así la naturaleza deja de ser el decorado al que hacíamos alusión para convertirse en un espacio significativo.

Los centros educativos, las familias y la sociedad, en general, forman un entramado que influye profundamente en cómo el alumnado va construyendo su identidad y su manera de aprender. Sin embargo, cuando desde la escuela casi exclusivamente nos apoyamos en recursos digitales, libros de texto o pantallas interactivas, corremos el riesgo de estrechar la mirada de nuestro estudiantado y desconectarlo de aquello que les rodea y nutre. Así, recuperar el entorno como fuente de aprendizaje supone invitar al alumnado a ponerse otras gafas, independientemente de si se encuentran en una escuela urbana o una escuela rural: unas que les permitan ver lo que normalmente pasa desapercibido y reconocer el valor educativo de lo cotidiano. Algo muy similar a lo que ocurre en donde cada personaje interpreta su mundo según las gafas con las que lo mira; no es el lugar en el que se vive lo que determina la conexión, sino las propias lentes.

Anclar el aprendizaje en contextos reales, en los espartales, los parques, las plazas, los monumentos, las dehesas, las praderas, las montañas, las playas o los bosques que forman parte de su paisaje vital, les ayuda a entender que no son espectadores, sino parte de un ecosistema del que dependen y al que pertenecen. Cuando esa conciencia despierta, la conexión con la naturaleza deja de ser un concepto abstracto para convertirse en una experiencia vivida y transformadora. ¿Qué pasaría si, en lugar de estudiar la naturaleza solo en libros, vídeos o pantallas, ayudásemos al alumnado a mirar su propio entorno, a reconocerse como parte de este y a descubrir que su ecodependencia es también una fuente de aprendizaje profundo que le ayuda a ser más competente? Igual que se ha señalado que vivir en una escuela rural no garantiza, por sí mismo, una mayor conexión con la naturaleza, también se considera necesario detenerse en algunos de los prejuicios más extendidos cuando se compara la escuela rural con la urbana. Estas

ideas preconcebidas, muchas veces alejadas de la realidad pedagógica, condicionan la forma en que se valora la calidad educativa, los recursos disponibles o, incluso, el trabajo del profesorado en cada contexto. Por eso, resulta imprescindible cuestionarlos, revisar la graduación de nuestras propias gafas y abrir la posibilidad de comprender cada entorno desde su riqueza real y no desde lo que creemos saber de él.

Uno de los prejuicios más extendidos consiste en asociar la escuela urbana con mayor calidad educativa y la escuela rural con limitaciones de todo tipo, tales como la cualificación del profesorado. Esta idea suele apoyarse en la presencia de más y mejores infraestructuras o recursos tecnológicos en las ciudades, pero simplifica en exceso la realidad educativa y deja fuera variables esenciales como la ratio, la cercanía con las familias y la comunidad, la relación con el entorno o la flexibilidad metodológica. Persisten creencias estigmatizantes como pensar que el alumnado rural alcanza niveles inferiores o que el profesorado de estos centros tiene menor cualificación, cuando en realidad se trata de percepciones alejadas de la evidencia y basadas en miradas sesgadas. Si cabe, desde el área de Educación Física, la cual adquiere un importante valor en la escuela rural, estos prejuicios se intensifican al asociar la calidad de la enseñanza con la disponibilidad de instalaciones deportivas específicas. Se tiende a pensar que un pabellón o piscinas reglamentarias garantizan mejores aprendizajes, ignorando que la calidad del área depende, sobre todo, de la intencionalidad pedagógica y la capacidad de integrar el entorno como recurso didáctico. Desde esta mirada reduccionista, el entorno rural se interpreta como deficitario cuando, en realidad, ofrece oportunidades pedagógicas difíciles de reproducir en la mayoría de los contextos urbanos, configurando un escenario idóneo para el desarrollo de propuestas de Educación Física al aire libre y para la promoción de estilos de vida activos.

También, es frecuente identificar la innovación educativa con la escuela urbana, asumiendo que el acceso a redes y programas formativos garantiza mayor capacidad de cambio, y, sobre todo, asumiendo que la innovación educativa es sinónimo de tecnología y no de una buena educación que se adapta a las demandas del alumnado y al contexto específico en el que se desarrolla la acción educativa. Del mismo modo, se suele afirmar que la socialización del alumnado es más limitada en estos centros, cuando la convivencia entre edades diversas genera dinámicas de cooperación y comunidad especialmente valiosas, donde la colaboración y la responsabilidad compartida se convierten en aspectos fundamentales para el desarrollo de competencias sociales y emocionales.

Como último prejuicio, debe mencionarse la cualificación del profesorado, pues persiste la idea de que la escuela rural es un destino menos

deseado o meramente transitorio, propio de profesorado inexperto. Quienes llevamos años trabajando en la escuela rural y no la cambiaríamos por nada, sabemos bien lo injusta que es esta mirada. Quienes permanecen en estos centros lo hacen por convicción pedagógica, por compromiso con la comunidad y por la certeza de que el entorno ofrece posibilidades educativas únicas. Lejos de ser un destino de paso, la escuela rural es un espacio donde la implicación docente se convierte en un auténtico motor de verdadera innovación, igual que podría ocurrir en la escuela urbana.

En definitiva, muchos de estos prejuicios no hablan tanto de ventajas o carencias insalvables, sino de la mirada con la que interpretamos cada contexto. Cambiar las “gafas” permite reconocer que cada entorno ofrece posibilidades educativas singulares y que la calidad no depende del lugar, sino de cómo se aprende y se enseña en él. Superar estos prejuicios entre escuela urbana y rural exige una comprensión más equilibrada de la realidad educativa. No se trata de jerarquizar modelos, sino de reconocer las posibilidades y límites de cada contexto. La educación muestra que la calidad no depende solo de los recursos, sino de la capacidad de transformar el entorno en aprendizaje significativo, algo que nace de la mirada y del proyecto educativo de cada comunidad. Esto implica acciones formativas que preparen al profesorado a trabajar en contextos diversos, superando estereotipos y visibilizando buenas prácticas. En definitiva, la escuela rural no puede reducirse a carencias ni la urbana asumirse como sinónimo de calidad; igual que Topotipo no puede reducirse al ratón de vida modesta y tranquila que esté en su cabaña y Topotapo considerarse como el ratón que únicamente disfruta de la abundancia y la sofisticación. Cada contexto, igual que cada ratón, posee un valor pedagógico propio que la escuela nos ayuda a revelar.

4. Divisando experiencias al aire libre en la escuela rural

¿Qué ocurre cuando esa mirada se lleva al terreno? ¿Cómo se transforma la escuela cuando afinamos los ojos y dejamos que el entorno nos hable? Se ha considerado oportuno dedicar un espacio de este capítulo a compartir experiencias de educación al aire libre que nacen precisamente de esa mirada atenta, pedagógica y apreciativa: prácticas vividas como maestras que demuestran que las ideas, cuando se encarnan en el entorno y se les da la importancia que realmente merecen, se vuelven escuela. Se seguirá un hilo conductor que articula diversas experiencias que se organizan en seis categorías, a menudo con sinergias entre ellas pues muchas de ellas podrían estar en todas o casi todas y con las que se recogen de manera fiel las voces de sus protagonistas. Se basan en narraciones reales extraídas de los diarios de varias maestras de escuelas rurales en la provincia de Segovia (en territorios diferenciados, del llano y de la sierra), un maestro con amplia trayec-

toria en escuelas rurales de la zona costera de la provincia de Almería; y anécdotas de otras maestras con destinos en Ávila, Burgos, León y Palencia. Coincide que su labor docente es la etapa de Educación Primaria en la especialidad de Educación Física, aunque la escuela rural implica ser generalista, otra suerte de cosas que ofrece esa percepción de globalidad que aporta nuestra escuela, incluso con alumnado de Infantil.

5. Transformando los tiempos: otro ritmo, otra calidad

Dar tiempo y espacio implica romper con la prisa, el agobio y el ajeteo que suele marcar la vida escolar. Cuando la escuela se permite otro ritmo, más lento y atento, la calidad de las experiencias cambia: aparece la calma, surge la escucha y el aprendizaje encuentra su propio compás. En esos momentos, es cuando la escuela respira, sin prisas, con atención, tal y como relata este maestro almeriense:

"Como maestro he aprendido que en Educación Física de la escuela rural no se trata de correr tras un balón, sino de correr al encuentro de la vida. Por eso, la mayoría de nuestras sesiones son a cielo abierto, allí donde el currículo se escribe sobre la tierra o la arena. Cuando diseñamos situaciones de aprendizaje (SdA) como "Lo que es bueno para mí es bueno para el planeta" o "Paisajes de esperanza", lo hacemos sabiendo que cada paso debe ser una caricia al entorno, bajo el firme compromiso de nuestra filosofía: "Sin Huella".

El mismo maestro realiza varias reflexiones que van más allá de la actividad en sí, si les da tiempo y se da tiempo:

"En una de nuestras salidas por el bosque jugamos al "Círculo de Naturaleza", para reflexionar y descubrir el entorno inmediato. Pedí que trajeran algo natural, algo artificial y algo inerte, y pude ver sus manos pequeñas sosteniendo una piedra o una rama con el mismo cuidado con que el que se sostiene un tesoro. [...] No solo clasificamos elementos; estamos reconociendo nuestro origen, nuestro planeta, nuestra tierra.

Al final de la jornada, cuando nos sentamos a compartir una "Historia Natural" entiendo que mi mayor logro no es que se sepan los nombres de las plantas, sino que sientan que ellos, el bosque y el mar, son una misma cosa. Porque al final, educar en la naturaleza es enseñarles que, para salvar el planeta, primero hay que amarlo. Y en esa conexión, la infancia florece con toda su fuerza".

En otra escuela segoviana, conocen los árboles apadrinándolos, observándolos y, pasando tiempo a su lado, dibujándolos en todas las estaciones e incluso conversando con ellos (o con su interioridad) en la quietud de su compañía. "Los buscamos y elegimos y los conocemos largo rato y muchos ratos para hacernos amigos. Después ocurre la magia: "¿Puedo coger el cua-

derno para escribir lo que me ha contado el abedul?” dijo una niña de 4º, tras estar unos minutos sentada junto al árbol elegido. Sus árboles amigos son concretos, es uno entre los de la misma especie y llegamos a observarles caminando. Se convierten en lugares de encuentro para el desarrollo de algunas sesiones o como rincones personales para ellos y ellas. Algunos están cerquita y otros alejados de nuestra escuela, en la plaza, en un camino. Cada cual tiene el suyo y así, esa higuera, su arce, este abedul o aquel serbal es único entre un millón. Desde este punto de partida, la creación de un pequeño vivero escolar en el patio y su lenta evolución o la reforestación del cerro del pueblo que se incendió nos muestran que el tiempo que implica cobra otra dimensión. Comienzan a entender los tiempos de la naturaleza.

6. Mitos y estereotipos: lo que parecía muro es puerta

A menudo, la educación al aire libre puede imaginarse como algo exclusivo de entornos rurales, pero esa mirada es incompleta. Las ciudades están llenas de parques, plazas, monumentos, rincones arbolados y espacios tranquilos que pueden convertirse en escenarios educativos tan valiosos como cualquier bosque o entorno rural. Cuando se desmonta el estereotipo, se descubre que la naturaleza no solo es verde y que está mucho más cerca de lo que creemos. También, suele creerse que los niños y las niñas de pueblo son más ágiles, aventureros o intrépidos, pero actualmente la realidad social de la infancia ha cambiado mucho y está lejos de esa bucólica idea asociada al mundo rural. Tal y como se encontró la siguiente maestra segoviana:

“Al comenzar el curso les di una hoja para que rellenasen algunos datos, y había preguntas como: “¿Tienes bicicleta y podrías traerla?” o “¿Tienes raqueta y podrías traerla?”. Mi sorpresa fue, también con esa idea preconcebida comentada, que un gran porcentaje no tenía raqueta o, y si la tenía, nunca la había usado; y que algunos, incluso siendo ya mayores, no sabían montar en bicicleta ni la tenían. De hecho, gracias a trabajar esto en la clase, se compraron una bicicleta. Esto me hizo comprender que ser de pueblo no garantiza y lleva implícito saber estas cosas y que, dentro del ámbito rural, los contextos y las realidades pueden ser muy diferentes. Otro ejemplo es que están cerca de la naturaleza y carecen de material para pasar la noche en ella. Los sacos de dormir, esterillas o tienda de campaña son siempre una novedad”.

Por otro lado, pueblo no tiene por qué ser equivalente a campo o bosque, pues su paisaje puede ser mina, playa, montaña, estructuras ganaderas como demuestran los diferentes contextos educativos rurales de los maestros y las maestras que compartimos en REEFNAT. La globalización implica menos diferenciación, el consumo de los mismos productos, el mismo ocio, las mismas pantallas. También en el pueblo. Y si también en el pueblo ocurre esto, la transferencia de una metodología activa y de conexión con la natu-

raleza “más rural” puede buscarse en entornos urbanos. Con frecuencia junto a un colegio urbano se encuentra un parque, una zona sin tráfico o un entorno arbolado. Así relata una compañera con experiencia en el ámbito rural esta transferencia:

“Tuve la posibilidad de llevar a cabo un formato similar al del “cole del Canal” en un parque arbolado que se situaba junto a un colegio en el centro de Palencia. Este contaba con alumnado que había tenido escaso contacto con el medio natural, así como altos índices de sedentarismo. Hubo ciertas reticencias cuando salíamos, sobre todo si las condiciones meteorológicas no eran las idóneas. Aun así, el día más especial era cuando aprendían en el exterior. Una lectura sentados en un césped con flores “te lleva a un mundo de arco iris”, según comentó un alumno”.

No le falta razón, las actividades en el exterior, especialmente en entornos naturales; promueven el aprendizaje, la conciencia ambiental y sobre todo el bienestar (Junaedah *et al.*, 2020).

“En el formato de “Escuelas vivas” o “El cole del Canal”, varios éramos los docentes que creíamos que la educación también podía ser así, a cielo abierto. Apoyándonos, entendiéndonos y observando cómo los compañeros planteaban las sesiones de diferentes áreas en el exterior, nos formábamos a la vez que no dejábamos de asombrarnos del tremendo potencial de aprendizaje que tienen los entornos naturales para nuestros estudiantes”.

Prejuicios preconcebidos: a propósito de los efectos de la globalización, se reconocen casos en Educación Física y en Conocimiento del Medio como el de una maestra sorprendida cuando descubre que no saben montar en bicicleta: “¿Cómo puede ser?”, se preguntaba la maestra novel que suponía que los del pueblo, solo por serlo, tienen esta y otras habilidades adquiridas. Este no es un caso aislado, como cuenta una maestra de Ávila:

“Hace años tuve la enorme suerte de trabajar en la zona rural del valle del Tiétar. Trabajaba en un aula unitaria con niños de 3 a 12 años y dos horas a la semana de Educación Física los viernes. No tenía gimnasio, aula o pabellón cubierto ni pista sin cubrir, destinado a realizar la actividad física convencional ¿o sí? porque tenía el mejor lugar: los bosques y campos de mi entorno. Todos los viernes salíamos con la pregunta ¿Qué aventura vamos a vivir hoy? Recuerdo que había niños de 12 años que no sabían andar en bicicleta ni saltar”.

El valor de conocer lo cercano: en estas escuelas, conviven niños y niñas “autóctonos” con familias de diferentes países o neorrurales. Su origen es enriquecedor para la escuela y el conocimiento del propio territorio y de las tradiciones, una novedad para alumnado y sus familias. Se hace imprescindible conocer el territorio para conocernos culturalmente. A menudo,

hay que recurrir al saber de abuelos y abuelas con una cultura rural y de campo más arraigada para conocer el entorno. “¿Cómo se llaman las montañas que vemos desde las eras?”, pregunta una maestra. Todos investigan y es ese abuelo ganadero el que se convierte en el verdadero maestro y se hacen uno con el territorio. “Es más importante que conozcan el nombre de las montañas que ven y la más alta de su paisaje que la más alta de España o Europa” justifica la maestra, que aborda el currículum desde el territorio. En el lenguaje, los topónimos son de vital importancia. “No me llames pipi, ni árbol, ni persona, porque tenemos nombre”, proponían en esta escuela. Un nombre para conocer, respetar y amar lo que vemos y conocemos, no solo para memorizar porque sabemos que solo se aprende aquello que nos emociona.

A veces esos límites son un espejismo: lo que se observa como un muro puede convertirse en una puerta si se cambia la mirada. En la práctica educativa, muchos obstáculos se revelan como oportunidades cuando se afrontan con creatividad, valentía, adaptabilidad, flexibilidad y confianza. Así, lo que parecía frenar, acaba impulsando y llenando la mochila de aprendizajes que perduran de por vida en el alumnado y que parten de ese aprovechamiento de recursos del maestro o maestra, tal y como se aprecia en la siguiente experiencia de una maestra palentina.

7. Donde los espacios educan: el patio, la plaza, la huerta y el pueblo

Los espacios cotidianos de los pueblos se convierten en escenarios educativos cuando la escuela decide habitarlos con intención. Por ejemplo, el mercado del pueblo puede ser el lugar idóneo en el que encontrar los brotes y semillas que darán vida al huerto del colegio; será ese vendedor el que ayude al alumnado a hacer las cuentas al pagarle y recomendará los cultivos de temporada. Al abrirse al entorno, estos lugares dejan de ser simples decorados y pasan a formar parte activa del aprendizaje; así, el territorio cercano se transforma en un aula viva que enseña por sí misma, tal y como vemos a continuación:

Descubriendo nuestro entorno; el mapa de nuestra identidad, nuestro latido: en una escuela rural, una de las realidades más claras de la experiencia es descubrir que el aula no tiene puertas. Así lo cuenta este maestro:

“En una SdA sobre orientación deportiva, hemos convertido nuestro pueblo en un gran tablero de juego. No buscamos solo que sepan interpretar un mapa; queremos que sepan leer su historia, que reconozcan el nombre de la vecina que les sonríe y que entiendan que cada planta y cada calle son parte de su propia piel. Es el primer paso: aprender a mirar lo que siempre ha estado ahí.

Pronto, el mapa cobra vida y en él hay que descubrir elementos de nuestro propio jardín, nuestras plantas. Jugamos ahora a encontrar las plantas del patio. Pasamos después a dar el salto al paisaje compartido, salimos del centro y es que, a escasos cincuenta metros, en el Jardín Botánico, nos espera otra sesión de orientación en la que descubrimos que lo que estudiamos en Ciencias Naturales se vuelve tangible. Los niños recorren la plaza, el centro médico o el antiguo cine de barrio, descubriendo usos de otras épocas; descubriendo que lo más hermoso es ver la escuela fundirse con el pueblo: entrar en un comercio para pedir una palabra clave, dibujar mariposas con la ayuda de una vecina o buscar el consejo de sus propios abuelos. En ese momento, la Educación Física se vuelve historia viva y la orientación es el pretexto para que la infancia ponga en valor la sabiduría de sus mayores. Para terminar esta SdA, nos propusimos una búsqueda del tesoro, de un tesoro que habita bajo el mar azul; nuestra aventura culmina en la orilla del mar en la que con el salvoconducto en la mano y el "santo y seña" listo para el vigía, los alumnos "conquistán" una batería defensiva del siglo XVIII. Al llegar a lo alto del "castillo", descubren que el tesoro son las praderas de posidonia oceánica. Es aquí donde nuestra investigación cobra todo su sentido, los niños comprenden el valor de todo el entorno que les rodea, urbano o natural, de monte o de costa, en la que haciendo un símil si multiplicamos las especies por su valor y obtenemos cien tesoros; serán cien motivos por los que vigilar, cuidar y sostener con nuestras manos; porque orientarse en el mundo es, al fin y al cabo, saber dónde está lo que amamos para poder defenderlo. El verdadero aprendizaje no está en el oro o en la plata de un tesoro, sino en la mirada".

Volvemos "al cole" con la mochila llena de aprendizajes: dar tiempo forma parte de todas las propuestas al aire libre, tiempo para salir. Se aprende porque afuera pasan muchas cosas.

"Recuerdo un día, volviendo al cole después de una de nuestras salidas de los viernes. Íbamos todos con nuestro carné de aventurero, nuestro cuaderno de campo y la mochila con el agua y alguna bolsa de basura, porque siempre recogíamos los residuos que encontrábamos. Al fin y al cabo, para "salvar" la Tierra, primero tenemos que hacer que la exploren, la cuiden, la respeten y la quieran. Mientras caminábamos, empezamos a compartir las cosas que habíamos aprendido aquel día, cada uno contando su pequeño descubrimiento con entusiasmo. Uno empezó a hablar de un animal invertebrado que había visto, otro de que había visto una relación de comensalismo entre dos seres vivos, otro del ecosistema del parque, de la raíz y el tallo, otra había encontrado hojas de diferentes formas y las había añadido a su cuaderno de campo, otro nos contó la leyenda de la Mujer Muerta porque la vimos desde una zona, otro nos dijo que se había fijado en que algunas fachadas tenían letras antiguas y estuvimos ex-

plicando porqué, otra de que habíamos conocido a la madre de una profesora, otro de que habíamos conseguido resolver el conflicto que se produjo en la zona de las mesas del parque... En fin, cada uno se había quedado con una cosa, pero cuando alguien contaba algo, todos decían: "ah, sí, sí, es verdad" o "ay, no me acordaba, es verdad". Y es que, reflexionar sobre lo vivido es clave en las actividades al aire libre. Muchas veces estamos tan inmersos en la experiencia que no somos conscientes de todo lo que estamos aprendiendo. Al parar, reflexionar y mirar atrás, descubren todo lo que han hecho y los aprendizajes que han surgido casi sin darse cuenta. Ese momento es maravilloso".

8. Tejiendo vínculos, creando comunidad: el poder de convivir

Cuando la convivencia se convierte en parte del aprendizaje y se integra en él con sentido e intención, la escuela deja de ser solo un lugar y se transforma en una red de relaciones que se construyen día a día. En esos espacios compartidos, donde el encuentro se vuelve experiencia, los vínculos se tejen casi sin darnos cuenta y la comunidad emerge como una fuerza educativa en sí misma, tal y como se puede ver en las siguientes narraciones:

Un pueblo para nosotros: "La suerte de tener cerca pueblos poco poblados, hace que una convivencia del alumnado de 3º a 6º de las dos localidades de un CRA se organice en un albergue de una pequeña aldea (los mayores dormirían bajo otro techo). Tras una hermosa ruta por un hayedo, descendiendo desde la montaña, el alumnado conquistó el pueblo (o el pueblo les conquistó), la plaza y los parajes naturales durante la actividad nocturna a su entera disposición, sin tráfico, ruido, interrupciones y sin gente. La jornada terminó en la explanada del parque, donde contemplamos el anochecer y los más mayores extendieron sus sacos bajo el llamado "hotel de mil estrellas". La experiencia de convivencia, en el marco de la naturaleza, multiplica de forma exponencial los beneficios educativos y sociales de esta y las relaciones son ricas y auténticas".

Juntos bajo un mismo horizonte: crónica de arena, sal y conciencia: "Nuestra experiencia sobre una convivencia con otros tres centros educativos de Almería, cada uno de un lugar distinto, con sus características y realidades, con sus necesidades, pero con una mirada común hacia la naturaleza, la infancia y el descubrimiento; nos enseñó que el horizonte es exactamente el mismo, cuando se mira con ojos de niño. Pasamos de ser cuatro colegios a ser una pequeña comunidad, efímera por un rato, de guardianes de la tierra, de la vida, del mar, que no conoce fronteras. Una de las dinámicas fue "La casa del gigante", donde el propio alumnado "se hizo paisaje", entrelazando sus cuerpos para formar estrellas de mar o palabras clave, recordándonos que somos parte de ese "todo" que vibra bajo el sol". Tiempo después de realizar esta actividad, el maestro com-

prende algo más: "[...] comprendemos que habíamos tejido algo más fuerte que una simple jornada de convivencia. Habíamos puesto en valor la infancia, permitiendo que personas de distintos rincones de Almería se reconocieran como compañeros en la defensa de la vida, alejándonos del mar con la arena en los zapatos y el alma expandida, sabiendo que, mientras haya un horizonte que nos una, habrá una red viva de docentes y alumnado dispuestos a cuidar que esa línea azul que marca la frontera entre el cielo y el mar nunca pierda su brillo".

"Por esto". El motor de la escuela: Cada día, en nuestras pequeñas acciones, con ese puñado de niños y niñas y las gentes de nuestro entorno, se demuestra que es el mundo pequeño el que sostiene al grande, igual que en las pequeñas interacciones surgen grandes comprensiones.

"¿De dónde sacáis la energía para hacer todo esto?" me dijo una madre cuando nos veía cargar leña, agua, compras, bombonas, y hacer una programación para una jornada de Cielo abierto con convivencia y pernocta "No lo sé", le contesté. En el viaje de vuelta, con pequeños dormidos por cansancio y plenitud de satisfacción, mientras se empañaban los ojos en la bajada del puerto, porque la emoción rebosaba, vislumbro la respuesta. Cuando bajan del coche y vuelven con sus familias son un palmo más altos, sus corazones y los nuestros mucho más anchos y la experiencia vivida tiene un valor indescifrable. Miré a la madre y le respondí: "Por esto". Ambas sonreímos".

9. Decisiones que brotan: hacer que ocurra

Muchas decisiones simplemente suceden, brotan, surgen de lo que el entorno ofrece, de la experiencia, de lo que aparece sin avisar, de la oportunidad que se revela siempre y cuando seamos capaces de mirarla y verla. En ese hacer ágil, donde lo posible se vuelve real en tiempo récord, la escuela demuestra que adaptarse también es una forma de crear. Se trata de abordar el currículum contando con el entorno, con sus cambios, con la adaptabilidad y la flexibilidad por el aprovechamiento de las oportunidades, las programadas y las emergentes, de las situaciones de aprendizaje que aparecen. Es una suerte aprovechar situaciones y encuentros fortuitos que, sin duda, generan impacto.

Los viernes al sol (o a la lluvia):

"Profe, ¡hoy es viernes!" gritó un alumno emocionado mientras entraba en clase para comenzar el día.

"Veo que ya tenéis ganas de fin de semana ya" le respondí.

"No profe, de lo que tenemos ganas es de ir al canal, hoy nos toca matemáticas".

Diálogos como éste eran frecuentes los viernes en la clase de 4º de Primaria. Les resultaba especialmente apasionante salir y trabajar en Plástica las sombras mientras intentaban dibujar las de la planta elegida; las unidades de medida en Matemáticas, a la vez que con la cinta métrica rodeaban al árbol y calculaban su altura, los antónimos y sinónimos de "Lengua" cuando encontraban hojas secas y a la vez palos húmedos... Y así cada semana. La transformación de determinados contenidos, a priori abstractos, en vivencias y experiencias concretas no solo nos facilitaba el aprendizaje, sino que también motivaba enormemente al alumnado".

La cabeza de la docente permanece atenta a las oportunidades de aprendizaje, dejando que este fluya en su inmersión en cada experiencia.

Guardianes de la Sierra:

"En nuestra escuela teníamos un proyecto brillante: "Próxima estación: ODS" con una actividad de ser nombrados Guardianes de la Sierra, en la que se presentaba el reto gamificado con una presentación digital muy trabajada y atractiva desde el punto de vista de sus creadores, pero carente de significado para mí como maestra y, por extensión, para mi alumnado, , habituado a salir al medio natural. Entonces conectaron todas las ideas y decidimos llevarlo a cabo de manera real. Preparamos una ruta de montaña y nos subimos al pico más alto y allí, con la respiración entrecortada, el viento en la cara y la vista desde la cumbre, nos nombramos guardianes de la Sierra. Desde ahí sí tenía sentido. "¿Cómo ha ido?" preguntó la directora del centro, inquieta por nuestra hazaña. Respondí con dos palabras: "coherencia educativa".

¡Qué suerte tenemos!:

"Hace poco, en una de nuestras salidas, nos sumergimos en un silencio sepulcral de 6 minutos, centrando nuestra atención en cada sonido y detalle del entorno. Cada uno buscó el sitio en el que quería acomodarse y, después, nos juntamos para reflexionar qué sensaciones habíamos tenido, qué sonidos habíamos podido escuchar y qué cosas habíamos descubierto que, en otras ocasiones, pese a ser uno de los sitios más frecuentados en nuestras salidas, no habíamos visto. Después, por grupos, se pusieron a plasmar esas ideas por escrito. Recuerdo como, minutos más tarde, pasó un buen hombre del pueblo que volvía de su paseo matutino. Al vernos, me saludó con una sonrisa y me dijo: "Buenos días profe. ¡Qué! ¿Ya estáis en el recreo?". A lo que le respondí que no, que estábamos en clase trabajando, y que el recreo era luego más tarde en el cole. Sorprendido, soltó un "ahhh" seguido de un comentario que me hizo devolverle la sonrisa: "pues qué bien, qué suerte tienen estos chicos de dar clase aquí". Lo que él no sabe es que la verdadera afortunada soy yo. "¡Qué suerte tienen!".

Lo corroboran los vecinos de todos los pueblos en los que sus maestras, con el grupo, salen a Cielo abierto. Y qué suerte tienen los vecinos de ver a los niños y niñas por sus calles, plazas, caminos, eras, en el mercado, el parque, la cacara, el cerro, el bosque, el río, con sol o con nieve. Sabemos que contagiamos alegría al tejido social, nos empapamos de territorio y la escuela se visibiliza. Aprendemos todas.

10. Cuando la noche también se vuelve escuela

Cuando la escuela se expande más allá de sus horarios habituales y la mirada pedagógica recoge también la noche, esta también se vuelve escuela bajo otros techos. Las pernoctas se convierten en un territorio vivo donde la convivencia, la autonomía y el vínculo con el entorno y con las personas adquieren otra profundidad. En ese espacio suspendido entre lo cotidiano y lo extraordinario, la experiencia se vuelve maestra y entrar juntos, en paisajes privilegiados y austeros en contacto con nosotras mismas, con compañeras y sueños, crean esas noches “mágicas” y al tiempo fatigantes, pero llenas de aprendizaje, satisfacción y coherencia. Varias experiencias demuestran que sí se pueden hacer pernoctas, incluso en Infantil que se pueden hacer en el recinto escolar, bajo techo o a la intemperie, con tienda o en vivac, o más lejos, como exploradores de otros parajes. El tiempo también aquí cobra otra dimensión.

Noche mágica: aventura entre tiendas y aspersores:

“La acampada, que denominamos “noche mágica”, fue una experiencia inolvidable, para el alumnado y las maestras. Vinieron todos los niños desde 3º a 6º. Para mí eso era muy importante, que vinieran todos, no casi todos. Hubo alguna madre que no quería por miedo. Hubo mucho trabajo de comunicación para explicarle lo que queríamos hacer, lo bien que íbamos a estar, y entender también sus preocupaciones. Las preocupaciones e inquietudes de las familias siempre me han ayudado a ver las cosas desde otro punto de vista, a dar importancia a cosas que antes no daba y a mejorar en determinados aspectos de los que no era consciente. A las 23:30 teníamos todo montado. La noche fue genial, a excepción de algún contratiempo que surgió. Eran las 2:00 de la mañana y de repente parecía como que empezaba a llover. La noche estaba despejada y no había predicción de lluvia. Salí de la tienda con otra maestra y vimos que eran los aspersores que, cada noche, sin nosotras saberlo, riegan el parque. Aspersores que estaban a menos de un metro de las tiendas. Imaginaos nuestras caras. Tras ver qué podíamos hacer, sin casi tiempo para reaccionar porque las tiendas se calaban, nos pusimos manos a la obra. Utilizamos los neumáticos que tenemos por todo el colegio para tapar los aspersores y que no dieran de lleno a las

tiendas. Cosas del directo, de haber montado las tiendas de noche y de no haber hecho una buena prospección previa”.

Al igual que en la experiencia anterior, en las experiencias de otra escuela también se tenía claro que la actividad solo se hacía si iban todas las personas. Además, se refuerza la importancia de escuchar la voz de niños y niñas y cómo las experiencias que nacen de decisiones comunitarias se vuelven significativas y perduran en el tiempo, traspasando la esfera escolar y calando en dinámicas de las familias como comunidad y de sus hábitos futuros en otras etapas de la vida.

Pocos, pero valientes:

“Podían durar más los viernes a cielo abierto e irnos desde las 9 en punto” dijeron los niños y niñas un día evaluando verbalmente. Recogimos, valoramos y compartimos este deseo o petición antes de proponerles: ¿Qué os parece si nos vamos desde el jueves a las nueve hasta el viernes a las dos? Y con el “Manual del aventurero desconocido” en mano nos pusimos a planificar grandes y chicos. Porque estas actividades tienen riqueza en el antes, el durante y el después. Y así nos fuimos a la montaña. Las aventuras de esos dos días dan para un libro. Inolvidable experiencia de infancia y de profesión”.

De locura a identidad de centro: el anterior es solo un ejemplo de pernocta de una escuela rural pequeña, donde cada curso organizan varias pernoctas entre los niños y niñas de la escuela, y alguna internivelar con otras localidades. Pernoctas de la escuela en tienda, en tipis de un prado, en cabañas del CENEAM, en refugios de montaña, en el cole, compartiendo actividad con jóvenes de un ciclo formativo en una de sus actividades prácticas, o al raso, si no cabemos todos en el refugio del pueblo vecino (siempre se deja bajo cubierto a los cursos de más pequeños...). Múltiples opciones en función de las necesidades, donde el material se organiza entre todas y las maestras se implican en la organización: “El primer año parecía que la idea de acampar (incluso con los de Infantil de nuestra pequeña escuela) era una locura. Las familias no tenían sacos y sí mucha inquietud. Entre todos nos organizamos, prestamos, montamos y el lema era: “O vamos todos o ninguno”. La acampada con las maestras fue precedida por la organizada por las familias del AMPA, porque los niños y niñas es lo que pedían para cerrar el curso. Entonces empezaron a invitarnos a las maestras”. Una antigua alumna de la escuela apunta: “Desde que dejamos la escuela, todos los veranos nos juntamos y hacemos dos o tres acampadas los de siempre, que fuimos los que empezamos a hacerlas en la escuela. Aquel año no teníamos material ni nada, pero ese año los Reyes nos trajeron en casatienda y sacos, porque fue lo que pedimos y los montamos en el salón. Ahora con 17 años estamos muy orgullosas de nuestras acampadas de antes y de ahora. Nos ha permitido los

mejores momentos de compartir en la escuela, después con las familias y ahora con la pandilla. Inolvidables las conversaciones bajo las estrellas”. Así, en esta escuela de La Sierra, las pernoctas se convierten en colofón de cursos escolares, y últimamente en el primer mes de curso, porque el equipo directivo afirma que en esta experiencia nos conocemos todas mejor y se crean las bases relacionales y de información siendo la mejor evaluación inicial para todas las personas. De locura a identidad de centro”.

11. Una escuela para aprender ¡a la vanguardia!

La escuela rural, cuando se la mira sin prejuicios y con atención a su lógica interna, revela una modernidad pedagógica que a menudo pasa desapercibida. Como señalan Feu i Gelis (2004), sus potencialidades nacen de aquello que tradicionalmente se ha considerado una limitación: es una escuela pequeña con grupos heterogéneos, flexibilidad organizativa, presencia de docentes polivalentes donde se desarrolla una enseñanza circular o concéntrica con un sistema de control respetuoso y educativo. Es una escuela flexible y libre. Lejos de ser un obstáculo, estos rasgos obligan a la experimentación educativa, favorecen metodologías activas, permiten una enseñanza más individualizada y fomentan una relación profunda con el entorno. Por tanto, la escuela rural no es un vestigio del pasado, sino un espacio que anticipa prácticas que hoy la escuela urbana intenta recuperar: la apertura al medio, la participación de la comunidad, la circularidad del aprendizaje, los grupos heterogéneos y un clima educativo respetuoso. Como puede observarse, hay muchas de estas características que acercan a una mejor y mayor disponibilidad para aprovechar el entorno próximo y las actividades en el mismo, no solo en lo relacionado con la actividad física, sino con la educación de cualquier área. No obstante, las funciones y necesidades de la escuela rural cambian según el territorio, los recursos, la demografía, las decisiones político-administrativas y la formación docente. Pero también dependen, en igual o mayor medida, de la mirada y la ilusión del maestro o de la maestra, y de la “graduación” de su vista, capaces de transformar limitaciones en oportunidades. En muchos lugares, la implicación de alcaldes y concejales ha contribuido a renovar la vieja escuela rural: mejorar sus espacios, abrir el ayuntamiento a la escuela, escuchar a la infancia y a las familias, establecer un canal de diálogo permanente y cuidar la escuela como parte viva del pueblo. En definitiva, mimar la escuela.

La creatividad como maestros y maestras ofrece la oportunidad de crear la fórmula de las situaciones de aprendizaje conectadas con la realidad en el marco que tengamos. Se sabe a ciencia cierta que la educación en la naturaleza ofrece la mejor guía y todas las posibilidades. La demostración científica de los beneficios de educar en la naturaleza, sea cual sea el con-

texto escolar y los estudios que defienden y corroboran dichos beneficios, hacen de esta un laboratorio con resultados sorprendentes, donde el resultado es una escuela en la cual el discurso de la queja no tiene cabida frente al de la posibilidad, y donde, sin duda, hay mucho que aprender, siempre y cuando nos mantengamos con la mirada atenta y practiquemos la “Observología”, la ciencia que consiste en mirar (Clarkson, 2023).

Se considera la escuela rural importante desde una doble perspectiva: desde un plano micro, que puede atender a cualquier detalle o situación de una escuela, de una persona o de una relación; y desde un plano macro, ampliable hasta a una dimensión mundial que conectaría con la importancia de la escuela rural y con su vinculación inevitable con la educación para el desarrollo. Estamos con Tonucci (1998) cuando decía que “la escuela rural es la escuela de vanguardia, donde las diferentes edades se confrontan cada día”. Es esta una apuesta fuerte que vale la pena proponer y relanzar. Esta idea es defendida también por Ruiz-Omeñaca (2008), apoyando su visión comunitaria de este tipo de escuelas. Experiencias como la de las Escuelas Amara Berri muestran que la mezcla de edades, incluso cuando existe la posibilidad de agrupar por cursos, no solo es viable, sino profundamente enriquecedora, favoreciendo la autonomía y una cultura escolar más humana y real. Recientemente ha trascendido la triste noticia de la prohibición por parte de la administración de este tipo de agrupamientos mixtos en un colegio madrileño que estaba aprovechando los beneficios educativos de esta forma de trabajar en Educación Infantil. La escuela rural, al mantener esta convivencia natural entre edades, encarna una pedagogía que muchas escuelas urbanas, como es el caso, buscan recuperar.

La actividad pedagógica dentro de la escuela rural se erige en parte de un proyecto dinámico de desarrollo local y comunitario con un carácter multidimensional, lo que le confiere una vasta envergadura, que trata de hallar caminos ante los desafíos que brotan de la realidad social y cultural del entorno que la acoge; un proyecto del que forman parte, de forma interconectada, todos los agentes y estamentos sociales que podemos dar respuesta a las necesidades de un medio rural cambiante y multidimensional; un proyecto, en suma, entroncado con la comunidad y puesto al servicio de ella (Ruiz-Omeñaca, 2008). Si se visualiza el proyecto local y comunitario como las ondas que surgen al lanzar una piedra en un lago, se comprueba que las ondas concéntricas se extienden y repercuten en la totalidad; así pues, con ello, se recoge el significado dinámico de lo rural. La definición de lo rural no puede ser estática, se adapta al tiempo histórico y al espacio geográfico y cultural en el que se encarna. Como recuerda Díez-Prieto (1989, p. 15), “lo rural no es solo un hecho, es un suceso”, algo que ocurre y se transforma. Desde esta mirada dinámica, la escuela rural adquiere una relevancia que se despliega en múltiples planos: en la vida de los pueblos y sus comuni-

dades, en su papel dentro de los debates globales sobre desarrollo y sostenibilidad, destacando a nivel mundial y en su aportación imprescindible al sistema educativo español. Pero ¿cómo puede contagiarse también la escuela? Precisamente, a través de su capacidad para mirar y dejarse mirar. Como institución educativa, la escuela rural comparte los valores esenciales de toda escuela, pero los vive de un modo diferente: la necesidad de adecuarse al entorno, de generar impactos positivos en el paisaje, sea cual sea, y de permitir que la infancia se beneficie de esa relación íntima con el medio. Su fuerza reside en esa mirada que no se limita a observar, sino que interpreta, se implica y se transforma con lo que ve.

En última instancia, la escuela rural recuerda que educar es un acto de observación activa: una forma de estar en el mundo con los ojos abiertos, atentos a lo que sucede alrededor. Y es desde esa mirada, curiosa, situada, consciente, desde donde puede irradiar aprendizajes valiosos hacia cualquier otra escuela, urbana o no, que esté dispuesta a mirar también. En la Fundación Paisaje, se elabora un currículum específico, ajustado a la normativa vigente, que se ofrece a centros de cualquier etapa y contexto. Su aplicación resulta especialmente natural en la escuela rural, donde la flexibilidad, la adaptabilidad y la menor rigidez estructural facilitan que la naturaleza entre en el aula sin pedir permiso, a veces incluso, el propio contexto rural ya trae “los ingredientes” preparados. Solo hace falta encontrarlos. Sin embargo, que la escuela rural “cocine” mejor un currículum de naturaleza no significa que sea el único lugar donde pueda hacerse, ni que el resto de la infancia deba conformarse con versiones precocinadas. Las voces de niños y niñas, más cercanas en la escuela rural, la presencia constante del entorno, los proyectos que nacen del territorio y los espacios poco convencionales que rompen la idea rígida de “lo que debe ser una escuela”, convierten la diversidad y la heterogeneidad en oportunidades. Y si lo son para la escuela rural, ¿por qué no habrían de serlo también para las demás?

Debe apostarse por una escuela urbana que se adecúe también a su contexto, a su propio paisaje y a su comunidad, y que tome de la escuela rural la experiencia y el “sí se puede”. Se trata de aprender a integrar los beneficios de lo que ya tenemos: los focos de naturaleza que nos rodean, las situaciones de aprendizaje que aparecen a simple vista o que requieren una mirada de pájaro, de telescopio o de microscopio. Puesto que el verdadero arte de integrar la naturaleza y de sostener la educación que defendemos reside en el arte de la mirada: en la búsqueda, la curiosidad, el asombro docente y la capacidad de maravillarnos con nuestros entornos, sean rurales o urbanos, naturales o artificiales. Mirar bien es el primer paso para educar mejor.

12. Cámara y acción. Decálogo para un estilo de vida saludable en la escuela rural

- **Escanea:** da un paseo antes de clase para captar lo que te ofrece el lugar. Deja el escáner encendido mientras sales con tu alumnado.
- **Conecta:** habla con la gente del pueblo y busca formas de colaboración o información que puedas usar cuando salgas con tu alumnado.
Comunica: informa e implica a las familias en todo lo que hagas, comenzando con un buen consentimiento informado que deje claras las responsabilidades de todas las partes y las oportunidades de aprendizaje de salir del aula.
- **Evalúa:** observa y escucha de manera constante el entorno, el clima de grupo y a ti mismo para buscar oportunidades de aprendizaje motivadoras o para reconducir la actividad en cualquier momento.
- **Reflexiona:** escucha activamente lo que ocurre fuera y tus pensamientos y emociones. Empápate de la experiencia, deja que te cale y fíltrala con tu propio criterio personal y profesional y con otras.
- **Comparte:** cuenta con el apoyo de la comunidad (docentes, familias, grupos, para expresar tus reflexiones y escuchar otras experiencias) En la escuela unitaria, especialmente, amplía tu círculo más allá del profesorado y equilibra la reflexión y el compartir (más difícil pero vital). Es el modo de evitar lo que decía Norberto Herranz, un maestro segoviano de hace un siglo: “estos defectos nuestros son consecuencia del aislamiento, aunque no sólo de este, sino también del defecto radical de nuestra preparación”. Eran otros tiempos, pero los Centros de Coordinación Pedagógica surgían con fuerza y se extendían con rapidez por esta imperiosa necesidad de compartir, especialmente en el mundo rural.
- **Moviliza:** aprovecha las oportunidades motrices del entorno cercano, permite la exploración y fomenta que se hagan responsables de sus actos.
- **Pregunta:** dinamiza las actividades a través de preguntas y responde a sus preguntas con otras que estimulen su curiosidad y búsqueda. Salir del aula puede parecer que implica saber de todo y se trata únicamente de sumarte a ese descubrimiento: nuestro interés se contagia y en la naturaleza siempre surgen preguntas y aprendizajes.

13. Conclusión

Con todo este planteamiento se ha querido mostrar, siguiendo a Herrero et al. (2018) en un cambio de gafas para mirar el mundo, que estas escuelas, además de ofrecer un entorno único y motivador, contribuyen de

manera eficiente y eficaz a la sostenibilidad de nuestro medio ambiente, tanto natural como educativo. “Ponernos las gafas” implica comprender que en la escuela rural habitamos un espacio privilegiado, un lugar para explorar y conocer, amar y valorar; no para consumirlo, utilizarlo o modificarlo a nuestra conveniencia. El aprendizaje y la enseñanza en este tipo de contextos suponen reconocer una estrecha relación con la naturaleza y el profundo equilibrio que han de mantener los ecosistemas, formando así habitantes de la Tierra con una cultura motriz más consciente e integrada, alejada del consumo y la inmediatez del momento. En este sentido, garantiza la tan anhelada igualdad de oportunidades que, tal y como mencionan Bautista y Gómez (2025), es sinónimo de calidad en educación y profundizar en su conocimiento resulta clave para avanzar hacia una educación más justa, contextualizada y alineada con los desafíos globales del siglo XXI. En definitiva, la escuela rural invita a cambiar las gafas con las que se observan la educación y el entorno. Cuando se afina la mirada, se descubre que cada entorno, sea rural o urbano, guarda posibilidades que solo aparecen si se sabe verlas. Educar, entonces, se convierte en un acto de atención profunda: mirar para comprender, comprender para cuidar y valorar. Elogia la educación lenta, sedúcelo (de naturaleza) para seducir y disfruta de la bella tarea de ser maestro o maestra de las escuelas de los pueblos. Un privilegio, todo un más-ter.

Referencias

- Bautista, I. y Gómez, O. (2025). La escuela rural como puente para el desarrollo de los ODS: estudio de caso. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 47, 31-46. https://doi.org/10.7179/PSRI_2025.47.02
- Carrete-Marín, N., Ambrós, A., Buscà, F., Miret, M. A. y Boix, R. (2025). Sentido y lugar de la escuela rural en el futuro de la formación inicial de docentes en Cataluña. *Revista Iberoamericana de Educación*, 98(1), 115-130. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10276881>
- Clarkson, G. (2023). *Observología*. Libros del Zorro Rojo.
- Cornell, J. B. (2018). *Compartir la naturaleza: juegos y actividades para reconectar con la naturaleza*. Editorial Desnivel.
- Díez-Prieto, J. (1989). *La escuela rural: un espacio para la innovación educativa*. Ministerio de Educación y Ciencia.
- EdNa (2020). *Actualización de los protocolos y medidas de actuación para el desarrollo de la actividad educativa en la naturaleza ante la COVID-19*. Federación Nacional de Educación en la Naturaleza.
- Feu, J. y Gelis, J. (2004). La escuela rural: una oportunidad educativa. En J. Domingo y J. Boix (Eds.), *La escuela rural: análisis y propuestas* (pp. 17-34). Graó.
- García Pascual, M. (2020). Educar en la naturaleza: volver a lo esencial. *Aula de Infantil*, 103, 12-17.

- Herrero, Y., Cembranos, F. y Pascual, M. (2018). *Cambiar las gafas para mirar el mundo*. Libros en Acción.
- Hueso, K. (2021). *Educación en la naturaleza*. Plataforma Actual.
- Ibor, E. y Julián, J. A. (Eds.). (2016). *El senderismo como proyecto interdisciplinar en el ámbito escolar*. Prames.
- Junaedah, J., Thalib, S. B. y Ahmad, M. A. (2020). The outdoor learning modules based on traditional games in improving prosocial behaviour of early childhood. *International Education Studies*, 13(10), 88. <https://doi.org/10.5539/ies.v13n10p88>
- Louv, R. (2005). *Last child in the woods: saving our children from nature-deficit disorder*. Algonquin Books.
- Murillo, J. L. (2011). Las escuelas rurales en la sociedad digital. [Blog post].
- Pérez-Brunicardi, D., Peire, T. y Baena, A. (2017). Educación Física en la naturaleza en España: panorama y perspectivas. *Cuadernos de Pedagogía*, 479, 44-47. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6023456>
- Piumini, R. (2024). *Toptipo y Topotapo*. Libros del Zorro Rojo.
- Rajo-Ramos, J., Manzano-Redondo, F., Barrios-Fernández, S., García-Gordillo, M. A. y Adsuar, J. C. (2021). Early childhood education teachers' perception of outdoor learning activities in the Spanish region of Extremadura. *Sustainability*, 13(16), 86-89. <https://doi.org/10.3390/su13168986>
- Ruiz-Omeñaca, J. V. (2008). La escuela rural como comunidad de aprendizaje. En J. M. Pérez (Ed.), *La escuela rural en España: un reto de futuro* (pp. 25-35). Ministerio de Educación.
- Sáez-Padilla, J. M., Tornero, I. y Sierra, A. (2017). Ocho razones para fomentar el aula naturaleza desde la educación física. *Cuadernos de Pedagogía*, 479, 48-51. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6023457>
- Tonucci, F. (1998). *La escuela rural: una escuela de vanguardia*. Graó.
- Torrego, L. (2006). Prólogo. En V. M. López Pastor, *La educación física en la escuela rural* (pp. 1-12). Miño y Dávila Editores.
- Wauquiez, S., Barras, N. y Henzi, M. (2021). *La escuela a cielo abierto*. La Travesía Ediciones.

Didáctica multigrado y educación física en la escuela rural: propuestas para la promoción de una vida saludable

Javier Castillo-López

jcastillolopez@unizar.es

Universidad de Zaragoza

1. Introducción

La promoción de estilos de vida saludables se ha convertido en uno de los grandes retos educativos del siglo XXI. La evidencia científica acumulada en las últimas décadas señala que la infancia constituye un periodo clave para la adquisición de hábitos relacionados con la actividad física, hábitos que tienden a mantenerse, con distintos grados de estabilidad, a lo largo del ciclo vital (Organización Mundial de la Salud, 2020; Telama et al., 2014). En este contexto, la escuela, y particularmente la Educación Primaria, desempeña un papel estratégico no solo como espacio de aprendizaje académico, sino también como entorno privilegiado para el desarrollo de conductas saludables. Dentro de esta etapa, el área de Educación Física (EF) ocupa una posición preferente, puesto que al situar el cuerpo y la acción motriz en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, ofrece oportunidades específicas para fomentar experiencias vinculadas a la práctica regular de actividad física y a la comprensión crítica de su valor para el bienestar. Sin embargo, su implementación no se produce en contextos educativos homogéneos: la escuela rural constituye un escenario educativo singular, cuyas características influyen de manera decisiva en la planificación y desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Pese a su relevancia social y territorial, estos centros educativos han recibido históricamente una atención limitada en el ámbito académico, normativo y formativo (Castillo-López, 2024). Esta situación se acentúa cuando el foco se sitúa en la EF, ámbito en el que predominan aproximaciones descriptivas o integradas en estudios más amplios sobre actividad física o educación rural (Ferrando et al., 2019). Como consecuencia, el docente de EF de escuela rural se ve obligado a desarrollar su imaginación para crear situaciones de aprendizaje de valor añadido (Félix, 2018), sin disponer de marcos específicos suficientemente desarrollados. Ante este escenario, resulta per-

tinente recurrir a enfoques teóricos que permitan interpretar la práctica educativa desde las características estructurales propias de la escuela rural. La didáctica multigrado emerge como un marco especialmente adecuado para ello. El presente capítulo se sitúa en esta intersección entre EF, promoción de la vida saludable y escuela rural. No se trata de un estudio empírico, sino de un informe de carácter teórico-práctico que combina la revisión de la literatura especializada con la descripción de propuestas desarrolladas en contextos rurales reales. El objetivo es ofrecer un marco de reflexión y actuación que permita comprender cómo la EF, planteada desde los principios de la didáctica multigrado y alineada con los enfoques curriculares actuales, puede contribuir a la promoción de estilos de vida saludables, así como al fortalecimiento de la identidad territorial y comunitaria.

2. Promoción de estilos de vida saludables en educación primaria: aportaciones desde la educación física

La relación entre actividad física y salud en la infancia ha sido ampliamente documentada por la literatura científica en las últimas décadas. Organismos internacionales, como la Organización Mundial de la Salud (2020), coinciden en señalar que la práctica regular de actividad física durante la niñez contribuye de manera significativa al desarrollo físico, cognitivo, emocional y social, así como a la prevención de enfermedades no transmisibles. La evidencia internacional ha reforzado esta idea al mostrar que los niveles de actividad física en edades tempranas se asocian con mejores indicadores de salud cardiovascular, composición corporal y bienestar psicológico (Jansen y Leblanc, 2010; Poitras et al., 2016). Además, Donnelly et al. (2016) obtuvieron indicios sobre el efecto positivo que presenta la práctica habitual de actividad física durante la infancia en las funciones ejecutivas, el rendimiento académico y la autorregulación conductual. En conjunto, estos trabajos apoyan que el movimiento en edades tempranas se asocia con beneficios tanto físicos como cognitivos y socioemocionales, reforzando su valor educativo más allá del rendimiento motor.

Desde una perspectiva contemporánea de la salud, la actividad física no puede entenderse únicamente como un comportamiento aislado, sino como parte de un entramado más amplio. Esta visión holística ha dado lugar a enfoques como el modelo ecológico de la salud, que subraya la influencia de múltiples niveles —individuales, sociales, ambientales e institucionales— en la adopción y mantenimiento de conductas activas (Bauman et al., 2012). En el caso de la infancia, este modelo resulta especialmente pertinente, dado que las oportunidades de movimiento y actividad física están fuertemente mediadas por el contexto familiar, escolar y comunitario. No obstante, la evidencia disponible indica que una parte significativa de la pobla-

ción infantil no alcanza los niveles de actividad física recomendados (Guthold et al., 2020): el aumento del sedentarismo y del tiempo dedicado a actividades de baja demanda motriz, especialmente aquellas vinculadas al uso de pantallas, refuerza la necesidad de intervenciones educativas sistemáticas desde edades tempranas (Organización Mundial de la Salud, 2020). Diversos informes internacionales, como el *Global Matrix on Physical Activity for Children and Youth* (Aubert et al., 2022), alertan de que los entornos contemporáneos tienden a reducir las oportunidades espontáneas de juego activo, trasladando a la escuela una responsabilidad creciente en la promoción de hábitos saludables.

Ante esta situación, la Educación Primaria adquiere una relevancia estratégica al tratarse de una etapa en la que el alumnado aún se encuentra en proceso de construcción de hábitos y actitudes y donde la escuela puede ejercer una influencia significativa y equitativa. En el ámbito educativo, esta concepción amplia de la salud se ha traducido en propuestas que trascienden la intervención puntual y apuestan por estrategias integrales de centro. Enfoques como el *whole school approach* (Organización Mundial de la Salud, 2025); los programas integrales de actividad física escolar estadounidenses (*Comprehensive School Physical Activity Programs*) (Webster, 2023); o el *Programa Impulso de la Vida Activa* en Aragón (Equipo PIVA, 2018) defienden que la promoción de la actividad física debe impregnar la vida escolar en su conjunto, combinando la EF curricular con otras oportunidades de movimiento a lo largo de la jornada, la implicación de las familias y la conexión con el entorno comunitario.

En este contexto, la EF ocupa una posición singular dentro del currículo, al situar el cuerpo y la acción motriz en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. La evolución del área en las últimas décadas ha estado marcada por una progresiva superación de enfoques centrados exclusivamente en el rendimiento, la técnica o la reproducción de modelos deportivos estandarizados. Estas concepciones reduccionistas limitan el alcance educativo del área y tienden a generar experiencias poco significativas o incluso excluyentes para parte del alumnado (Kirk, 2010). Frente a ello, se ha consolidado una visión del área como espacio holístico, en el que la práctica motriz se articula con procesos de reflexión, toma de decisiones y construcción de significados en torno al movimiento (Kirk, 2010). En este marco, el concepto de alfabetización física, desarrollado por Whitehead (2010) ha adquirido una notable relevancia internacional. Supone superar el concepto de aprendizaje motor como fin en sí mismo, entendiéndolo también como un medio para desarrollar competencias relacionadas con la autonomía, la autorregulación y la adopción consciente de hábitos activos (Díaz-Tejerina y Fernández-Río, 2024).

Uno de los referentes clave en este proceso de redefinición del área es el planteamiento de la EF orientada a la salud. Ya a comienzos de la década de 1990, Sallis y McKenzie (1991) subrayaron la necesidad de que la EF escolar asumiera un papel activo en la promoción de la salud pública, no limitándose a la enseñanza de habilidades deportivas, sino contribuyendo al desarrollo de actitudes y conocimientos que favorecieran la práctica regular de actividad física más allá del contexto escolar. Más recientemente, revisiones sobre modelos pedagógicos en EF han señalado que propuestas como el aprendizaje cooperativo o el modelo de responsabilidad personal y social pueden contribuir a mejorar la motivación, la percepción de competencia y la intención de práctica futura (Díaz-Tejerina y Fernández-Río, 2024). Esta concepción integral de la actividad física encuentra un respaldo explícito en la normativa educativa vigente en España. El *Real Decreto 157/2022, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria* (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022) sitúa la promoción de la salud y el bienestar como una de las finalidades centrales del área. En la práctica, esta orientación implica repensar el tipo de experiencias que se proponen en las clases. La diversificación de prácticas motrices, la atención a los intereses y características del alumnado, la creación de contextos de aprendizaje inclusivos y el desarrollo de competencias sociales y emocionales se han señalado como factores clave para construir una propuesta educativa de calidad en esta asignatura (Dorta y Zamora, 2018).

Ahora bien, junto a este planteamiento, la asignatura también ha de tener presente el denominado tiempo de compromiso motriz, entendido como el período efectivo durante el cual el alumnado participa activamente en tareas motrices con una implicación física significativa (Olmedo, 1998, citado en Castillo-López, 2018). En una sociedad caracterizada por elevados niveles de sedentarismo infantil, maximizar este tiempo adquiere una relevancia estratégica, no solo por su impacto inmediato en el gasto energético y la condición física, sino por su contribución a la consolidación de hábitos activos. Reducir tiempos muertos, explicaciones excesivamente prolongadas o dinámicas organizativas poco eficientes se convierte, por tanto, en un desafío pedagógico central. El potencial educativo descrito no se concreta de manera homogénea en todos los contextos escolares, sino que se ve condicionado por factores organizativos, sociales y territoriales que influyen de manera decisiva en la práctica docente. Esta cuestión adquiere una especial relevancia en aquellos contextos educativos que presentan rasgos estructurales diferenciados como es el caso de la escuela rural y sus aulas multi-grado.

3. Escuela y aulas rurales multigrado

3.1. La escuela rural como realidad educativa específica

La escuela rural constituye una realidad educativa compleja, cuya comprensión exige superar aproximaciones simplificadoras basadas únicamente en criterios demográficos o geográficos. Tradicionalmente definida por su localización en municipios de baja densidad poblacional, esta caracterización resulta insuficiente si no se incorpora una lectura más amplia del territorio como construcción social, cultural y simbólica (Rubio, 2021). Lo rural no puede entenderse exclusivamente por oposición a lo urbano, sino como un espacio con dinámicas propias, heterogéneas y en constante transformación (Hargreaves et al., 2009).

Desde una perspectiva educativa, la escuela rural se configura como una institución estrechamente vinculada al territorio que la acoge. No solo se inserta en este, sino que participa activamente en su dinamización social y cultural (Santamaría, 1996). En muchos municipios, constituye uno de los principales focos de cohesión comunitaria y, en ocasiones, el único espacio institucional estable. Esta función social trasciende la mera prestación del servicio educativo y sitúa a la escuela como agente activo en la construcción de identidad territorial (Amiguiño, 2011; Domingo-Peñafiel et al., 2021). No obstante, la escuela rural ha estado históricamente atravesada por tensiones estructurales. La legislación educativa española, pese a reconocer su existencia desde el siglo XIX, no ha desarrollado de forma sistemática un marco organizativo y pedagógico específico que atienda plenamente a sus particularidades (Domingo Cebrián, 2013). En paralelo, la investigación educativa sobre escuela rural ha sido históricamente menor en comparación con la desarrollada en contextos urbanos graduados (Fargas-Malet y Bagley, 2022): estos autores destacan que, aunque en las últimas décadas se observa un crecimiento del interés académico, persisten lagunas en el análisis de los procesos didácticos concretos que se desarrollan en estos contextos (2022). A ello se suma la insuficiente formación específica para ejercer en ARM (Bannister-Tyrrell y Pringle, 2021; Cornish, 2021). En este escenario, la escuela rural no puede ser entendida ni desde la idealización acrítica ni desde la mirada del déficit. Se trata de una institución que opera bajo condiciones estructurales particulares que generan simultáneamente retos y oportunidades educativas.

3.2. Caracterización de las aulas rurales multigrado

La literatura especializada ha señalado que estos centros, habitualmente públicos, se caracterizan, entre otros aspectos, por una estrecha relación con el entorno próximo y por la presencia de agrupamientos multigrado (Carrete-Marín y Buscá, 2023). La multigraduación no es, por tanto,

una circunstancia excepcional, sino un rasgo organizativo-pedagógico definitorio de muchas escuelas rurales en todo el mundo (Hryy-Beihammer y Hascher, 2015; Little, 2006). En estas aulas rurales multigrado (ARM), conviven estudiantes de diferentes edades y niveles curriculares bajo la responsabilidad de un mismo docente, lo que obliga a replantear la lógica de la enseñanza graduada por cursos. Durante décadas, esta configuración fue interpretada como una limitación derivada de la baja densidad poblacional (Little, 2006) con efectos negativos sobre el rendimiento académico (Smit et al., 2015); sin embargo, en la actualidad, no escasean las fuentes que defienden que el multigrado puede concebirse también como una oportunidad pedagógica (Boix y Domingo-Peñafiel, 2021) que, eso sí, supone la superación de una serie de retos.

La atención a la heterogeneidad obliga al profesorado a gestionar simultáneamente diferentes niveles de exigencia curricular, ritmos de aprendizaje y grados de autonomía. Esta complejidad organizativa incrementa la dificultad didáctica, especialmente cuando no existe formación específica que oriente la práctica (Fargas-Malet y Bagley, 2022). Aunque, junto a este desafío emergen posibilidades pedagógicas singulares: la interacción multigrado favorece dinámicas de tutoría entre iguales, aprendizaje contagiado, circulación del saber y construcción colectiva de aprendizajes (Santos, 2021); la baja ratio, habitual en muchos de estos centros, permite un conocimiento profundo del alumnado y una mayor personalización del proceso educativo (Bannister-Tyrrell y Pringle, 2021; Hryy-Beihammer y Hascher, 2015); asimismo, el clima familiar y la proximidad relacional facilitan la creación de entornos seguros y cohesionados (UNESCO, 2015).

El otro elemento distintivo es la conexión con el territorio. En la escuela rural, es posible establecer una relación bidireccional escuela-territorio. La institución educativa puede desarrollar su función socioterritorial, contribuyendo al desarrollo y progreso del territorio en el que se encuentra insertada (Lorenzo et al., 2020). Al mismo tiempo, el entorno natural, social, cultural... ejerce una influencia significativa en los procesos educativos (Domingo-Peñafiel et al., 2021). En definitiva, esta dimensión territorial, cuando es pedagógicamente integrada, permite construir propuestas contextualizadas, significativas y vinculadas a la identidad local (Boix y Domingo-Peñafiel, 2021). Sin embargo, esto no siempre ocurre, convirtiéndose entonces la escuela en una entidad desruralizadora (Santamaría, 1996).

En síntesis, las ARM operan en un equilibrio permanente entre complejidad y potencial innovador. Su análisis no puede reducirse a comparaciones cuantitativas con modelos urbanos graduados, sino que requiere comprender sus lógicas internas y las condiciones estructurales que las configuran. Solo desde esta comprensión resulta posible plantear propuestas didác-

ticas coherentes con su naturaleza, especialmente en aquellas áreas que, como la EF, se ven profundamente condicionadas por la organización escolar y la relación con el entorno.

3.3. La didáctica multigrado como marco pedagógico

La escuela rural y sus aulas multigrado requieren ser analizadas desde su especificidad. La ausencia de un marco teórico consolidado y la limitada formación específica obligan al profesorado a construir respuestas pedagógicas basadas en la experiencia individual y la experimentación constante. Esta invención del hacer individualizada, como señaló Terigi (2008), puede limitar el aprovechamiento educativo que presentan estos contextos. Por tanto, es necesario construir un cuerpo de conocimiento didáctico específico que oriente la práctica docente en estos contextos (Boix y Domingo-Peñafiel, 2021; Cornish, 2021; UNESCO, 2015). La didáctica multigrado se concibe como un marco flexible que describe, analiza y anticipa los procesos de enseñanza y aprendizaje en aulas multigrado (Santos, 2021). No pretende actuar como un modelo cerrado que deba aplicarse de forma uniforme, sino como referencia flexible que oriente la práctica docente. Un trabajo anterior determinó que este marco se articula en torno a tres pilares: programación multigrado, estrategia multigrado y educación conectada al territorio local (Castillo-López, 2024).

3.4. Programación multigrado

Frente a la práctica habitual de trasladar al aula multigrado fórmulas propias de la enseñanza graduada (Hyry-Beihammer y Hascher, 2015; Little, 2006), la programación multigrado implica diseñar propuestas de aula parcialmente comunes, que admitan distintos niveles de profundización (Boix y Domingo-Peñafiel, 2021; Cornish, 2021; UNESCO, 2015). Esta red de saberes repercute positivamente tanto en el alumnado, ya que reduce la segregación del grupo-clase y favorece la construcción colectiva del aprendizaje, como en el profesorado porque simplifica la planificación y desempeño docente durante las sesiones (Cornish, 2021). Entonces, en Educación Física, esta lógica permite diseñar situaciones motrices comunes abordadas desde distintos niveles de complejidad técnica o de decisión, evitando divisiones rígidas por edad y favoreciendo la participación conjunta.

Sobre esta red común se configuran itinerarios de aprendizaje diferenciados (Boix y Domingo-Peñafiel, 2021). Su finalidad no es separar al alumnado, sino organizar recorridos parcialmente distintos dentro de una estructura compartida, reduciendo la heterogeneidad operativa sin suprimirla (Salinas y De Benito, 2020). Los itinerarios permiten ajustar la profundización en función del nivel competencial, así como ajustar la propuesta a

las exigencias curriculares de un determinado curso/ciclo, manteniendo la coherencia global de la propuesta. En el ámbito de la EF, ello se traduce en tareas abiertas en las que el nivel de exigencia varía según el itinerario asignado, sin romper la dinámica colectiva.

Finalmente, la evaluación diferenciada desempeña un papel fundamental en estas propuestas compartidas. La evaluación diagnóstica orienta la configuración de los itinerarios; mientras que la evaluación formativa ajusta progresivamente la propuesta a las características de cada estudiante (Bannister-Tyrrell y Pringle, 2021). Ahora bien, como defienden estos mismos autores, afrontar propuestas similares no supone que todos de-
-an ser evaluados empleando los mismos criterios (2021). La evaluación su-
-ativa ha de considerar la dualidad capacidad-exigencia curricular, es decir, la evaluación cualitativa nos permitirá situar el nivel de desempeño de cada estudiante dentro de un continuo de aprendizaje; mientras que, la evalua-
-ción cuantitativa relacionará dicho desempeño con los criterios de evalua-
-ción oficiales. En EF, esta perspectiva permite valorar la progresión indivi-
-ual en prácticas compartidas sin romper la estructura de práctica multi-
-rado.

3.5. Estrategia multigrado

La estrategia multigrado (Montero, 2002) se refiere al conjunto de decisiones metodológicas y organizativas que permiten gestionar la heterogeneidad de un ARM en la práctica. Sus dimensiones aparecen recogidas en la Figura 1.

Figura 1. Estrategia multigrado



Fuente: elaboración propia.

El diseño de actividades de aprendizaje parte del análisis de los factores condicionantes —número de estudiantes y niveles presentes, grado de autonomía del alumnado, disponibilidad de recursos o complejidad de los contenidos—. Se propone una combinación de tareas de distinta naturaleza y exigencia, articulando momentos comunes con actividades diferenciadas sin fragmentar el grupo-clase (UNESCO, 2015). En EF, esta lógica se traduce en el diseño de situaciones motrices abiertas, en las que la estructura básica de la tarea es compartida, pero con ajustes en la dificultad técnica, la toma de decisiones o la responsabilidad asumida.

La atención pedagógica combinada supone planificar estratégicamente los momentos de intervención directa e indirecta del docente (Terigi, 2008). La atención directa se aplica alternativamente entre grupos o estudiantes, ofreciendo un acompañamiento específico y personalizado, mientras que la atención indirecta se apoya en la autonomía progresiva del alumnado y en la organización de tareas que puedan desarrollarse mediante tutoría entre iguales (Cornish, 2021). En EF, donde el tiempo de compromiso motriz resulta determinante, esta redistribución permite maximizar la práctica sin renunciar a la supervisión formativa y abre la posibilidad de explorar modelos organizativos que amplíen los espacios y tiempos de práctica parcialmente autogestionada.

La estrategia multigrado incorpora asimismo la circulación del saber como elemento estructural. La interacción entre estudiantes de distintas edades no se considera accidental, sino un recurso intencional que favorece el aprendizaje mutuo (Santos, 2021). La tutoría entre iguales, las demostraciones compartidas o la resolución colaborativa de problemas permiten que el conocimiento circule en múltiples direcciones dentro del aula. En EF, el modelado entre iguales, la corrección cooperativa o la asunción de roles de liderazgo refuerzan tanto la competencia motriz como la responsabilidad social.

La flexibilidad organizativa afecta a tiempos, espacios y recursos. En entornos rurales, donde los recursos pueden ser limitados, pero el entorno ofrece oportunidades ampliadas, esta flexibilidad supone un valor añadido. El medio supone una fuente inagotable de recursos de valor educativo, que el docente debe saber aprovechar.

Finalmente, la combinación de metodologías activas y la reorganización espacial permiten adaptar la intervención al contexto multigrado. En este sentido, el enfoque *flipped classroom* puede resultar especialmente pertinente en ARM. Trasladar fuera del tiempo presencial determinados contenidos teóricos permite liberar espacio para la práctica motriz efectiva durante la sesión, incrementando así el tiempo de compromiso motriz. Además, facilita una diferenciación previa del nivel de profundización. El alum-

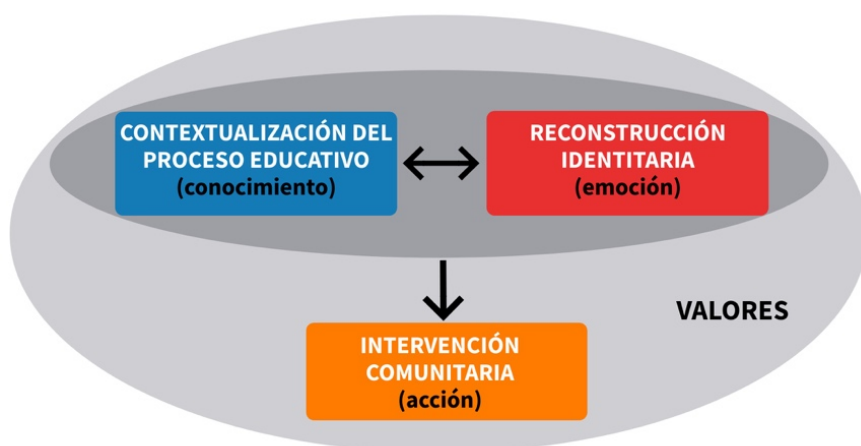
nado mayor puede acceder a materiales más complejos y asumir posteriormente funciones de tutoría entre iguales, reforzando la circulación del saber.

3.6. Educación conectada al territorio local

La conexión con el territorio representa un rasgo identitario de la escuela rural (Carrete-Marín y Buscá, 2023). En consonancia con el *Place-Based Education* (Sobel, 2004), la didáctica multigrado propone considerar el entorno natural, cultural y comunitario no solo como contexto, sino como fuente de recursos, significados y oportunidades de aprendizaje. Los docentes de ARM deben nutrirse de la proximidad entre escuela y comunidad para construir propuestas educativas contextualizadas, vinculadas a la identidad del territorio y del alumnado. Esta relación favorece aprendizajes más significativos, como defendían Dewey o Ausubel; y refuerza el papel de la escuela como agente dinamizador del entorno rural (Rubio, 2021). Tal y como refleja la Figura 2, esta educación situada promueve saber, sentir y actuar; dentro de un marco de valores que apuestan por fortalecer las posibilidades presentes y futuras del territorio.

Figura 2

Componentes de la educación conectada al territorio local



Fuente: elaboración propia.

En primer lugar, el saber remite a la *contextualización del proceso educativo*. Supone realizar un ejercicio de glocalización curricular (Castillo-López, 2024), mediante el cual, se establezcan conexiones entre los aprendizajes escolares y la experiencia cotidiana del alumnado (Cornish, 2021; Domingo-Peñafiel et al., 2021). No se trata de construir un currículo parro-

quiano, sino llegar a lo global partiendo de lo local. En EF, esta dimensión puede traducirse en la incorporación de prácticas motrices vinculadas al entorno natural, al patrimonio cultural o a las dinámicas comunitarias propias del medio rural.

En segundo lugar, el sentir alude a la *reconstrucción identitaria*. Se trata de promover el sentimiento de pertenencia y la valoración crítica del entorno, generando procesos educativos que refuercen la identidad territorial desde una perspectiva abierta, crítica e intercultural, permitiendo al alumnado reconocerse como parte activa de una comunidad concreta (Amiguiño, 2011). En el área de EF, esta dimensión se manifiesta en la recuperación de juegos tradicionales, prácticas motrices locales o proyectos intergeneracionales que conecten al alumnado con la memoria colectiva del territorio, fortaleciendo vínculos socioafectivos.

Finalmente, el actuar refiere a la *intervención comunitaria*. A la función socioterritorial de la escuela (Lorenzo et al., 2020). La escuela rural puede —debe— contribuir a la preservación y desarrollo del patrimonio territorial, promoviendo relaciones bidireccionales entre escuela y comunidad. La didáctica multigrado concibe esta interacción como parte del proceso educativo, favoreciendo proyectos que trascienden el aula y repercuten en el entorno (Hargreaves et al., 2009; Rubio, 2021; Santamaría, 1996). En el ámbito de la EF, ello puede implicar iniciativas de promoción de la vida activa en el municipio, jornadas deportivas comunitarias o proyectos vinculados a la sostenibilidad del entorno.

Estos tres pilares configuran un marco coherente para interpretar la práctica educativa en ARM. Tomándolo como referencia, resulta posible plantear áreas curriculares específicas, como la EF, cuestión que se desarrollará mediante ejemplos en el apartado siguiente.

4. Educación física en las aulas rurales multigrado

El presente apartado traslada el marco teórico de la didáctica multigrado al terreno de la práctica, mostrando cómo los principios desarrollados en el capítulo anterior pueden concretarse en propuestas de EF orientadas a la promoción de estilos de vida saludables en contextos rurales. En primer lugar, se presenta una experiencia desarrollada con mayor profundidad, desgranando los tres pilares de la didáctica multigrado e integrada en una lógica de aprendizaje servicio vinculada al entorno próximo. Posteriormente, se expondrán otras propuestas más sintéticas que permiten igualmente promover la vida activa, fortalecer la relación escuela-territorio y gestionar pedagógicamente la heterogeneidad estructural propia de las ARM.

4.1. Senderos saludables

4.1.1. Contextualización y finalidad de la propuesta

La presente propuesta se plantea como un proyecto de aprendizaje servicio interdisciplinar centrado en la exploración, análisis y mejora de los senderos y espacios de tránsito activo del entorno próximo al centro educativo. Parte de la premisa de que el territorio rural ofrece oportunidades privilegiadas para la práctica de actividad física autónoma, pero que estas no siempre son conocidas, accesibles o utilizadas por la población joven. De manera que, el objetivo fundamental es doble: promover la práctica regular de actividad física en el medio natural como hábito transferible a la vida cotidiana; e implicar al alumnado en un proceso de intervención comunitaria orientado a la mejora y dinamización de dichos espacios.

La propuesta contempla una planificación progresiva en tres fases: diagnóstico inicial, intervención y dinamización. Para garantizar su rigor técnico y seguridad, es necesario coordinarse con el Ayuntamiento correspondiente y, cuando proceda, con la federación de montañismo regional, especialmente en aquellos aspectos vinculados a la señalización homologada de senderos y clasificación oficial (SL, PR, GR). Asimismo, el proyecto se diseña con una lógica escalable, de modo que puede desarrollarse con mayor o menor intensidad en función de los recursos humanos disponibles, evitando que la complejidad organizativa se convierta en un obstáculo.

4.1.2. Programación multigrado

4.1.2.1. Programación en red

La situación motriz central —exploración y uso activo del entorno natural— actúa como eje vertebrador que permite articular saberes relacionados con la condición física, la orientación espacial, la seguridad en el medio natural, la sostenibilidad y la responsabilidad comunitaria. La Tabla 1 refleja parte de la justificación curricular aplicable a este tipo de propuestas, siguiendo el currículo de Educación Primaria de Aragón.

Tabla 1

Justificación curricular

Competencias Específicas	Saberes Básicos	Concreción en la experiencia	Integración interdisciplinar
CE.EF.1.	Bloque A – Resolución de problemas en situaciones motrices: Acciones motrices en el medio natural.	Senderismo, orientación, regulación del esfuerzo, adaptación a la incertidumbre del entorno.	Conocimiento del Medio (relieve, ecosistemas), Matemáticas (escalas, distancias).

Competencias Específicas	Saberes Básicos	Concreción en la experiencia	Integración interdisciplinar
CE.EF.3.	Bloque C – Autorregulación emocional e interacción social en situaciones motrices.	Trabajo cooperativo, resolución de conflictos, gestión emocional en retos físicos.	Lengua (argumentación, elaboración de propuestas), Educación en Valores.
CE.EF.4.	Bloque D – Interacción eficiente y sostenible con el entorno.	Uso responsable del entorno, conservación de senderos, señalización, sensibilización ambiental.	Ciencias de la Naturaleza (impacto ambiental), Educación Artística (diseño cartelería).
CE.EF.5.	Bloque E – Organización y gestión de la actividad física. Bloque F – Vida activa y saludable.	Rutinas de activación y seguridad en el medio natural, identificación de activos de salud del municipio, promoción de desplazamientos activos.	Tutoría (hábitos saludables), Ciencias Sociales (activos comunitarios), Educación en Valores.

Fuente: elaboración propia.

Esta red favorece la construcción de conexiones verticales (progresión competencial) y horizontales (interdisciplinariedad). La práctica compartida de caminatas, rutas interpretativas y circuitos naturales permitirá complementar el contenido técnico (ritmo, control postural, dosificación del esfuerzo) con dimensiones actitudinales (cuidado del entorno, cooperación, responsabilidad).

4.1.2.2. Itinerarios de aprendizaje

Para realizar las agrupaciones por itinerarios de aprendizaje, es necesario determinar qué saberes y competencias afronta cada estudiante/grado/ciclo y en qué nivel de profundidad. Para ello, se tendrá en cuenta la exigencia que establezca el currículo, así como el nivel de competencia motriz, la autonomía y la responsabilidad que puede asumir cada estudiante. Por ejemplo:

- *Itinerario inicial:* identificación básica de elementos del sendero, normas de seguridad, participación guiada. Distancia reducida.
- *Itinerario intermedio:* registro de incidencias, medición de distancias, análisis del estado de señalización. Distancia media.
- *Itinerario avanzado:* diseño de propuestas de mejora, elaboración de mapas activos o coordinación con agentes externos. Distancia completa.

Todos los itinerarios confluyen en una estructura compartida, pero ajustan la complejidad técnica, decisional y organizativa, así como la exigencia física.

4.1.2.3. Evaluación diferenciada

La evaluación inicial diagnosticará el nivel de autonomía motriz, conocimiento del entorno y hábitos previos de actividad física del alumnado, facilitando la configuración inicial de los itinerarios. La evaluación formativa acompaña el proceso mediante registros de observación, así como rúbricas multigrado que permitan valorar elementos comunes. Se ofrecerán oportunidades para que el alumnado se autoevalúe y co-evalúe, analizando la participación, la responsabilidad asumida y la progresión individual.

Respecto a la evaluación sumativa, la Tabla 2 recoge un ejemplo reducido de indicadores de logro para la propuesta presentada. Estos permitirán acometer una evaluación cualitativa —según capacidad— y cuantitativa —según normativa vigente— valorando siempre tanto la progresión motriz como la implicación en la mejora comunitaria.

Tabla 2

Indicadores de logro multigrado

Dimensión	Indicadores comunes	Ajuste por itinerario
Competencia motriz	Regula el esfuerzo según el terreno	Inicial: con apoyo. Avanzado: de forma autónoma.
Orientación y seguridad	Interpreta correctamente la señalización	Inicial: identifica colores. Avanzado: explica sistema oficial.
Responsabilidad comunitaria	Participa activamente en propuestas de mejora	Inicial: colabora. Avanzado: lidera o coordina.

Fuente: elaboración propia.

4.1.3. Estrategia multigrado en acción

4.1.3.1. Diseño de actividades diversas

La estructura nuclear de la propuesta es compartida por todo el grupo: caminar, orientarse e interpretar el entorno como espacio de práctica física y recurso comunitario. Esta base común garantiza cohesión y sentido colectivo, evitando fragmentaciones por edad o curso. Sobre esta estructura se articulan propuestas comunes y tareas diferenciadas por itinerarios. Entre las propuestas comunes, se incluyen: mapeo activo del entorno próximo, identificación de rutas y espacios saludables del municipio, análisis básico de la normativa de uso responsable del medio natural, reconocimiento del sistema oficial de señalización de senderos y reflexión colectiva

sobre seguridad y autorregulación del esfuerzo. Estas actividades permiten que todo el alumnado comparta experiencia motriz, vocabulario técnico y conciencia ambiental.

De forma paralela, se diseñan tareas diferenciadas por itinerarios, ajustando la exigencia física, cognitiva y organizativa. Las diferencias no responden a la edad, sino al nivel competencial, autonomía y responsabilidad asumida. Entre estas tareas, pueden encontrarse: ajuste de la distancia recorrida o del desnivel afrontado, asunción de roles específicos (guía, responsable de seguridad, registro ambiental, coordinador de grupo), análisis técnico de la señalización (identificación básica vs. interpretación del sistema oficial), elaboración de propuestas de mejora y diseño de materiales de dinamización comunitaria (mapas, infografías, contenidos digitales o códigos QR interpretativos).

En relación con las distancias, determinados tramos pueden ampliarse progresivamente para algunos itinerarios, mientras otros realizan recorridos más breves o con mayor acompañamiento, garantizando que todos participen en el núcleo central de la experiencia. Esta organización exige planificación anticipada y la colaboración de otros adultos (profesorado de apoyo, familias, guías forestales o voluntariado local), lo que además refuerza el carácter comunitario del proyecto.

4.1.3.2. Atención pedagógica combinada

Con anterioridad a las salidas, se ha de acometer una planificación intencional de la intervención docente durante las mismas. Se han de alternar momentos de atención directa —explicación de normas de seguridad, demostración técnica o resolución de dudas específicas— con espacios de trabajo autónomo previamente estructurados. Esta distribución estratégica del tiempo permite ofrecer una atención específica a cada grupo, mientras el resto del alumnado desarrolla tareas diseñadas para sostenerse con cierto grado de autonomía. Asimismo, esto permite al profesorado desplazarse entre itinerarios, comunicándose con el resto de las personas adultas que contribuyen en la gestión.

4.1.3.3. Circulación del saber

El alumnado con mayor dominio del entorno puede asumir funciones de guía: quienes presentan mayor competencia física modelan técnicas de progresión; otros lideran tareas de registro, orientación o comunicación. El aprendizaje deja entonces de ser unidireccional para convertirse en un proceso distribuido, donde las competencias individuales se ponen al servicio del colectivo. Este planteamiento fortalece la cohesión grupal, incrementa la responsabilidad compartida y amplifica las oportunidades de desarrollo

social y motriz más allá de la intervención directa del profesorado. Asimismo, se favorece un aprendizaje contagiado, vicario, entre unos y otros.

4.1.3.4. Flexibilidad metodológica y organizativa

La tríada tiempos-espacios-recursos se organiza de manera flexible. Las sesiones pueden desarrollarse en el propio sendero, en espacios naturales cercanos o en instalaciones municipales. Los recursos tecnológicos (mapas digitales, códigos QR, dispositivos de medición) pueden incorporarse cuando el contexto lo permita, sin que sean imprescindibles. La combinación de práctica corporal, investigación y acción comunitaria evidencia la flexibilidad metodológica inherente a la estrategia multigrado. Asimismo, determinados contenidos relacionados con la seguridad en el medio natural, la interpretación de señalización o la planificación básica de rutas pueden trabajarse previamente mediante vídeos enriquecidos, siguiendo un enfoque *flip-ed classroom*. Esta preparación permite que el alumnado de mayor edad lleve a la sesión con un conocimiento más profundo de aspectos técnicos o normativos, reduciendo el tiempo destinado a explicaciones colectivas y ampliando el tiempo de práctica efectiva durante las salidas.; además, quienes han profundizado previamente pueden asumir funciones de guía o apoyo, reforzando la tutoría entre iguales y la circulación del saber.

La secuenciación del proyecto evita la sobrecarga cognitiva distribuyendo los focos de atención en distintas fases: inicialmente centrados en la experiencia motriz y la seguridad, posteriormente en el análisis técnico y, finalmente, en la dimensión comunitaria. De este modo, no se superponen simultáneamente todas las exigencias físicas, cognitivas y organizativas.

4.1.4. Educación conectada al territorio

4.1.4.1. Contextualización

El territorio se convierte en contenido y en recurso didáctico. El alumnado analiza la historia del sendero, su uso social, su estado de conservación y su potencial como espacio de vida activa, incorporando marcos de referencia más amplios que permiten proyectar estos aprendizajes a otros contextos. Así, el estudio de la señalización no se limita a identificar marcas del municipio, sino que incluye el sistema oficial de clasificación de senderos, sus códigos de color, su homologación y su integración en redes más amplias. Comprender un itinerario cercano implica, por tanto, entender cómo se organizan y regulan otros espacios naturales. Este ejercicio de *glocalización curricular* permite reinterpretar los contenidos de EF desde el contexto inmediato sin limitarse a él: el entorno próximo actúa como laboratorio para aprender a interpretar el paisaje, comprender normas y categorías técnicas y reflexionar sobre modelos de gestión sostenible aplicables en otros lugares.

4.1.4.2. Reconstrucción identitaria

A través de la experiencia en los senderos locales, no solo aprenden a desplazarse, orientarse o regular su esfuerzo, sino que comienza a reconocerse como parte activa de una comunidad que habita, utiliza y transforma esos espacios. El territorio deja de percibirse como un fondo neutro para convertirse en un espacio cargado de significado social, cultural y afectivo.

Analizar el estado de conservación de los senderos, debatir sobre su uso social o reflexionar sobre su accesibilidad permite desarrollar una mirada crítica que combina arraigo y responsabilidad. Caminar, orientarse o superar un desnivel no son solo acciones motrices, sino experiencias que configuran una relación emocional con el espacio.

4.1.4.3. Intervención comunitaria

La educación conectada al territorio se completa cuando el alumnado participa en procesos de mejora real del entorno. En este sentido, el análisis del estado de los senderos puede derivar en propuestas concretas como la elaboración de informes técnicos adaptados a su nivel competencial para su presentación al Ayuntamiento, el diseño de cartelera informativa, campañas de sensibilización sobre *basuraleza* o la colaboración en jornadas comunitarias de mantenimiento.

Cuando la intervención afecta a elementos regulados como la señalización oficial, el proyecto contempla la coordinación con el Ayuntamiento y, en su caso, con la federación de montañismo de la zona, con el fin de comprender el sistema de homologación y garantizar que cualquier actuación educativa respete el marco normativo vigente. De este modo, el alumnado no solo detecta necesidades, sino que aprende cómo se gestionan institucionalmente los espacios naturales.

La intervención puede ampliarse mediante la elaboración de materiales de dinamización —mapas físicos o interactivos, recursos digitales accesibles mediante códigos QR o pequeñas guías divulgativas— que faciliten el conocimiento y uso activo de los senderos por parte de la población. La incorporación de testimonios de personas mayores, fotografías históricas o referencias a antiguos oficios vinculados al recorrido refuerza la dimensión intergeneracional del proyecto y consolida la relación escuela-comunidad. Con esta intervención, el alumnado comprende que la práctica motriz en el medio natural conlleva responsabilidad y que su participación como integrante de la comunidad es necesaria. La EF se convierte así en un espacio privilegiado para desarrollar ciudadanía activa desde la corporalidad, vinculando la promoción de la vida saludable con la sostenibilidad ambiental, la cohesión comunitaria y el compromiso socioterritorial.

4.1.5. Contribución a la promoción de la vida saludable

La experiencia descrita contribuye a la promoción de la vida saludable al fortalecer la autonomía del alumnado en el uso activo del entorno natural y ampliar sus oportunidades reales de movimiento más allá del contexto escolar. Al conocer, interpretar y mejorar los senderos locales, el alumnado transforma un espacio cotidiano en un recurso accesible para la práctica física autónoma, favoreciendo la transferencia de la actividad motriz al tiempo extraescolar.

Desde una perspectiva ecológica de la salud, el objetivo no se limita a incrementar el tiempo de práctica durante la unidad didáctica, sino a modificar la relación del estudiante con su entorno. Aprender a orientarse, interpretar la señalización oficial, regular el esfuerzo en función del terreno o comprender normas básicas de seguridad reduce barreras percibidas y aumenta la probabilidad de participación autónoma en el medio natural. El territorio deja de ser un escenario ocasional para convertirse en un activo comunitario de salud. Asimismo, la propuesta favorece el desarrollo de la alfabetización física, entendida como la integración de competencia motriz, confianza, motivación y conocimiento para participar en actividad física a lo largo de la vida. La mejora en resistencia, orientación o gestión del esfuerzo no se concibe como rendimiento puntual, sino como base para una implicación sostenida y significativa en prácticas activas vinculadas al entorno.

Desde la lógica de la didáctica multigrado, la heterogeneidad del aula refuerza esta intervención. La distribución funcional de responsabilidades —guías, responsables de seguridad, coordinadores de comunicación o encargados de registro— permite que cada estudiante contribuya desde su nivel competencial, articulando aprendizaje motriz, responsabilidad compartida y compromiso comunitario. De este modo, la promoción de la vida saludable no se circunscribe al individuo, sino que se proyecta sobre la comunidad, ya que la mejora, señalización y difusión de los senderos incrementa su uso potencial por parte de la población local.

En conjunto, la EF se configura como motor de salud individual y colectiva, integrando práctica corporal, alfabetización física y dinamización socioterritorial en un proyecto coherente con las características de las ARM.

4.1.6. Otras propuestas

En las experiencias que se presentan a continuación, no se desarrolla de forma pormenorizada cada uno de los componentes de la didáctica multigrado, ya abordados en el apartado anterior, sino que se muestran propuestas sintéticas que ejemplifican su aplicación práctica. El foco se sitúa en describir la intervención, su contribución a la promoción de estilos de vida

saludables y su posible vinculación con el territorio, así como en justificar brevemente su viabilidad en ARM. De este modo, se ofrece al lector un repertorio de ideas transferibles sin reiterar el marco teórico previamente expuesto.

4.1.6.1. *Parkour rural*

1. Qué se propone. La experiencia se centra en una unidad didáctica de *parkour* adaptado al entorno municipal, estructurada mediante un enfoque *flipped classroom*. Antes de determinadas sesiones, el alumnado accede a vídeos enriquecidos sobre seguridad, progresiones técnicas, apoyos, recepciones o análisis de recorridos. El tiempo presencial se dedica prioritariamente a la práctica motriz, la experimentación y la resolución de retos progresivos.

2. Qué se aprende. Se desarrollan habilidades de salto, equilibrio, coordinación y control postural, así como gestión del riesgo y toma de decisiones en entornos variables. El alumnado mayor profundiza en aspectos técnicos y normativos más complejos, lo que le permite asumir funciones de modelado y apoyo durante la práctica.

3. Conexión con la salud. El *parkour* se presenta como una práctica motivante que favorece la competencia motriz, la confianza corporal y la percepción de autoeficacia. Al maximizar el tiempo de compromiso motriz en cada sesión, se incrementa la participación física real en un contexto donde el sedentarismo es creciente. Además, se promueve una relación segura con el entorno cotidiano.

4. Por qué funciona en multigrado. La propuesta se adapta especialmente bien a contextos multigrado gracias a la diferenciación previa que permite el *flipped classroom*. El alumnado de mayor edad puede acceder a microcontenidos más complejos sobre progresiones técnicas, análisis del movimiento o criterios de seguridad; mientras que los más pequeños se familiarizan con nociones básicas. Esta preparación previa facilita que durante la sesión el alumnado mayor asuma funciones de modelado y explicación, actuando como tutor entre iguales. De esta manera, la heterogeneidad no obliga a dividir la sesión por edades, sino que se convierte en un recurso organizativo que favorece la circulación del saber, optimiza la atención docente y aumenta el tiempo de compromiso motriz del conjunto del grupo.

4.1.6.2. “Misión Pueblo Activo”: gamificación intergeneracional

1. Qué se propone. Se plantea una experiencia gamificada bajo la narrativa “Misión Pueblo Activo”. El alumnado asume el rol de “agentes de activación saludable” encargados de diseñar y desplegar retos motrices destinados a personas adultas y mayores del municipio. La propuesta se articula

en forma de misiones distribuidas por el territorio: pruebas al aire libre (plaza, parque, senderos), estaciones en el pabellón municipal y pequeños desafíos ubicados en espacios cotidianos del pueblo. Los retos pueden anunciarse a través del bando municipal, redes locales, cartelera, centro social, bar... invitando a la participación comunitaria.

2. Qué se aprende. El alumnado desarrolla competencia motriz al diseñar, adaptar y probar circuitos, juegos cooperativos y pruebas de movilidad funcional adecuadas a diferentes edades. Aprende a ajustar intensidad, seguridad y progresión, comprendiendo cómo se construyen propuestas físicamente saludables y accesibles. Además, se trabajan habilidades comunicativas y organizativas: redacción de normas, elaboración de materiales explicativos, grabación de vídeos breves con instrucciones...

3. Conexión con salud y territorio. La actividad física deja de ser un asunto exclusivamente escolar y se convierte en un proyecto comunitario. Al diseñar retos para adultos y mayores, el alumnado comprende la importancia del movimiento en todas las etapas de la vida. La utilización de espacios reales del municipio refuerza su consideración como activos de salud accesibles para toda la población. Las pruebas pueden incluir referencias culturales o históricas del pueblo, integrando memoria colectiva y movimiento.

4. Por qué funciona en multigrado. El planteamiento gamificado facilita la participación de alumnado de distintas edades mediante la organización en equipos heterogéneos con roles complementarios. Mientras el alumnado mayor puede asumir responsabilidades vinculadas al diseño de pruebas, la gestión del juego o la coordinación con participantes adultos, el alumnado más joven contribuye a la ejecución de retos motrices, la preparación de materiales o la dinamización de las estaciones de actividad. Esta distribución funcional de tareas permite que todos participen en un mismo proyecto colectivo, adaptando el grado de responsabilidad y complejidad a las capacidades de cada edad.

4.1.6.3. Camino escolar activo y seguro

1. Qué se propone. Se propone evitar el uso de vehículos para desplazarse hasta el centro. El alumnado identifica y pone en práctica rutas seguras para llegar andando o en bicicleta. Se analizan y comparan las formas y normas de desplazamiento propias de las localidades pequeñas y de otras de mayor tamaño. Se realizan propuestas de mejora de la señalización al ayuntamiento, para desplazarse al colegio, al parque y a otros espacios de uso común de la localidad. La propuesta puede culminar en una semana de desplazamientos activos, diseñando un "itinerario activo" con postas de actividad física para el alumnado y sus acompañantes.

2. Qué se aprende. Se trabajan desplazamientos activos, seguridad vial básica, regulación del ritmo y convivencia en movimiento. Se incorporan hábitos de movilidad cotidiana, planificación sencilla de recorridos y toma de decisiones ante situaciones reales (cruces, visibilidad, meteorología).

3. Conexión con salud y territorio. La vida activa se incorpora a la rutina diaria y reduce la dependencia del vehículo privado, favoreciendo un estilo de vida más sostenible. El territorio próximo se resignifica: caminos, calles y accesos dejan de ser solo “tránsito” para convertirse en espacios de práctica saludable. El proyecto permite mapear “puntos de salud” (fuentes, zonas de sombra, bancos, plazas) y dialogar con el ayuntamiento para proponer mejoras de seguridad o accesibilidad (iluminación, limpieza, pasos seguros).

4. Por qué funciona en multigrado. La heterogeneidad se convierte en fortaleza al asignar roles: equipos de “observación” (pequeños), “registro y mapa” (intermedios) y “análisis y propuesta” (mayores). La exigencia se ajusta por autonomía (recorridos cortos/largos, acompañamiento, responsabilidad), manteniendo un proyecto común y altamente transferible fuera del horario escolar.

4.1.6.4. Juegos y deportes tradicionales como patrimonio activo

1. Qué se propone. Unidad o proyecto breve para recuperar, practicar y reinterpretar juegos y deportes tradicionales del territorio, incorporando una jornada comunitaria o encuentro intergeneracional. Se incluye señalización cultural ligera (paneles/QR en la plaza o frontón) con reglas y relatos vinculados a cada juego.

2. Qué se aprende. Se desarrollan habilidades motrices variadas (lanzamientos, saltos, giros, carreras), cooperación y resolución de conflictos, además de comprensión de reglas y su adaptación creativa, ajustando materiales, espacios y normas para que todas las edades participen.

3. Conexión con salud y territorio. La práctica se ancla en la identidad local: el alumnado investiga con familias y personas mayores sobre a qué se jugaba, dónde y por qué, y transforma ese patrimonio en oportunidades actuales de movimiento. Al recuperar juegos de bajo coste y alta accesibilidad, se amplía el repertorio de actividades físicas realizables en el propio pueblo, favoreciendo ocio activo no dependiente de instalaciones complejas.

4. Por qué funciona en multigrado. El multigrado encaja de forma natural, ya que los juegos tradicionales suelen ser flexibles, admiten equipos mixtos y permiten roles diversos. La dificultad se ajusta modificando distancias, materiales o normativa, manteniendo una experiencia común que refuerza pertenencia, cohesión y hábitos activos vinculados al territorio.

4.1.6.5. Clásicos en movimiento: reinterpretación multigrado de juegos populares

1. Qué se propone. La experiencia parte de juegos tradicionales propios de la EF escolar —pañuelito, balón prisionero, pillapilla, policías y ladrones, relevos cooperativos— reinterpretados desde una lógica multigrado. Profesorado y alumnado diseñan versiones adaptadas que permiten la participación simultánea de alumnado con diferentes niveles de competencia motriz. Las reglas se modifican progresivamente, incorporando variantes cooperativas, roles estratégicos y ajustes de espacio o intensidad.

2. Qué se aprende. Se desarrollan habilidades motrices básicas (carrera, cambio de dirección, lanzamiento, recepción, esquiva) y la toma de decisiones rápida. Paralelamente, el alumnado reflexiona sobre cómo las normas influyen en la inclusión o exclusión dentro del juego. Se introducen micro-rotareas de diseño: adaptar reglas para equilibrar equipos, crear nuevas variantes o ajustar distancias y materiales para que todos puedan participar con éxito.

3. Conexión con la salud. Estos juegos, por su carácter dinámico y accesible, incrementan el tiempo de compromiso motriz y favorecen la adherencia a la actividad física al asociarla con disfrute y pertenencia grupal. El alumnado experimenta la actividad física como experiencia social positiva, lo que refuerza su motivación intrínseca y su disposición a repetir estas prácticas en recreos o fuera del horario escolar.

4. Por qué funciona en multigrado. La heterogeneidad se gestiona mediante ajustes internos del juego: zonas de protección para quienes necesitan más tiempo de reacción, lanzamientos condicionados por distancia, roles rotatorios (capitán, estrategia, apoyo defensivo) o puntuaciones cooperativas que valoran logros colectivos. En lugar de separar por edad, se redistribuye la exigencia dentro del mismo juego; así, la diversidad no fragmenta la sesión sino que enriquece la dinámica, favoreciendo el aprendizaje entre iguales y la cohesión grupal en un entorno de alta participación motriz.

5. Conclusión

La promoción de estilos de vida saludables en Educación Primaria constituye hoy un reto educativo de primer orden, especialmente en un contexto social marcado por el sedentarismo infantil y la reducción de oportunidades de movimiento espontáneo. En este escenario, la EF adquiere una responsabilidad estratégica no solo como espacio curricular específico, sino como ámbito privilegiado para generar experiencias motrices significativas, transferibles y sostenibles en el tiempo.

El análisis desarrollado a lo largo del capítulo ha puesto de manifiesto que esta responsabilidad no puede abordarse de manera homogénea, sino que debe atender a las características estructurales de cada contexto. En el caso de la escuela rural y, particularmente, de las ARM, la vinculación con el territorio y la organización no graduada exigen marcos de interpretación y actuación propios. Lejos de concebirse como una limitación, esta configuración puede convertirse en una oportunidad para replantear la EF desde lógicas más flexibles, cooperativas y contextualizadas. En este sentido, la didáctica multigrado ofrece un marco pedagógico coherente para orientar la práctica docente. La programación en red, los itinerarios diferenciados y la evaluación ajustada a la dualidad capacidad-exigencia curricular permiten sostener propuestas comunes sin fragmentar el grupo. La estrategia multigrado, con su atención pedagógica combinada, la circulación del saber y la flexibilidad organizativa transforma la diversidad en recurso estructural. Finalmente, la educación conectada al territorio local sitúa el entorno como activo de salud, identidad y aprendizaje transferible, ampliando las oportunidades reales de práctica física más allá del horario escolar.

Las experiencias presentadas ilustran cómo estos principios pueden concretarse en propuestas orientadas a la vida activa y saludable. Desde proyectos de aprendizaje-servicio (APS), hasta dinámicas gamificadas intergeneracionales, se evidencia que la EF rural puede actuar como motor de dinamización comunitaria, alfabetización física y como contrapunto ante los hábitos sedentarios crecientes. La escuela rural ofrece la posibilidad de integrar espacios naturales, implicar a agentes comunitarios y generar proyectos con impacto real ampliando el alcance educativo de la EF más allá del gimnasio o el patio. Al mismo tiempo, exige una formación docente específica y el reconocimiento institucional de sus singularidades, evitando la aplicación acrítica de modelos pensados para contextos graduados urbanos.

En definitiva, la EF en ARM es un espacio donde convergen promoción de la salud, innovación organizativa y compromiso territorial. Cuando la heterogeneidad se entiende como estructura y no como obstáculo, y cuando el territorio se asume como activo educativo, la práctica motriz adquiere una dimensión formativa integral que trasciende el rendimiento o la técnica. Se trata, en última instancia, de educar para una vida activa, autónoma y vinculada al entorno, reforzando la identidad comunitaria y ampliando las oportunidades de bienestar individual y colectivo.

El reto futuro pasa por seguir investigando, sistematizando y compartiendo prácticas que consoliden este enfoque, fortaleciendo la formación inicial y permanente del profesorado y otorgando mayor visibilidad académica y normativa a la escuela rural. Solo así será posible reconocer plena-

mente el potencial transformador que la EF multigrado encierra para la promoción de estilos de vida saludables en el siglo XXI.

Referencias

- Amiguiño, A. (2011). La escuela en el medio rural: educación y desarrollo local. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(2), 25-37. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20252>
- Aubert, S., Barnes, J. D., Demchenko, I., Hawthorne, M., Abdeta, C., Nader, P. A., Carmelo, J., Sala, A., Aguilar-farias, N., Aznar, S. y Bakalár, P. (2022). Global Matrix 4.0 Physical Activity Report Card Grades for Children and Adolescents: Results and Analyses From 57 Countries. *Journal of Physical Activity and Health*, 19, 700-728. <https://doi.org/https://doi.org/10.1123/jpah.2022-0456>
- Bannister-Tyrrell, M. y Pringle, E. (2021). Differentiation in an Australian Multigrade Classroom. En L. Cornish y M. J. Taole (Eds.), *Perspectives on Multigrade Teaching: Research and Practice in South Africa and Australia* (pp. 185-212). Springer.
- Bauman, A. E., Reis, R. S., Sallis, J. F., Wells, J. C., Loos, R. J. F., Martin, B. W., Physical, L., Series, A. y Group, W. (2012). Correlates of physical activity: why are some people physically active and others not? *The Lancet*, 380(9838), 258-271. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60735-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60735-1)
- Boix, R. y Domingo-Peñafiel, L. (2021). Aula multigrado y aprendizaje entre edades. En P. Abós, R. Boix, L. Domingo-Peñafiel, J. Lorenzo y P. Rubio (Eds.), *El reto de la escuela rural. Hacer visible lo invisible*. Graó.
- Carrete-Marín, N. y Buscá, F. (2023). Replantando los espacios educativos en las escuelas rurales en el currículum competencial. *Revista Espaço do Currículo*, 16(1), 1-10. <https://doi.org/10.15687/rec.v16i1.65625>
- Castillo-López, J. (2018). Educación Física y flipped classroom en aulas rurales multigrado. *Revista Forum Aragón*, 25, 109-113. <http://feae.eu/ccaa-feae/aragon/>
- Castillo-López, J. (2024). *Flipped classroom en aulas rurales multigrado. Un estudio exploratorio* [Universidad Nacional de Educación a Distancia]. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). <https://e-spacio.uned.es/entities/publication/ee614977-db3a-4c11-a342-6f003e9b5a6b>
- Cornish, L. (2021). Quality Practices for Multigrade Teaching. En L. Cornish y M. J. Taole (Eds.), *Perspectives on Multigrade Teaching: Research and Practice in South Africa and Australia* (pp. 165-184). Springer.
- Díaz-Tejerina, D. y Fernández-Río, J. (2024). El modelo pedagógico de educación física relacionado con la salud. Una revisión sistemática siguiendo las directrices PRISMA. *Retos*, 51, 129-135. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/index>
- Domingo-Peñafiel, L., Boix, R. y Abós, P. (2021). Aprender del territorio. En P. Abós, R. Boix, L. Domingo-Peñafiel, J. Lorenzo y P. Rubio (Eds.), *El reto de la escuela rural. Hacer visible lo invisible*. Graó.

- Domingo Cebrián, V. (2013). *Origen y evolución del modelo CRA -Colegio Rural Agrupado-. Situación en Aragón y estudio de caso de la realidad turolense* [Universitat de València]. Universitat de València <https://rode-ic.uv.es/rest/api/core/bitstreams/5b4c8fe0-22c5-4a3e-91dc-c1e8f78e8a51/content>
- Donnelly, J., Hillman, C., Castelli, D., Etnier, J., Lee, S., Tomporowsky, P., Lambourne, K. y Szabo-Reed, A. (2016). Physical Activity, Fitness, Cognitive Function, and Academic Achievement in Children: A Systematic Review. *American College of Sports Medicine*, 48(6), 1197-1222. <https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000000901>
- Dorta, D. y Zamora, J. (2018). Educación Física y comunidad educativa. *Revista Forum Aragón*, 25, 29-35. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8015121>
- Equipo PIVA (2018). PIVA: Programa de impulso de la vida activa. Un nuevo aroma saludable en las aulas aragonesas. *Revista Forum Aragón*, 25, 7-15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8015118>
- Fargas-Malet, M. y Bagley, C. (2022). Is small beautiful? A scoping review of 21st-century research on small rural schools in Europe. *European Educational Research Journal*, 21(5), 822-844. <https://doi.org/10.1177/14749041211022202>
- Félix, M. (2018). Educación Física y escuela rural: creatividad, imaginación y colaboración. *Revista Forum Aragón*, 25, 90-94. <https://share.google/W5On-ltA0QUwDFYiXd>
- Ferrando, S., Chiva-bartoll, O. y Peiró-velert, C. (2019). Realidad de la Educación Física en la Escuela Rural: una Revisión Sistemática. *Retos*, 36, 604-610. <https://doi.org/10.47197/retos.v36i36.68766>
- Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M. y Bull, F. C. (2020). Articles Global trends in insufficient physical activity among adolescents: a pooled analysis of 298 population-based surveys with 1 · 6 million participants. *The Lancet child and Adolescent Health*, 4(1), 23-35. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(19\)30323-2](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30323-2)
- Hargreaves, L., Kvalsund, R. y Galton, M. (2009). Reviews of research on rural schools and their communities in British and Nordic countries: Analytical perspectives and cultural meaning. *International Journal of Educational Research*, 48(2), 80-88. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.02.001>
- Hyry-Belhammer, E. K. y Hascher, T. (2015). Multi-grade teaching practices in Austrian and Finnish primary schools. *International Journal of Educational Research*, 74, 104-113. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.07.002>
- Janssen, I. y Leblanc, A. G. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7(40), 1-16. <https://doi.org/https://doi.org/10.1186/1479-5868-7-40>
- Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. Routledge.

- Little, A. (2006). Education for all: multigrade realities and histories. En A. Little (Ed.), *Education for all and multigrade teaching* (pp. 1-26). Springer. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/1-4020-4591-3_1
- Lorenzo, J., Rubio, P. y Abós, P. (2020). Educación y vertebración del territorio: un estudio de caso en torno a la escuela rural de Teruel. *Temps d'Educació*, 59, 27-46. <https://raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/379376>
- Montero, C. (2002). *Propuesta metodológica para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el aula rural multigrado*. Ministerio de Educación del Perú.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2020). *Directrices de la OMS sobre actividad física y hábitos sedentarios*. <https://iris.who.int/server/api/core/bitstreams/35b2506b-ddf8-40f5-8e82-9716b37f55e9/content>
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2025). *Whole-of-school approach to the promotion of physical activity. Using research, policy and practice to understand system's needs and structures*. <https://iris.who.int/server/api/core/bitstreams/47a58ee1-8cd9-4608-a26f-84a90f9a7631/content>
- Poitras, V. J., Gray, C. E., Borghese, M. M., Carson, V., Chaput, J., Janssen, I., Katzmarzyk, P. T., Pate, R. R., Gorber, S. C., Kho, M. E., Sampson, M. y Tremblay, M. S. (2016). Systematic review of the relationships between objectively measured physical activity and health indicators in school-aged children and youth. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 239(June), 197-239. <https://doi.org/https://doi.org/10.1139/apnm-2015-0663>
- Rubio, P. (2021). Ruralidad, territorio y escuela. En P. Abós, R. Boix, L. Domingo-Peñañiel, J. Lorenzo y P. Rubio (Eds.), *El reto de la escuela rural. Hacer visible lo invisible*. Graó.
- Salinas, J. M., y de Benito, B. L. (2020). Construcción de itinerarios personalizados de aprendizaje mediante métodos mixtos. *Comunicar*, 65, 31-42. <https://doi.org/https://doi.org/10.3916/C65-2020-03>
- Sallis, J. F. y McKenzie, T. L. (1991). Physical education's role in public health. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 124-137. <https://doi.org/10.1080/02701367.2012.10599842>
- Santamaría, R. (1996). *La escuela rural entre 1970 y 1990. Zona del Rio Villahermosa*. Universitat Jaume I Castelló.
- Santos, L. (2021). Didáctica multigrado: Un modelo integrador de organización de contenidos. *Aportes para el Diálogo y la Acción*, 17, 1-11. <https://www.grade.org.pe/creer/archivos/Articulo-N-17-Limber-Santos-CREER.pdf>
- Smit, R., Hyry-Belhammer, E. K., & Raggl, A. (2015). Teaching and learning in small, rural schools in four European countries: Introduction and synthesis of mixed-/multi-age approaches. *International Journal of Educational Research*, 74, 97-103. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.04.007>

- Sobel, D. (2004). Place-Based Education: Connecting Classrooms and Communities. Closing the Achievement Gap: The SEER Report. *The NAMTA Journal*, 39(1), 61-78. <https://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://scispace.com/pdf/place-based-education-connecting-classrooms-and-communities-13c3wkcqsm.pdf>
- Telama, R., Yang, X., Leskinen, E., Kankaanpää, A., Hirvensalo, M., Tammelin, T., Viikari, J. y Raitakari, O. (2014). Tracking of Physical Activity from Early Childhood through Youth into Adulthood. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 46(5), 955-962. <https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000000181>
- Terigi, F. Z. (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales* [Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales]. FLACSO. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/1266/1/TFLACSO-2009FZT.pdf>
- UNESCO (2015). *Practical Tips for Teaching Multigrade Classes Practical Tips for Teaching Multigrade Classes* (3a edición). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220101>
- Webster, C. (2023). The Comprehensive School Physical Activity Program: An Invited Review. *American Journal of Lifestyle Medicine*, 17(6), 762-774. <https://doi.org/10.1177/15598276221093543>
- Whitehead, M. (2010). The concept of physical literacy. En M. Whitehead (Ed.), *Physical Literacy. Throughout the Lifecourse* (pp. 10-21). Routledge. <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9780203881903>

Elementos a tener en cuenta por el profesorado de Educación Física en una escuela ubicada en el ámbito rural: experiencias, vivencias y aprendizajes como profesor de Educación Física en un Centro Rural Agrupado

José Andrés Collado

j.andrescollado@edu.gva.es

Maestro de Educación Física de Primaria

1. Introducción

Como un lienzo en blanco, el mes de septiembre abre el comienzo de curso donde el alumnado será el protagonista de sus acciones dentro de un marco especial como es el entorno rural donde la educación y los aprendizajes tienen ritmos distintos. El entorno rural ha sido tradicionalmente analizado desde una perspectiva socioeconómica marcada por fenómenos como la despoblación, el envejecimiento poblacional y las limitaciones en infraestructuras y servicios básicos. Pero, desde una perspectiva más positiva y como docentes en un centro rural, debemos saber cómo hacer ese entorno lo más favorable posible para que nuestro alumnado reconozca sus potencialidades como un espacio privilegiado para el desarrollo de estilos de vida saludables, especialmente en el ámbito educativo. En este marco, la escuela rural será un agente clave en la promoción de la actividad física, la salud comunitaria, la cohesión social y el establecimiento de familias en las poblaciones frenando el éxodo rural.

En este capítulo, se tratará de reflexionar y motivar al lector para que si en algún momento decidiese impartir docencia en el ámbito rural, lo haga de una manera respetuosa, cariñosa y amable con el entorno, las familias, el alumnado y toda la comunidad educativa donde toda la población es participe de manera directa o indirecta de lo que suceda en el colegio y por tanto son agentes que interactúan con el profesorado y debemos dejar que así sea incluyendo en nuestras planificaciones su colaboración y asesoramiento. Además, es importante resaltar que la convivencia entre profesorado y la comunidad del lugar debe ser cercana y cordial estableciendo de esta manera lazos de aprendizaje donde el alumnado y comunidad se nutren de unos

a otros obteniendo una salud psicosocial dialógica y respetuosa. Nuestra experiencia se ha desarrollado tanto en colegios de Infantil y Primaria (CEIP) de zonas urbanas como en colegios rurales agrupados (CRA) de las provincias de Valencia y Castellón, cada uno con sus características y peculiaridades, siempre desde el área de Educación Física.

Existen muchas diferencias entre estos centros, por ejemplo, la falta de recursos tanto personales como materiales o también las aulas multinivel ya que se agrupan por cursos en una misma aula debido al poco alumnado del centro, en este caso de la población. Y si en un gran centro ya existen problemáticas, en un centro donde, además, se comparten docentes, recursos materiales, área geográfica... más todavía. Pero, en vez de ver problemas y quejarse continuamente (lo que da pie a un *burnout* docente), la clave es adoptar una mentalidad resiliente que transforme los obstáculos en oportunidades de aprendizaje, crecimiento y acción. Cambiar la perspectiva de dificultad a desafío permite encontrar soluciones creativas. De estas, el curso da para mucho.

El nexo en común principal de los colegios en zonas rurales es su vinculación con el entorno y la comunidad local. Su intención va más allá del currículo académico actuando como pilar fundamental para el desarrollo comunitario, la integración social y la vertebración del territorio.

"Antes de nada dejaremos claras
Las páginas que nos importan
Las de libros abiertos de vidas cercanas
Paredes que por siempre callan.
Y al resto del mundo deseo sincero
De éxitos en la batalla
Que pensemos despacio
Queramos deprisa
Y caminemos con la frente alta" (M. Izal).

2. Objetivos

Nos centraremos en nuestra experiencia docente en el ámbito rural, los colegios rurales agrupados, donde la docencia nos ha marcado, primero como discente en la etapa de Educación General Básica (EGB), así como actualmente en la etapa de docente activo y proactivo amante de esta tarea, porque suerte la nuestra de haber elegido esta magnífica profesión. Tal vez, el hecho de haber vivido la infancia en una población de menos de 1.000 habitantes del interior de Valencia ha tenido que ver con nuestra actual profesión docente, donde la educación familiar ha estado cargada de valores como el respeto, el amor, la responsabilidad, la honestidad y la solidari-

dad. Como ejemplo, pueden citarse unas estrofas de un poema escrito por un familiar, donde se refleja la afición infantil al ciclismo y, por lo tanto, la adherencia al deporte y a un estilo de vida saludable, además se aprecian los valores antes comentados:

"Sigue bien esa marcha
no pierdas la afición
algún día puede ser
que te digan campeón.
No hagas tonterías
ni te creas ser más que otros
no merece la pena
llegar más tarde o más pronto.
No es preciso correr mucho
para llegar donde vas
a veces llega primero
el que se queda detrás".

2.1. De la teoría a la práctica

En primer lugar, es importante contextualizar qué entendemos por entorno rural o ruralidad (aunque este término pueda substituirse por otro como ruralita). La ruralidad se caracteriza por una fuerte vinculación a la actividad agraria, una baja densidad de población, un progresivo envejecimiento, cierto aislamiento respecto al sistema urbano, menores niveles de renta y una limitada dotación de servicios e infraestructuras. Resulta ambicioso intentar definir el concepto de escuela rural, no solo porque el término "rural" conlleva de por sí una visión multidimensional que abarca demasiados aspectos y consideraciones, sino porque es necesario tener una visión global de lo que es rural o urbano, ya que ambos ambientes están sujetos a cambios constantemente y será necesario adaptarse a ellos.

En el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (RAE), se define lo rural como "perteneciente o relativo a la vida del campo y a sus labores" (RAE, 2007). Desde esta perspectiva, puede entenderse la escuela rural como aquella que educa a niños y niñas y que se encuentra ubicada en una población cuya actividad principal reside en la agricultura y todas las labores que de ella se desprenden.

A continuación, se comentará el objetivo principal de la Educación Física en el medio rural, al menos desde la perspectiva positivista y de un modo de entender al alumnado y de cuáles son sus necesidades, tratando de incorporar el aprendizaje dialógico tal como defienden Aubert et al. (2008): proponen un enfoque educativo basado en la interacción, el diálogo igualitario

y la transformación social para superar las desigualdades de la sociedad de la información. Descubrir, explorar y vivenciar diversas situaciones que promuevan la actividad física y un estilo de vida saludable a lo largo de la vida, mediante la interacción con el entorno cercano, además de considerar a las asociaciones involucradas para enriquecer estas experiencias y valorar las relaciones humanas en la promoción de hábitos saludables son los objetivos que desde el área de Educación Física y desde la experiencia personal pueden funcionar mejor en este tipo de entornos.

Se tienen que aprovechar las aportaciones realizadas por concepciones de aprendizaje del pasado (tradicional, significativo, cooperativo), pero también hay que saber situarlas en concepciones actuales de aprendizaje. Las niñas y los niños merecen lo mejor. Hoy sabemos que su aprendizaje depende de todas sus interacciones, de las que tienen en el aula y de las que tienen en su domicilio. Sabemos que el acuerdo entre familias y centros educativos es mucho más relevante que otros aspectos a los que antiguamente se había dado importancia. Se necesitan concepciones del aprendizaje que ayuden a coordinar las acciones de profesionales, familiares, entornos y comunidades.

Dentro de los planes de centro, integrando el Proyecto Educativo (PEC), el Reglamento de Organización y Funcionamiento (ROF) y el Proyecto de Gestión, enfocado en la inclusión, la competencia digital y la innovación, se aprueba por el equipo directivo un plan específico para desarrollar en el área de Educación Física. Este plan o proyecto tiene el nombre de Centro Educativo Promotor de la Actividad física y el Deporte (CEPAFE), siendo una de sus medidas la de impulsar la creación del Proyecto de Deporte, Actividad Física y Salud (PEAFS) dentro del Proyecto Educativo del Centro, potenciando la figura del coordinador deportivo o de la coordinadora deportiva. Esta figura se corresponderá con el profesorado de Educación Física, normalmente, y debe de estar comunicado con el equipo directivo y claustro docente para poder llevar a cabo las necesidades del programa y sus actividades, tanto las que se encuentran en horario escolar como las que se encuentran en horario extraescolar.

La Ley 2/2011, de 22 de marzo, de la Generalitat, del Deporte y la Actividad Física de la Comunidad Valenciana (Comunidad Valenciana, 2011) establece en el Artículo 3 una línea general de actuación de la Generalitat "implantar y desarrollar programas deportivos en la edad escolar, con especial atención al ejercicio de actividades extraescolares de carácter recreativo o competitivo en los centros docentes como garantía y medio de la formación integral de los jóvenes" (Comunidad Valenciana, 2011, p.). Además, establece en el Artículo 34.2 que la Generalitat Valenciana reconocerá los centros que promuevan la actividad física y el deporte fuera del horario lectivo

y que estén integrados en el Proyecto Educativo del Centro como centros educativos promotores de la actividad física y el deporte. También, el Plan Integral para la Actividad Física y el Deporte establece entre sus objetivos generales incrementar notablemente nuestro nivel de práctica deportiva y generalizar el deporte en la edad escolar. Asimismo, figuran entre sus objetivos específicos para la edad escolar: promover la concepción de la actividad física y el deporte como un elemento fundamental de un estilo de vida saludable.

Hasta aquí un ligero marco legal amparado por la Conselleria de Educación, pero que en nuestras localizaciones peculiares tiene otro carácter y se le debería dar otro enfoque distinto por la falta de recursos, instalaciones y técnicos especializados que puedan hacerse cargo de un grupo reducido de estudiantes durante 90 minutos extraescolares cada día y donde las instituciones (ayuntamientos), en muchas ocasiones, dejan de lado por falta de presupuesto y también por la falta de personal cualificado para la puesta en marcha de planes deportivos escolares. Estamos en escasez de medios y si alguna familia quiere que sus hijos e hijas practiquen o tengan una actividad deportiva saludable, tienen que realizar un trayecto de más de 40' de ida a la localidad más cercana que pueda ofrecer esos servicios, lo que también supone un gasto que no siempre pueden permitirse.

2.2. La Educación Física vinculada al entorno

Por esto mismo, desde los CRA y en especial desde el área de Educación Física, se tiene que apostar por tres sesiones de Educación Física a la semana más los patios y añadiendo otras actividades que se puedan unir a cualquier otra materia con la intención de acumular cuanto más volumen (minutos) de actividad física en horario escolar mejor.

Todavía asumimos que en estas pequeñas poblaciones una vez finaliza el horario escolar, la tarde es libre y se pueden hacer infinidad de actividades aprovechando el medio natural y el entorno. Puede que esa idea, ya pasados los años '90, no sea del todo cierta, ya que en muchas ocasiones la vida actual con el uso de tecnologías, pantallas, conexiones en red o incluso plataformas de vídeo, crea hábitos y estilos de vida más sedentarios desde la primera infancia a la adultez sobre todo en los meses de invierno cuando a las 17:45h ya es de noche y las temperaturas son frías. Porque no debe olvidarse que la gran mayoría de CRA se sitúan en zonas geográficas de difícil acceso y a una altitud de más de 600 metros sobre el nivel del mar (línea de cota 100). La cota 100 en la Comunidad Valenciana es una franja territorial estratégica, definida principalmente por el PATIVEL, que abarca los primeros 100 metros de terreno interior desde el litoral. Se utiliza para proteger activamente la costa, limitando la urbanización y gestionando el desa-

rollo en esta zona altamente masificada, donde vive más del 80% de la población.

Para Boix (2003), cada territorio tiene su propia identidad. Cada zona se define por una serie de rasgos, no sólo geográficos o históricos, sino también culturales, reflejo inexorable de la actividad humana sobre su hábitat:

"Sus habitantes forman parte de un colectivo social con códigos culturales concretos, léxicos y símbolos característicos, costumbres diferentes y comportamientos basados en las interacciones multifacéticas de sus miembros. Existe una conciencia de ciudadanía a través de la cual el individuo se reconoce y es a su vez reconocido como parte integrante de la comunidad y acepta los derechos que como tal le corresponden, asumiendo sus responsabilidades" (Bustos, 2006, p. 65).

A modo de gestión territorial, divide el territorio en tres grandes zonas geográficas: el litoral (cota 100), la franja intermedia y el sistema rural del interior. Por esta razón cuando le preguntas al alumnado en el colegio qué han hecho la tarde anterior o incluso el fin de semana, prácticamente la gran mayoría contestan, "profe, pues yo ayer estuve jugando con la *play*; o yo estuve jugando en casa de mi prima; o yo estuve con mis abuelos toda la tarde viendo la tele", rara vez o ya cuando la época del año lo permite (primavera-meses de marzo, abril, mayo, junio), te digan: "profe pues yo ayer me fui en bici a la ermita de San Cristóbal; o profe, yo me fui al viña de mi padre y vimos una perdiz; o incluso más allá, me fui de ruta con el caballo durante todo el fin de semana".

Dado que las respuestas obtenidas en esa primera toma de contacto rutinario antes de comenzar el día no son lo esperadas por el profesorado, puesto que hubieran sido preferibles respuestas de contenido más activo en cuanto a actividad física, se decidió realizar una encuesta para profundizar todavía más sobre hábitos y estilos de vida activos y saludables en su día a día, además de sus gustos y aficiones. A partir de los resultados obtenidos, lo primero que se realizó fue el planteamiento de un PEAFS para ese entorno tan característico: nos ubicamos en un CRA (Centro Rural Agrupado). Su línea pedagógica se denomina "Sembrando los valores del futuro", que hace posible la transversalidad e inclusión educativa en todas las materias del currículo y particularmente la EF, a fin de lograr y crear una conciencia de vida activa y saludable que permite al alumnado disfrutar del entorno y sus posibilidades.

De manera general, las áreas rurales no cuentan con actividades extraescolares, o si lo hacen, no suelen dedicarse a la actividad física, por lo que surgió la necesidad hace 5 años de crear desde el área de EF un proyecto deportivo de centro. Así, se solicitó el CEPAFES y se pudo acceder a un pre-

supuesto económico que permitió la adquisición de los materiales y la posibilidad de que alguna de las federaciones adscritas al programa pudiera dar a conocer su deporte. Aunque la parte económica sea un incentivo, debe resaltarse que la actuación docente debe ir encaminada a fomentar un entorno agradable para la práctica de actividad física en el entorno rural, tanto en compañía como de forma individual y siempre con premisas de seguridad. Por ello, desde nuestra experiencia y criterios personales, se decidió apostar por los deportes individuales practicados de manera grupal sin dejar de lado los deportes colectivos, pero como ya se ha comentado anteriormente la falta de alumnado y también las características de las sesiones de Educación Física y el resto de sesiones son aulas multinivel y por la escasez de alumnado, los deportes colectivos dejaron de ser relevantes siendo dedicadas 70% para los deportes individuales y 30% para los colectivos. Lo bueno de las aulas multinivel es que todo el alumnado se ayuda mutuamente y el aprendizaje es bidireccional (de mayores a pequeños y a la inversa). La solidaridad ya está implícita en estas aulas, además de las responsabilidades que adquieren en cada rol (los mayores cuidan y protegen a los pequeños y los pequeños proporcionan riqueza y originalidad).

En cuanto a actuaciones para proporcionar experiencias enriquecedoras y relevantes para el aprendizaje, se realizan actividades de orientación (por todo el pueblo) (Figura 1), juegos populares como el escondite también por todo el pueblo, pelota valenciana en la calle o en la plaza, patinaje en los polideportivos, ya que en muchas ocasiones los patios de los colegios son pequeños y en mal estado para determinadas actividades.

Figura 1

Orientación deportiva



Fuente: elaboración propia.

Sin olvidar los paseos en bici por los alrededores del colegio y las zonas de recreo de la población, las rutas de senderismo (Figura 2), la gran noche en el colegio y su campamento y visionado de estrellas, además del aula natura y la protección de los bosques de la población, así como el cuidado del río y sus niveles de fauna y flora.

Figura 2

Senderismo: jugando con figuras de animales I. (Mariposa)



Fuente: elaboración propia.

En resumen, deben realizarse actividades para la vida y que sean cercanas, reales y significativas para que la estancia en el colegio sea positiva y llena de felicidad, puesto que es allí donde van a pasar la gran mayoría de su tiempo. Además de realizar actividades intergeneracionales con toda la familia donde se reflexione sobre diferentes cuestiones de convivencia, lecturas...

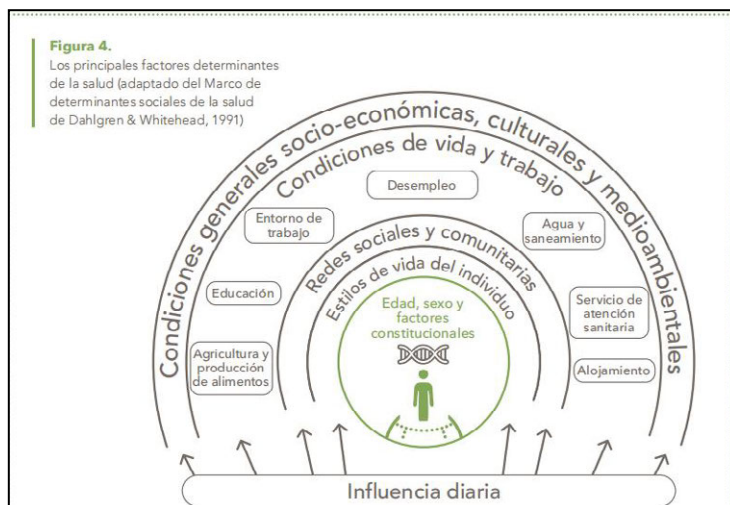
3. Metodología

Según el modelo socioecológico (Figura 3), que se inspira en el planteamiento de la Organización Mundial de la Salud (1986), el entorno marcará los hábitos y estilos de vida saludable o no de las personas y, en particular, del alumnado. Es por esta razón que las prácticas escolares priorizan el conocimiento y el entendimiento relacionando la salud de cada estudiante con factores estructurales en el ámbito escolar y/o la comunidad local. Por ejemplo, cuando en clase se propone estudiar y valorar qué espacios disponibles hay en el pueblo para practicar deporte y en qué estado se encuentran (visitas a estos, realizando fotografías y un análisis posterior), de esta manera pueden entender y relacionar la instalación con el bienestar físico y ayudar al mantenimiento de este insistiendo en los ODS y su práctica directa en su día a día. Como docentes implicados en la salud física y mental, deben crearse oportunidades para que el alumnado sea agente del cambio en la escuela y/o la comunidad utilizando proyectos interdisciplinarios para vincular la salud individual con problemáticas ambientales colectivas como los niveles de contaminación y biodiversidad de su río más cercano, en este caso, el río Turia.

Sin olvidar la Metodología Aprendizaje Servicio (ApS) que Conformar la "perspectiva de escenario" hacia la promoción de la salud, por ejemplo, en el servicio que se hace cuando hay una carrera de montaña en la población, que se utiliza para ayudar a la organización del evento en el marcaje del recorrido y de realizar un estudio de un tramo en concreto de la erosión que causará el paso de las personas que participan en esta (antes y después mediante fotografías del tramo) y cómo puede mejorarse sin causar daño al sendero, además de geolocalizar el tramo y digitalizarlo para poder gestionar y extrapolar a otras organizaciones. También en este mismo servicio, se realiza un cuaderno de campo con la fauna y flora del lugar y se puede apadrinar un árbol en concreto, poniéndole nombre, estudiando sus características (tamaño, variedad, hojas, curiosidades, canción, danza...).

Figura 3

Modelo socioecológico



Fuente: Extraído del Modelo de determinantes sociales de la salud (Dahlgren, 1991).

La implicación en el proyecto, de interior a exterior del centro educativo, se articula a través de la participación coordinada de diferentes agentes de la comunidad educativa y del entorno social e institucional, favoreciendo un enfoque integral y colaborativo (Tabla 1). En primer lugar, el equipo directivo asume las funciones de planificación, organización y supervisión general del proyecto, garantizando su coherencia con el Proyecto Educativo de Centro. El claustro de profesorado participa activamente en el diseño y desarrollo de las actividades, integrándolas en la práctica docente y promoviendo la implicación del alumnado. El AMPA colabora apoyando las iniciativas propuestas y facilitando la participación de las familias. A nivel comunitario e institucional, el centro de salud contribuye con acciones relacionadas con la educación para la salud y el bienestar. Los bomberos participan en actividades de prevención y seguridad, especialmente en aspectos relacionados con emergencias y protección civil. El ayuntamiento y la mancomunidad apoyan el proyecto mediante recursos, coordinación y programas municipales vinculados al desarrollo sostenible. Además, las asociaciones culturales, como las de folclore y banda de música, enriquecen el proyecto fomentando la identidad cultural y las tradiciones locales. Las asociaciones deportivas o agentes activos de la localidad promueven hábitos de vida saludable y la práctica de actividad física. El aula de respiro, en el marco del Programa Arrels, facilita la interacción intergeneracional con personas de la tercera edad, favoreciendo valores de respeto, convivencia y aprendizaje mutuo. Por último, los agentes forestales y medioambientales colabo-

ran en el desarrollo de actividades de concienciación ambiental, educación ecológica y gestión responsable de los recursos, reforzando el compromiso del alumnado con el cuidado del entorno.

La coordinación entre todos estos agentes se realiza de manera planificada y continua, mediante reuniones, comunicación fluida y colaboración activa, asegurando el correcto desarrollo del proyecto y el logro de los objetivos propuestos (Tabla 1).

Tabla 1

Actuaciones que forman parte del PEAFS: institucionales (programas y federaciones), propias del centro (curriculares y extracurriculares) y la acción singular del proyecto

Institucionales	Deporte en la Escuela – Federación Valenciana de Salvamento y Socorrismo. Campaña “Al mar”. Pelota a la escuela – Federación de Pelota Valenciana. Juegos deportivos comarcales.
Propios del centro	Curriculares: 1. Día del Deporte. Extracurriculares: 1. Transporte activo (Caminos Escolares Seguros). 2. Multideporte.
Acción singular	“La unión hace la fuerza: bici y comunidad” Acción específica destinada a fomentar el trabajo cooperativo, la actividad física y el uso de medios de transporte activos, promoviendo hábitos de vida saludables e implicación de la comunidad educativa y del entorno local.

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los recursos para la puesta en práctica, deben destacarse: “Recursos Didácticos sobre Movilidad e Infancia”, “European mobility week | Theme 2025”, “Programa educativo para usuarios de la bicicleta”, “La bici en el cole”, “Con bici al cole”, “¿Cómo formar ciclistas? Manual para impartir cursos de manejo y circulación en Bicicleta”, “Guía para usuarios de la bicicleta”, “La bicicleta: física sobre ruedas”, Ús d’aplicacions: Wikiloc, Strava, Garmin..., Federación de Deportes de Montaña y Escalada de la Comunitat Valenciana, Parques Naturales Comunitat Valenciana, Red de caminos naturales y *Bikepacking* (Figura 4).

Figura 4

Boceto cartel de la experiencia bikepacking



Fuente: elaboración propia.

4. Resultados y discusión. Propuesta concreta: bikepacking

4.1. Generalidades

Descubrir, explorar y vivir varias situaciones que promuevan la actividad física y un estilo de vida saludable a lo largo de la vida, mediante la interacción con el entorno próximo, además de considerar las asociaciones involucradas para enriquecer estas experiencias y valorar las relaciones humanas en la promoción de hábitos saludables.

4.2. ¿En qué consiste?

La propuesta consiste en una experiencia educativa que combina el aprendizaje con el ejercicio físico y el contacto con el medio natural. Esta actividad, considerada extraescolar por el hecho de que se realiza fuera del horario lectivo, es a la vez curricular por estar enmarcada en el área de

Educación Física. Se trata de una ruta en bicicleta como medio de transporte dividida en tres etapas, con dos pernoctaciones en el patio de las escuelas participantes, dirigida al alumnado de 4º, 5º y 6º de Primaria, como experiencia de aula en movimiento. La ruta se realiza en junio y sirve transversalmente como actividad de convivencia. Las etapas que se realizan son: Etapa 1: Fuenterrobles – Villargordo del Cabriel (11 km); Etapa 2: Villargordo del Cabriel – Jaraguas (12 km); Etapa 3: Jaraguas – Fuenterrobles (15 km). Total km: 38 km.

El objetivo principal de esta propuesta es fomentar el transporte activo entre el alumnado del centro, beneficiando no solo al alumnado sino a toda la población de la zona que comprende el CRA, a través de los caminos

naturales y senderos homologados. Esta iniciativa es posible gracias a la implicación de los agentes mencionados anteriormente. Los ayuntamientos y la mancomunidad han señalado los itinerarios más seguros y con más riqueza paisajística que transcurren entre cada población, mientras que el cuerpo de bomberos ofrece talleres teórico-prácticos para concienciar sobre el uso seguro de la bicicleta y la seguridad en el medio natural, además de hacer el acompañamiento durante la ruta.

El centro de salud imparte talleres sobre reanimación cardiopulmonar (RCP) y primeros auxilios, mientras que la mancomunidad proporciona personal técnico para supervisar y acompañar la pernoctación del alumnado en los centros. El claustro de profesorado colabora en el aspecto didáctico, tanto en sus clases habituales como durante el desarrollo del proyecto vertical relacionado con esta iniciativa. El equipo promotor de transporte activo es el encargado de coordinar todas las acciones entre los diferentes agentes y de plantear la evaluación correspondiente. A través de esta propuesta, se contribuye al desarrollo de los ODS y se tratan los retos del siglo XXI como, por ejemplo, promover una vida saludable y el bienestar para todo el mundo, fomentar ciudades inclusivas, seguras, resilientes y sostenibles, y tomar medidas para combatir el cambio climático y sus efectos.

4.3. Facilitadores y barreras para su implementación

4.3.1. Facilitadores

El equipo directivo constituye el primer agente clave para la puesta en marcha del proyecto, ya que su implicación y confianza en la acción facilitarán todo el proceso organizativo y de gestión. Por este motivo, desde el área de Educación Física resulta fundamental concienciar y sensibilizar sobre la importancia y el valor educativo de la propuesta (Figura 2).

La comunidad educativa desempeña un papel determinante en el éxito del proyecto, dado que será la principal promotora y garante de su desarrollo, favoreciendo la participación del alumnado y de las familias. En cuanto a los agentes externos, resultan esenciales para la materialización del proyecto, tanto por su apoyo económico como por la aportación de recursos humanos y materiales que enriquecen y hacen viable la acción. Y, respecto al profesorado, dota de sentido pedagógico a la propuesta, integrándola en el proceso de enseñanza-aprendizaje y despertando en el alumnado el interés por conocer, aprender y participar activamente en la actividad.

Figura 2

DAFO escuela rural agrupada



Fuente: elaboración propia.

Las familias pueden presentar reticencias derivadas de la inseguridad que supone que sus hijos e hijas pasen dos noches fuera del domicilio familiar y realicen desplazamientos en bicicleta hasta el pueblo vecino, así como de la percepción de la responsabilidad que implica dicha actividad.

5. Conclusiones

La práctica de la actividad física en la escuela rural no solo contribuye a la mejora de la salud y los hábitos de vida activa, sino que refuerza el papel de la escuela como motor de cohesión social y dinamización del entorno. Tal como señala Moreno-Murcia (2021), el éxito en la enseñanza no es solo tener satisfecho al alumnado con un buen discurso, sino que se necesita de un compromiso docente que implique al alumnado de forma activa, genere oportunidades o compruebe que se produce un aprendizaje durante todo el proceso a través de una evaluación formativa y crítica.

La Educación Física se concibe actualmente como un conjunto de acciones sistematizadas que persiguen contribuir a los procesos de formación equilibrada de los distintos tipos de capacidades que conforman la personalidad del ser humano. Por ello, debe tenerse en cuenta que el característico lugar donde se desarrolla la tarea docente tiene que acercar lo más posible al entorno, aprovechando todos los recursos necesarios y de los que disponga la zona en cuestión.

Para Boix (2003) cada territorio tiene su propia identidad. Cada zona se define por una serie de rasgos, no solo geográficos o históricos, sino también culturales, reflejo inexorable de la actividad humana sobre su hábitat; es decir, que las personas que habitan un espacio determinado integran un grupo social que comparte cultura, lenguaje y simbología propia, así como costumbres y formas de comportamiento que surgen de las interacciones entre sus miembros. Además, se desarrolla una conciencia de ciudadanía que permite al individuo reconocerse y ser reconocido como parte de la comunidad, aceptando los derechos que le corresponden y asumiendo las responsabilidades que ello conlleva. Esta área da respuesta a las necesidades vitales de movimiento y de recreación, compensando el modelo intelectualizado y sedentario que impera en la escuela, donde el cuerpo es olvidado.

En conclusión, como docentes de Educación Física en el entorno rural debemos ayudar al desarrollo y crecimiento personal de todo el alumnado, desde el desarrollo de sus potencialidades y buscando la participación de cada miembro de la comunidad educativa con el fin de garantizar la adherencia al territorio y a la actividad física como hábito de vida saludable. Este debe mantenerse en todas las etapas de la vida, además de colaborar en la preservación del entorno en el que viven tanto medioambiental como social. En otras palabras, estamos hablando de aulas donde el profesorado se dedica a la docencia simultánea de varios grupos de discentes procedentes de diferentes niveles, donde se multiplican sus esfuerzos para lograr resultados efectivos. Un aula, de atención global y diversificada al poco alumnado que normalmente llenan este tipo de centros, una de las etiquetas más características del medio rural y que requiere de una población y un profesorado especial (Bustos, 2006).

Sin dejar atrás el acompañamiento emocional y directo que se realiza con el alumnado de este tipo de centros, donde además de ser compañeros y compañeras de clase, al final son amigos y amigas que convivirán tanto fuera como dentro del centro escolar. Por ello, afianzar este tipo de relaciones sociales a través del deporte y del entorno donde viven es muy importante para el desarrollo de las sesiones y de su futuro en próximas etapas de su vida.

Referencias

- Batlle, R. (2011). *El aprendizaje-servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. PPC.
- Collantes, F. y Pinilla, V. (2011). *Peaceful surrender: The depopulation of rural Spain in the twentieth century*. Cambridge Scholars Publishing.

- Comunidad Valenciana (2011). *Ley 2/2011, de 22 de marzo, del deporte y la actividad física de la Comunitat Valenciana*. BOE (16/04/2011), núm. 91, referencia 6874, pp. 39440-39495. <https://www.boe.es/eli/es-vc/l/2011/03/22/2>
- Comunidad Valenciana (2025). Instrucciones de la Secretaría Autonómica de Educación por las que se fijan los criterios generales para la modificación de la composición por unidades, puestos de trabajo docente y otras características en centros de titularidad de la Generalitat que imparten educación infantil, educación primaria y educación especial y para la propuesta de modificación del número de unidades concertadas en centros privados concertados, para el curso 2025-2026. https://efaidnbmnnnibpcajpcglcle-indmkaj/https://ceice.gva.es/documents/162640623/0/Instrucciones+arreglo+escolar+22-23_CAS_firmado.pdf/48587ff0-d595-0c59-14c6-69b2d1d7e16b
- Conselleria de Educación, Cultura y Deporte (2022). *Decreto 100/2022, de 29 de julio, del Consell, por el cual se establece la ordenación y el currículo de Educación Infantil*. DOGV (10/08/2022), núm. 9402, referencia 2022/7571, pp. 41032-41161. <https://dogv.gva.es/es/eli/es-vc/d/2022/07/29/100>
- Conselleria de Educación, Cultura y Deporte (2022). *Decreto 106/2022, de 5 de agosto, del Consell, de ordenación y currículo de la etapa de Educación Primaria*. DOGV (10/08/2022), núm. 9402, referencia 2022/7572, pp. 41162-41668. <https://ceice.gva.es/es/web/ordenacion-academica/primaria/curriculo>
- Devís-Devís, J. y Beltrán, V. (2007). La educación física escolar y la promoción de la actividad física y la salud. En D. P. Cevallos y N. C. Molina (Eds.), *Educación corporal y salud: gestación, infancia y adolescencia* (pp. 29-43). Funámbulos.
- Generalitat Valenciana (2022). *Programa de Deporte, Actividad Física y Salud (PEAFS)*.
- Generalitat Valenciana (2023). *Ley 5/2023, de 13 de abril, integral de medidas contra el despoblamiento y por la equidad territorial en la Comunitat Valenciana*. DOGV (21/04/2023), núm. 9580, referencia 2023/4174, pp. 23557-23591. <https://presidencia.gva.es/es/-/lei-5/2023-de-13-d-abril-de-la-generalitat-integral-de-mesures-contr-el-despoblament-i-per-l-equitat-territorial-a-la-comunitat-valenciana.-1>
- Herlitz, L., MacIntyre, H., Osborn, T. y Bonell, C. (2020). The sustainability of public health interventions in schools: A systematic review. *Implementation Science*, 15(4). <https://doi.org/10.1186/s13012-019-0961-8>
- Hermosilla, J. (2022). *La mujer en el sistema rural valenciano. Caracterización social y económica de la despoblación en la provincia de Valencia*. Universitat de València.
- Hermosilla, J. y Membrado-Tena, J. C. (2018). *Estudios comarcales de la provincia de Valencia*. Universitat de València.
- Hu, D., Zhang, H., Sun, Y., Li, Y. y Aslam, M. S. (2021). The effects of the measures against COVID-19 pandemic on physical activity among school-aged children and adolescents (6–17 years) in 2020: A protocol for systematic review. *PLoS ONE*, 16(7), e0255520.

- Jefatura del Estado (2020). *Ley Orgánica 3/2020, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial del Estado (29/12/2020), núm. 340, referencia, pp. 122868-122953. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Julián-Clemente, J. A., Peiró-Velert, C., Zaragoza-Casterad, J. y Aibar-Solana, A. (2021). Educación Física relacionada con la salud. En Á. Pérez-Pueyo, D. Hortigüela-Alcalá y J. Fernández-Río (Eds.), *Modelos pedagógicos en Educación Física: qué, cómo, por qué y para qué* (pp. 178-226). Universidad de León.
- Lanuza, R., Generelo, E. y Bermejo-Martínez, G. (2019). *La oportunidad de los encuentros intercentros*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Zaragoza.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*. Boletín Oficial del Estado (03/03/2022), núm. 52, referencia 3296, pp. 24386-24504. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>
- Ministerio de Sanidad y Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2023). *Guía de Escuelas Promotoras de Salud*. https://www.sanidad.gob.es/areas/promocionPrevencion/entornosSaludables/es-uela/guia_EscuelasPromotorasdeSalud.htm
- Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico. (2021). *Estrategia Nacional frente al Reto Demográfico*. <https://www.miteco.gob.es/es/reto-demografico/estrategias-planos.html>
- MSCBS y FEMP (2018). *Hacia rutas saludables. Guía para el diseño de un Plan de Ruta(s) Saludable(s)* (Versión 1). Madrid.
- OECD (2020). *Rural well-being: Geography of opportunities*. OECD.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (1986). *Carta de Ottawa para la Promoción de la Salud*. Organización Mundial de la Salud.
- Pretty, J., Peacock, J., Sellens, M. y Griffin, M. (2015). The mental and physical health outcomes of green exercise. *International Journal of Environmental Health Research*, 25(5), 1-15. <https://doi.org/10.1080/09603120500155963>
- Ministerio de Educación y Formación profesional (2022). *Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil*. BOE (02/02/2022), núm. 28, referencia 1654, pp. 14561-14595. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-1654>

Descripción de los correlatos de la actividad física durante la jornada escolar en educación infantil en el contexto de la escuela rural

Callum Richardson (callum.d.richardson@uv.es)

Jesús Ramón-Llin Más (jesus.ramon@uv.es)

Vladimir Martínez Bello (vladimir.martinez@uv.es)

¹Universitat de València (Facultad de Formación del Profesorado
Departamento de Didáctica de la Educación Física, Artística y Música).

1. Introducción

La actividad física (AF) es un comportamiento saludable que se ve influenciado por la interacción de diferentes factores. Las escuelas son un entorno importante que contribuye a las oportunidades de AF diaria y a la consecuente participación del alumnado en ella (Vega-Perona et al., 2022). La comunidad educativa ha de seguir unas recomendaciones creadas por las autoridades educativas y sanitarias para promover unos hábitos de vida saludables, siendo la AF uno de ellos. Centrando la atención en la Educación Infantil (EI), se recomienda que a partir del primer año de vida existan al menos 180 minutos de AF al largo del día (Organización Mundial de la Salud, 2019; Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2022). Además, a partir de los 3 años, esa recomendación añade que, como mínimo, de esos 180 minutos, 60 minutos han de ser de AF moderada-vigorosa (AFMV).

Cuando hablamos de realizar AF durante la infancia, no es solamente clave para la salud actual, sino también para mantener una buena salud durante toda su vida. Además, ayuda a que los niños y niñas se sientan competentes en sus habilidades físicas. La AF diaria desde edades tempranas, promueve la salud y aporta beneficios de carácter físicos y de bienestar emocional, a corto y largo plazo (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2022).

Además, cabe destacar el papel que juegan los modelos ecológicos de la AF en el contexto de la EI. Estos modelos se basan en múltiples niveles de influencias sobre el comportamiento del individuo. Los factores que suelen observarse son de tipo intrapersonal (biológicas y psicológicas), interpersonal (culturales y sociales), organizacionales, comunitarias, físicas y políticas

(Sallis et al., 2015). Por ende, el modelo ecológico nos permite analizar el comportamiento e interacciones que ocurren a través de los distintos niveles. Mediante la comprensión de las influencias de un determinado comportamiento, se podrá realizar intervenciones guiadas hacia esas influencias. De este modo, permitiendo conseguir un cambio en el comportamiento y mejorar la conducta.

Por otro lado, Bronfenbrenner desarrolló la Teoría Ecológica de los Sistemas y categorizó en tres niveles las influencias ambientales (Bronfenbrenner, 1979). En primer lugar, el microsistema, siendo el entorno más cercano del niño o niña donde interactúa con la familia, amigos y escuela. En segundo lugar, el mesosistema, donde interactúan los diferentes microsistemas entre sí. Finalmente, el macrosistema, que incluye las influencias culturales, sociales, económicas y políticas. Estos entornos, en los que crecen los niños y niñas, pueden influir en su desarrollo tanto de forma positiva como negativa, según las oportunidades que se les ofrezcan.

A pesar de que la literatura sobre la AF en la Escuela Rural ha aumentado en los últimos años, continúa siendo poco estudiada. A pesar de ello, es posible identificar las tendencias más relevantes en cuanto a la AF durante la jornada escolar en contextos rurales. Por ello, el siguiente capítulo abordará la promoción de AF en el currículo de la EI, los correlatos de la AF principalmente durante la jornada escolar y estrategias para el cumplimiento de las recomendaciones de AF en el contexto de la EI.

2. Objetivos

Mediante este capítulo, el objetivo es realizar una evaluación de la forma en que las Escuelas Rurales se posicionan para trabajar la promoción de hábitos de vida saludables, especialmente en cuanto a la AF. Por otro lado, analizar en la literatura existente el cumplimiento de las directrices de AF en alumnado de EI en el contexto de la Escuela Rural (Organización Mundial de la Salud, 2019). Finalmente, evaluar los correlatos individuales, sociales, ambientales, educativos y políticos de la AF y el comportamiento sedentario del alumnado de EI en la Escuela Rural.

3. Metodología

Para determinar los correlatos de la AF que existen actualmente en la ciencia, se ha realizado una revisión sistemática en bases de datos como: Scopus, Web of Science, ERIC y Google Scholar. Como criterio de inclusión, los estudios analizados debían incorporar alumnado de EI (0-6 años) y que se encontraran en entornos rurales. Además, se aplicaron restricciones por año de publicación, desde 2015 a 2025, y se consideraron estudios publicados tanto en inglés como en español. A su vez, algunos de los estudios anali-

zados, incluían medidas de AF, métodos de recopilación de datos, y su adherencia a las recomendaciones de movimiento según las guías de movimiento de 24 horas. Los resultados se organizaron en función de los correlatos de la AF.

4. Resultados y discusión

4.1. Correlatos de la actividad física durante la jornada escolar en la Educación Infantil

Individuales

En primer lugar, existen factores individuales que actúan como correlatos de la AF a nivel del alumnado. El género siendo uno de ellos, ya que los niños mostraron un mayor cumplimiento de las directrices sobre AF en comparación con las niñas (Mwase-Vuma et al., 2024; Fukushima et al., 2021; Kain et al., 2017), y una mayor adherencia a las guías de movimiento de 24 horas en zonas rurales (Ltifi et al., 2025). Por otro lado, los niños muestran un mayor nivel de AFMV, siendo generalmente consecuencia de practicar algún deporte o, incluso, otro estilo de juego (Uzicanin et al., 2024; Li et al., 2025). Uno de los estudios observó que la participación en un deporte específico, en particular el fútbol, fue clave en un mayor nivel de AFMV (Uzicanin et al., 2024). De igual modo se observó mayor participación de los niños en juegos de contacto físico y juego brusco (Li et al., 2025).

Por otro lado, la edad también constituye un factor relevante, puesto que la AF varía incluso dentro de las primeras etapas de la infancia. La AF de los niños y niñas más pequeños parece ser especialmente sensible a las rutinas y al entorno, lo que podría indicar el por qué en las diferencias observadas según la edad (Mwase-Vuma et al., 2024). Además, se observó que, con el aumento de la edad, la AF de los niños y niñas en edad preescolar de zonas rurales tiende a aumentar también (Bin Saad et al., 2020). Adicionalmente, se observó que la adiposidad puede considerarse un indicador de la AF, ya que niveles más bajos de AF total están relacionados con un mayor porcentaje de grasa corporal (Kim et al., 2021).

Otro aspecto que se detectó en varios estudios fue que, el día de la semana en la que se registró la AF, mostró que había una mayor AF durante los días de entre semana en comparación con los fines de semana (Roth et al., 2015; Fukushima et al., 2021). Por otro lado, Tiaotrakul (2024) indicó que las actividades diseñadas para desarrollar HMB eran más frecuentes en las zonas rurales, y se realizaban normalmente entre dos y tres veces a la semana, contribuyendo positivamente a la práctica de AF.

Sociales

Un de los correlatos sociales a destacar es el apoyo parental, ya que, en niños y niñas rurales, este apoyo es el factor más influyente tanto en la AFMV como en el tiempo sedentario en los niños y niñas (Li et al., 2025). Además, cabe destacar, el estilo de crianza y acción parental directa. Así, las prácticas de crianza juegan un papel importante en el aumento o disminución de AF en los niños y niñas, ya que los comportamientos parentales positivos incrementan la probabilidad de alcanzar las recomendaciones de AF, tiempo de pantallas y sueño (Goncalves et al., 2022). También, existe la posibilidad que los niños y niñas que viven en zonas rurales cuenten con mayor permiso de sus padres, ya que un menor número de normas y restricciones para jugar libremente influya en la cantidad de AF que se lleve a cabo (Martins et al., 2024). Pero, además, es importante destacar que, se disminuye la cantidad de AF cuando los padres aplican más reglas que limitan el juego activo en interiores, utilizan la AF como recompensa o control del comportamiento (Goncalves et al., 2022).

Por otro lado, la percepción que tienen los padres de las instalaciones para la AF del barrio se relaciona con un menor tiempo sedentario y una mayor AFMV en los niños y niñas. Especialmente en cuanto a llevar a los hijos a practicar deporte (Lu et al., 2019). Además, cabe destacar la posibilidad que los niños y niñas de las zonas rurales sigan hábitos de vida más saludables, ya que participan más en deportes organizados y menos en actividades sedentarias (Robatsch et al., 2021). Del mismo modo, cabe destacar la influencia materna, ya que existe una asociación positiva entre la actividad diaria de la madre, especialmente aquellas madres en situación desempleo, y la de sus hijos (Bin Saad et al., 2020).

Uno de los posibles factores de no cumplir con las recomendaciones sobre la AF podría deberse al nivel educativo familiar (Mwase-Vuma et al., 2024). Un estudio determinó que los hijos de padres con educación secundaria suelen ser más activos que aquellos con educación primaria o terciaria (Bin Saad et al., 2020). A su vez, se observó que las tareas domésticas y agrícolas pueden facilitar el cumplimiento de las recomendaciones de AF, especialmente en niñas rurales. De esta forma, las niñas de las zonas rurales pueden tener más fácil acceso a actividades físicas, como las labores agrícolas o las tareas domésticas (Mwase-Vuma et al., 2024; Ltifi et al., 2025).

Por otra parte, en zonas rurales, la menor formación docente y la disponibilidad limitada de recursos pueden dificultar la promoción de la AF. Esto no suele ocurrir en zonas urbanas, por un mayor apoyo del docente, más formación en AF y mejor acceso a recursos (Tiaotrakul, 2024). Además, existen bajas expectativas de AF hacia las niñas que afectan a su nivel de

movimiento, al existir una percepción de que las niñas son más tranquilas y obedientes (Li et al., 2025).

Finalmente, es importante mencionar los factores culturales. Por un lado, conectando con la idea de la percepción distorsionada de que las niñas son más tranquilas y obedientes, también se espera que los niños desarrollen un juego más activo y “fuerte” (Li et al., 2025). Por otro lado, los niños de las zonas urbanas eran más activos que los de las zonas rurales, pudiendo deberse a diferentes factores culturales en cada país (Suherman et al., 2021). Adicionalmente, un gran número niños y niñas pasaban mucho tiempo frente a la pantalla, pudiendo deberse a diferencias culturales como un posible factor (Ltifi et al., 2025).

Ambientales

La infraestructura escolar juega un papel fundamental en cuanto a la promoción de AF en los niños y niñas. Por un lado, en uno de los estudios, señalaron que en la mayoría de los centros de EI contaban con un patio con columpios (Munambah et al., 2021). En cambio, aunque se ha observado que las escuelas rurales suelen contar con patios exteriores, carecen de espacios interiores para juego activo y materiales suficientes (Tiaotrakul, 2024; Tomaz et al., 2019). En especial, un estudio menciona que ninguno de los centros contaba con espacios interiores para el juego activo (Tomaz et al., 2019).

De igual modo, el entorno del vecindario es importante en la promoción de la AF. Como se indicó anteriormente, si los padres percibían una mayor disponibilidad de instalaciones (como parques y zonas de juego) para la AF en su vecindario, tendían a mostrar más apoyo a llevar a sus hijos a practicar deporte en comparación con los niños y niñas que vivían en barrios con menos instalaciones para la AF (Lu et al., 2019). Además, se observó que un entorno vecinal seguro y menor delincuencia para jugar al aire libre se asocia con un mayor nivel de AF (Guseman et al., 2022; Bin Saad et al., 2020).

Cabe destacar, que el acceso a la tecnología y su ubicación también son clave para determinar la cantidad de AF que llevan a cabo los niños y niñas. Un menor tiempo de exposición a pantallas favorece el cumplimiento con las guías de movimiento de 24 horas. Además, se indicó un menor uso de pantallas antes de acostarse por los niños y niñas de escuelas rurales, ya que pocos niños y niñas disponían de una pantalla en su dormitorio en comparación con sus pares urbanos. En zonas rurales, especialmente en aquellas con acceso limitado a la electricidad, mostraron menos uso de pantallas y por ello aumentó la probabilidad de cumplir con las recomendaciones de uso de pantallas (Abdeta et al., 2024; Munambah et al., 2021).

El desarrollo económico correlaciona con un aumento del sedentarismo incluso en zonas rurales (Mwase-Vuma et al., 2025; Nusurupia et al., 2024). Según Mwase-Vuma et al. (2025), ya que se observó más AF en niños y niñas de zonas rurales que urbanas, posiblemente porque en estas zonas todavía no se ha producido la transición hacia estilos de vida más sedentarios vinculados al desarrollo y la urbanización. En cambio, según Nusurupia et al. (2024), se observaron bajos niveles de AF y un elevado tiempo frente a la pantalla tanto entre los niños y niñas urbanos como rurales, pudiendo deberse a la transición en materia de AF a medida que los países experimentan un desarrollo económico.

Finalmente, en cuanto al uso del espacio, los niños y niñas rurales pasan más tiempo al aire libre y utilizan más el transporte activo (Mwase-Vuma et al., 2024; Abdeta et al., 2024). Una razón puede ser que los niños y niñas que viven en zonas rurales suelen disponer de más espacio y se hace más uso del transporte activo.

Educativos

En primer lugar, la forma en la que se educa a los niños y niñas puede ser clave para promover una mayor AF. Por un lado, Tomaz et al. (2019), señaló que los centros que observaron, dedicaban la mayor parte del tiempo a actividades educativas en un formato de aprendizaje didáctico, donde prevalecía el aprendizaje memorístico y la repetición ante el docente. En muchos casos los docentes se situaban al frente del aula con los niños sentados (Tomaz et al., 2019). Por ende, este predominio de un modelo didáctico y memorístico con comportamiento sedentario por parte del alumnado limita la AF de los niños y niñas.

Por otro lado, en cambio, se observa que si hay una existencia de algún tipo de programa de intervención, ayudará positivamente a que los niños y niñas aumenten la cantidad de AF. Mediante este tipo de programas, se observó un aumento significativo del tiempo dedicado a la AFMV y una reducción del tiempo dedicado a actividades sedentarias durante el horario escolar (Roth et al., 2015; Kain et al., 2017; Melvin Chung et al., 2023). De todos modos, hay que interpretar estos datos con cautela, ya que según Roth et al (2015), no se pudo determinar el efecto de aumento de AF a largo plazo.

Finalmente, cabe destacar la limitación de tiempo programado, ya que durante la jornada escolar se ha observado un tiempo de juego insuficiente, ya que la AF óptima requiere al menos 180 minutos de juego activo al día, y tenían permitido solamente hasta 60 minutos (Tiaotrakul, 2024). De todos modos, otro estudio observó que los niños y niñas de zonas rurales tenían un tiempo total de AF superior al de los urbanos. (Munambah et al., 2021). Pero el hecho de que se observe tiempo insuficiente de juego activo y al aire

libre resulta importante para poder corregir la situación y llegar a los mínimos de las recomendaciones internacionales.

Políticos

A nivel escolar, las políticas implementadas también constituyen un correlato importante en la promoción de la AF. La implementación de políticas escolares, tanto en zonas urbanas como rurales están redactadas, sin embargo, en contextos rurales no siempre se implementan de manera efectiva o no se cumplen (Tiaotrakul, 2024; Tomaz et al., 2019).

Por otro lado, el diseño curricular es fundamental, donde se puede encontrar un plan de estudios de desarrollo de la primera infancia que enfatice el aprendizaje a través del juego (Munambah et al., 2021). Es más, una buena planificación educativa, como puede ser en las sesiones de EF, contribuye de manera significativa a la reducción del tiempo dedicado a actividades sedentarias y al aumento de la AFMV durante el horario escolar (Kain et al., 2017).

Por último, los recursos económicos, donde el nivel de renta del país y la disponibilidad de recursos pueden determinar las oportunidades de AF (Oginni et al., 2025; Mwase-Vuma et al., 2024). Un posible ejemplo sería menos tiempo dedicado a las pantallas al tener un menor poder adquisitivo, pueda facilitar el cumplimiento de las recomendaciones sobre AF mediante otros tipos de actividades (Byambaa et al., 2025).

5. Conclusiones

La conclusión principal, al haber observado que la AF en EI en contextos rurales suele actuar como facilitador de la AF, los niños y niñas rurales tienen mayores probabilidades para cumplir con las recomendaciones internacionales sobre los comportamientos de movimiento. Un factor clave es que estos niños y niñas llevan un estilo de vida menos tecnificado y hacen más uso de los espacios en el exterior. Por otro lado, tener menos acceso a las pantallas y su contribución a posibles tareas domésticas, incluso agrícolas, favorecen la cantidad de AF que se lleva a cabo. A pesar de ello, por la transición de la AF y el desarrollo económico, las zonas rurales están en riesgo de que se introduzcan hábitos más sedentarios.

Cabe destacar también el papel de la familia en el entorno rural, ya que el apoyo y las prácticas de los padres son uno de los factores más influyentes en la AFMV que se lleva a cabo. Por un lado, menos restricciones para jugar y una mayor percepción de seguridad aumentan considerablemente la probabilidad de cumplimiento de las recomendaciones.

También se ha de mencionar la brecha de género que se ha encontrado en la literatura. A pesar de que continuamente se busca la igualdad de

género, persiste una brecha de género, donde se observa que los niños son más activos que las niñas. Esto se debe a los estilos de juego y práctica de deportes específicos.

Por otro lado, se ha observado ciertas contrariedades en la literatura actual. Se dispone de más espacio exterior en el entorno rural, pero, sin embargo, algunas escuelas rurales pueden carecer de espacios en el interior para el juego activo, materiales y políticas que realmente se cumplan. De todos modos, si se ha podido determinar que mediante la implementación de programas de intervención estructurados, es posible lograr mayores niveles de AF y reducir significativamente el tiempo sedentario de los niños y niñas.

Finalmente, cabe señalar que el hecho de que una escuela se ubique en el medio rural no implica, por sí mismo, mayores oportunidades de exploración motriz que genere una mayor adherencia al cumplimiento de las recomendaciones de actividad física en la población infantil. Tal como indica el modelo ecológico, la conducta de actividad física es multifactorial; por ello, se concluye que resulta necesario fortalecer las intervenciones educativas, fomentar una mayor implicación de las familias y garantizar políticas escolares efectivas que se cumplan y se adapten al contexto. Solo así se favorecerán hábitos saludables desde edades tempranas, bajo un enfoque verdaderamente integral.

Referencias

- Abdeta, C., Cliff, D., Kariippanon, K., Deksis, A., Garoma, S., Tesfaye, D., Chong, K. H., Antczak, D., & Okely, A. D. (2024). Adherence to the WHO physical activity, screen time and sleep guidelines and associations with socio-demographic factors among Ethiopian preschool children: The SUNRISE study. *Journal of Activity, Sedentary and Sleep Behaviors*, 3(1). <https://doi.org/10.1186/S44167-024-00060-W>
- Bin Saad, M. F., Lian, C. W., & Koon, P. B. (2020). Predictors and barriers to physical activity among rural preschool children in Kuching and Samarahan Division, Sarawak, Malaysia. *Sri Lanka Journal of Child Health*, 49(4), 353–360. <https://doi.org/10.4038/SLJCH.V49I4.9267>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Byambaa, A., Jones, R. A., Chong, K. H., Dechinjamts, O., Jambaldorj, B., & Okely, A. D. (2025). Clustering of 24-H Movement Behaviours and Its Associations With Eating Behaviours and Adiposity Among Mongolian Preschool Children: A Cross-Sectional Study. *Child: Care, Health and Development*, 51(3), e70084. <https://doi.org/10.1111/CCH.70084>

- Conselleria de Educació, Cultura y Deporte (2022). *Decreto 100/2022, de 29 de julio, del Consell, por el cual se establece la ordenación y el currículo de Educación Infantil*. DOGV (10/08/2022), núm.9402, referencia 2022/7571, Pp.41032-41161. https://dogv.gva.es/datos/2022/08/10/pdf/2022_7571.pdf
- Ding, D. (2013). Ecological Models: Application to Physical Activity. En M.D. Gellman & J.R. Turner (eds) *Encyclopedia of Behavioral Medicine*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1005-9_1125
- Fukushima, N., Abe, T., Kitayuguchi, J., Tanaka, C., Amagasa, S., Kikuchi, H., Okada, S., Tanaka, S., & Inoue, S. (2021). Adherence to the Japanese Physical Activity Guideline During Early Childhood Among Rural Preschoolers: A Cross-sectional Study. *Journal of Epidemiology*, 31(3), 194–202. <https://doi.org/10.2188/JEA.JE20190320>
- Goncalves, W. S. F., Byrne, R., de Lira, P. I. C., Viana, M. T., & Trost, S. G. (2022). Adherence to 24-hour movement guidelines among rural Brazilian preschool children: associations with parenting practices. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 19(1), 1–10. <https://doi.org/10.1186/S12966-022-01369-Y/TABLES/6>
- Kain, J., Leyton, B., Concha, F., Close, M., Soto-Sánchez, J., & Salazar, G. (2017). Preschool children's physical activity intensity during school time: Influence of school schedule. *Preventive Medicine Reports*, 8, 6–9. <https://doi.org/10.1016/J.PMEDR.2017.07.011>
- Kim, T. V., Pham, T. N. D., Nguyen, C. L. D., Nguyen, T. T. D., Okely, A. D., & Tang, H. K. (2021). Prevalence of Physical Activity, Screen Time, and Sleep, and Associations with Adiposity and Motor Development among Preschool-Age Children in Vietnam: The SUNRISE Vietnam Pilot Study. *Indian Journal of Pediatrics*, 89(2), 148–153. <https://doi.org/10.1007/s12098-021-03895-2>
- Li, X., Tan, J., Hou, Y., & An, J. (2025). Characteristics and Influencing Factors of Physical Activity and Sedentary Behavior of Preschoolers in Urban and Rural Areas of Beijing: A Cross-sectional Study. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 57(10S), 85–85. <https://doi.org/10.1249/01.MSS.0001155196.97069.97>
- Ltifi, M. A., Turki, O., Ben-Bouzaïene, G., Chong, K. H., Okely, A. D., & Chelly, M. S. (2025). Exploring urban-rural differences in 24-h movement behaviours among tunisian preschoolers: Insights from the SUNRISE study. *Sports Medicine and Health Science*, 7(1), 48–55. <https://doi.org/10.1016/J.SMHS.2024.03.004>
- Lu, C., Huang, G., & Corpeleijn, E. (2019). Environmental correlates of sedentary time and physical activity in preschool children living in a relatively rural setting in the Netherlands: a cross-sectional analysis of the GECKO Drenthe cohort. *BMJ Open*, 9(5), e027468. <https://doi.org/10.1136/BMJOPEN-2018-027468>

- Martins, C., Mota, J., Goulart, N., Silva, M., Silva, T., Carvalho, F., Mota, J., Bandeira, P. F., & Lemos, L. (2024). Compliance with the 24-h movement behaviors guidelines among urban and rural Brazilian preschoolers. *American Journal of Human Biology*, 36(6), e24045. <https://doi.org/10.1002/AJHB.24045>
- Melvin Chung, H., Cheah, W., & Hazmi, H. (2023). Physical Activity and Fundamental Motor Skill Outcome: A Quasi-Experimental Study Among Rural Pre-schoolers in Kuching, Sarawak. *International Journal of Early Childhood*, 55(1), 155–167. <https://doi.org/10.1007/S13158-022-00322-1/FIGURES/2>
- Munambah, N., Gretschel, P., Muchirahondo, F., Chiwaridzo, M., Chikwanha, T., Kariippanon, K. E., Chong, K. H., Cross, P. L., Draper, C. E., & Okely, A. D. (2021). 24 hour movement behaviours and the health and development of pre-school children from Zimbabwean settings: The SUNRISE pilot study. *South African Journal of Sports Medicine*, 33(1). <https://doi.org/10.17159/2078-516X/2021/V33I1A10864>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022). *Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil*. BOE (02/02/2022), núm.28, referencia 1654, pp.14561-14595. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-1654>
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2022). *Actividad Física para la Salud y Reducción del Sedentarismo. Recomendaciones para la población. Estrategia de Promoción de la Salud y Prevención en el Sistema Nacional de Salud*. Centro de Publicaciones del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. [https://recs.es/wp-content/uploads/2017/05/Recomendaciones ActivFisica para la Salud-1.pdf](https://recs.es/wp-content/uploads/2017/05/Recomendaciones_ActivFisica_para_la_Salud-1.pdf)
- Mwase-Vuma, T. W., Janssen, X., Chong, K. H., Okely, A. D., Tremblay, M. S., Draper, C. E., Webster, E. K., Florindo, A. A., Staiano, A. E., Pham, B. N., Tanaka, C., Koh, D., Guan, H., Tang, H. K., Löf, M., Hossain, M. S., Munambah, N. E., Cross, P., Chathurangana, P. W. P., & Reilly, J. J. (2024). Prevalence and Correlates of Adherence to the Global Total Physical Activity Guideline Based on Step Counting Among 3- to 4-Year-Olds: Evidence From SUNRISE Pilot Studies From 17 Countries. *Journal of Physical Activity and Health*, 21(8), 794–801. <https://doi.org/10.1123/JPAH.2023-0711>
- Mwase-Vuma, T. W., Janssen, X., Okely, A. D., Kayange, J., Chong, K. H., Cross, P., Evance, S., & Reilly, J. J. (2025). Prevalence and Correlates of Meeting World Health Organization 24-Hour Movement Guidelines Among 3–4 Year-Olds in Malawi: The Cross-Sectional SUNRISE Malawi Study. *Journal of Physical Activity and Health*, 22(11), 1357–1369. <https://doi.org/10.1123/JPAH.2024-0650>
- Nusurupia, J. J., Germana, L. H., Wickramasinghe, P., Tang, H. K., Munambah, N., Hossain, M. S., Bang, P., Hongyan, G., Florindo, A. A., Draper, C. E., Koh, D., Sultoni, K., Okely, A. D., Tremblay, M. S., Janssen, X., & Reilly, J. J. (2024). Urban Versus Rural Differences in Meeting 24-h Movement Behaviour Guidelines Among 3–4-Year-Olds: An Analysis of SUNRISE Pilot Study Data From 10 Low- and Middle-Income Countries. *Child: Care, Health and Development*, 50(6). <https://doi.org/10.1111/CCH.70008>

- Robatsch, J., Voithl, P., & Diesner-Treiber, S. C. (2021). A cross-sectional, exploratory survey on health-relevant free-time activities and body mass index in pre-school children in urban and rural settings of Austria. *BMC Pediatrics*, 21(1), 1–10. <https://doi.org/10.1186/S12887-021-02972-X/FIGURES/3>
- Roth, K., Kriemler, S., Lehmacher, W., Ruf, K. C., Graf, C., & Hebestreit, H. (2015). Effects of a Physical Activity Intervention in Preschool Children. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 47(12), 2542–2551. <https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000000703>
- Sallis, J. F., Owen, N., & Fisher, E. (2015). *Ecological models of health behavior*. Health behavior: Theory, research, and practice, 5(43-64).
- Oginni, J., Aoko, O., Ajiborisade, E., Osuji, C., Okely, A. D., Chong, K. H., Cross, P. L., & Gao, Z. (2025). Geographic disparities in physical activity, sedentary behavior, sleep time, and gross motor skills in Nigerian preschoolers. *Frontiers in Public Health*, 13, 1506705. <https://doi.org/10.3389/FPUBH.2025.1506705/BIBTEX>
- Organización Mundial de la Salud (2019). *Directrices de la OMS sobre la actividad física, el comportamiento sedentario y el sueño para menores de 5 años*. Organización Panamericana de la Salud. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/51805>
- Suherman, A., Rahayu, N. I., Jajat, & Zaky, M. (2021). Pattern of Physical Activity and Sedentary Behavior in Early Childhood. *International Journal of Human Movement and Sports Sciences*, 9(4A), 125–129. <https://doi.org/10.13189/SAJ.2021.091321>
- Tiaotrakul, A. (2024). Factors Promoting Physical Activity and Physical Development in Early Childhood. *Journal of Education and Learning*, 13(6), 306–316. <https://doi.org/10.5539/jel.v13n6p306>
- Tomaz, S. A., Jones, R. A., Hinkley, T., Twine, R., Kahn, K., Norris, S. A., & Draper, C. E. (2019). Physical activity in early childhood education and care settings in a low-income, rural South African community: An observational study. *Rural and Remote Health*, 19(4). <https://doi.org/10.22605/RRH5249>
- Uzicanin, E., Gilic, B., Babajic, F., Huremovic, T., Hodzic, S., Bilalic, J., & Sajber, D. (2024). The international study of movement behaviours in the early years: A pilot study from Bosnia and Herzegovina. *Montenegrin Journal of Sports Science and Medicine*, 20(2), 5–12. <https://doi.org/10.26773/mjssm.240901>
- Vega-Perona, H., Bernabé-Villodre, M. D. M., García-Ochoa, Y. C., & Martínez-Bello, V. E. (2022). Barriers and Facilitators to Toddlers' Physical Activity during the COVID-19 Pandemic, as Perceived by Teachers, Principals and Parents: A Challenge for the Early Childhood Educational Environments. *Education Sciences*, 12(5), 349. <https://doi.org/10.3390/educsci12050349>

Revisión de la literatura sobre los correlatos de la actividad física de los niños y las niñas de Educación Infantil de la escuela rural durante el tiempo de recreo

Sandra Díaz-Carrión, Herminia Vega Perona, Nataliya Filenko,
María del Mar Bernabé Villodre y Vladimir Martínez Bello

diazca3@alumni.uv.es, herminia.vega@uv.es, nataliya.filenko@uv.es, maria.mar.bernabe@uv.es,
vladimir.martinez@uv.es

Departamento de Didáctica de la Educación Física, Artística y Música. Universitat de València

1. Introducción

En este capítulo se va a abordar la Actividad física (AF en adelante) en la primera infancia, primero de una forma global, abordando su definición en el contexto del modelo ecológico. Seguidamente se centrará el tema en la AF en el contexto educativo, y en concreto en el tiempo de recreo. Para después incorporar el concepto de escuela rural, su definición, necesidad y la escuela infantil en el contexto rural. Para acabar, se presentarán algunas investigaciones relevantes sobre AF en el contexto educativo, y en concreto, en el tiempo de recreo.

2. El modelo ecológico de la actividad física

Para comprender la AF desde un enfoque integral, es necesario aplicar un modelo ecológico, como el de McLeroy (1988), que explica cómo factores personales y ambientales interactúan influyendo en la conducta. Este modelo propone cinco categorías: intrapersonal, interpersonal, institucional, comunitaria y políticas públicas. Ha sido utilizado en investigaciones como la de Froehlich y Humbert (2014) para identificar barreras y facilitadores en la promoción de la AF. Sallis et al. (2008) presentan un modelo similar basado en tres principios: los comportamientos de salud dependen de múltiples factores y su interacción; el modelo debe ser específico para cada conducta; y las intervenciones han de ser multinivel para resultar efectivas. Así, la decisión de ser activo está condicionada por aspectos intrapersonales, interpersonales, organizacionales, comunitarios, físicos y políticos. Por ello, es clave analizar qué influye en cada comportamiento para intervenir

con eficacia. Nuevamente, este modelo ecológico resalta el papel de los centros educativos, dado el elevado tiempo que los niños pasan en la escuela.

3. La actividad física en la primera infancia

El Ministerio de Sanidad (2022) define AF como todo movimiento voluntario que supone un gasto energético superior al reposo, incluyendo ejercicio, juego, trabajo, transporte activo, ocio y tareas domésticas. Según su intensidad, se clasifica en: leve (permite hablar sin esfuerzo, como caminar), moderada (aumenta pulso y respiración, pero se puede hablar, como ir en bici) y vigorosa (dificulta hablar, como correr). Múltiples estudios destacan la importancia de la AF desde edades tempranas. Sus beneficios incluyen un desarrollo saludable, mejora de habilidades motoras, equilibrio, postura y efecto positivo en el desarrollo psicosocial, lo que aumenta el bienestar y la calidad de vida. La AF es esencial para el desarrollo físico, mental, emocional y social en la primera infancia (Ministerio de Sanidad, 2022). En los primeros años, la AF se manifiesta principalmente mediante el movimiento y el juego, ya que los niños descubren el mundo explorando e interactuando. El control corporal y el desarrollo de habilidades motrices son clave. Froehlich-Chow et al. (2016) señalan que las habilidades motrices básicas influyen en la participación en AF a lo largo de la vida, y Tomaz et al. (2019) añaden que las habilidades motoras gruesas se asocian al desarrollo cognitivo. Actualmente, los niños pasan gran parte del tiempo en la escuela, por lo que analizar la jornada educativa es fundamental. El Ministerio de Sanidad y Educación (2006) y Froehlich-Chow et al. (2016) consideran la escuela y los centros infantiles como entornos ideales para promover la AF mediante intervenciones y programas. Como concluye Martínez-Bello (2024), la relación entre AF y habilidades motrices resalta la importancia de las escuelas infantiles como facilitadoras de oportunidades de movimiento desde la primera infancia.

4. La promoción de la actividad física en el currículo de la Educación Infantil

La importancia de la AF en la primera infancia se refleja también en las leyes educativas. A nivel estatal, la legislación española reconoce la Educación Infantil (0-6 años) como una etapa con identidad propia, y en ella, el currículo escolar debe fomentar el desarrollo de competencias relacionadas con la promoción de estilos de vida saludables. El Real Decreto 95/2022, por su parte, establece que la actividad física debe ser interpretada como una conducta saludable. Así, el marco normativo no solo avala, sino que impulsa la integración de la actividad física como pilar esencial en el desarrollo infantil.

Dado el elevado tiempo que las niñas y niños pasan en la escuela, resulta clave analizar los factores que explican AF tanto durante la jornada lectiva, como en otros contextos no estructurado como el tiempo de recreo. En Educación Infantil, el recreo es el momento habitual de juego libre al aire libre, lo que lo convierte en una oportunidad fundamental para la AF no estructurada y el desarrollo de habilidades motrices. En esta línea, el Ministerio de Sanidad y Educación (2006) recuerda que el recreo debe ser interpretado como situación óptima para la AF al aire libre, destacando la importancia de instalaciones seguras y tiempo suficiente para el juego libre.

El *Real Decreto 95/2022* establece que todos los momentos de la jornada, incluido el recreo, tienen carácter educativo. En la Comunidad Valenciana, el *Decreto 100/2022* señala que todos los espacios y las actividades que se manifiestan en ellos son educativos y deben ofrecer libertad de movimiento, juego y exploración. Los espacios exteriores deben incluir elementos naturales, y los materiales han de fomentar la curiosidad y creatividad. Por su parte, el *Decreto 253/2019* organiza la atención del alumnado en el recreo y exige supervisión docente. El *Decreto 2/2009* establece requisitos mínimos para el patio (exclusividad, dimensiones según unidades). En conjunto, la legislación reafirma el carácter educativo del recreo como espacio y tiempo de especial importancia para la AF no estructurada, el aprendizaje integral y el desarrollo motor, cognitivo y psicológico de los niños.

5. Factores que explican la conducta de actividad física durante el tiempo de recreo en la Educación Infantil

Según el modelo ecológico, múltiples factores influyen en la AF durante el tiempo de recreo. La revisión de Temple y Robinson (2014) señala que el equipamiento del patio, el número de niños, los objetivos y el refuerzo aumentan la AF. Froehlich-Chow et al. (2016) añaden que en escuelas rurales influyen la ubicación, los recursos, la formación docente y el acceso a alimentos saludables. La revisión de Tonge (2024) destaca factores sociales, económicos y políticos, así como el papel clave del educador: su comportamiento activo y su presencia se asocian a mayor AF infantil. También el tiempo al aire libre y los espacios exteriores amplios son determinantes. Connelly et al. (2021) matizan que la participación docente solo aumenta la AF si va acompañada de indicaciones, por lo que reclaman formación específica. Este autor también menciona la edad, el sexo, el contexto exterior y la composición del grupo.

En entornos rurales o de bajos ingresos, los factores pueden variar. Tomaz et al. (2019) encontraron que, en una zona rural de bajos ingresos, el género no influía en la AF moderada-vigorosa, a diferencia de lo observado en entornos urbanos. Por tanto, tal y como sostiene Hessler (2009), cada

zona rural presenta factores específicos que favorecen o dificultan la AF, por lo que es necesario conocer sus características particulares para diseñar investigaciones e intervenciones adecuadas.

El Ministerio de Sanidad y Educación (2006) subraya la importancia de los espacios, instalaciones y equipamientos. En general, tal y como se ha señalado previamente, los estudios coinciden en factores como el espacio, el rol docente y la edad del alumnado, pero no hay consenso absoluto debido a la diversidad de contextos. En este marco, el grupo de investigación COS (Martínez-Bello, 2023) ha propuesto pautas para que la comunidad educativa encuentre en el tiempo de recreo oportunidades que fomenten el movimiento, entendido como un entorno clave para la AF y la interacción social. El potencial del tiempo de recreo se puede resumir, entre otras, con las siguientes actividades:

- Reflexionar sobre por qué las niñas suelen elegir actividades sedentarias en el recreo, si es por decisión propia o por condicionantes externos.
- Analizar cómo el mobiliario fijo (como toboganes) puede invitar al juego simbólico estático en lugar de al movimiento.
- Aumentar la presencia de mobiliario no fijo (pelotas, aros) para motivar la presencia experiencia motrices diversas.
- Incluir en los materiales curriculares imágenes de niñas realizando habilidades motrices, para que se sientan representadas y motivadas.
- Usar una herramienta observacional para analizar y transformar la realidad del recreo.
- Que el profesorado adopte un papel activo y dinamizador, acompañando y creando actividades.
- Pintar representaciones gráficas en el suelo, renovándolas periódicamente para mantener el atractivo y motivar nuevas experiencias motrices.

6. Definición de Escuela Rural

Como se ha señalado en capítulos previos de este libro, la escuela rural (ER) se ubica en entornos de baja población y posee características demográficas, geográficas y socioculturales propias. Su tipo más conocido son los Colegios Rurales Agrupados (CRA), aunque existen otras modalidades como las Zonas Escolares Rurales (ZER) o los Colectivos de Escuelas Rurales (CER), que varían según su organización y comunidad autónoma. Moraleda-Ruano y Bernal-Romero (2025) destacan que la ER desarrolla prácticas educativas distintas a las urbanas, siendo clave para la cohesión social y la permanencia de familias en zonas rurales. Se caracteriza por poblaciones redu-

cidas, agrupación de alumnado de distintas áreas, y servicios como transporte, comedor y residencia. Sus ventajas incluyen el entorno como recurso educativo, ratios reducidas, atención personalizada, aprendizaje entre edades mixtas y docentes que se desplazan, lo que enriquece las experiencias educativas.

A pesar de su presencia legislativa, la ER suele tratarse igual que la escuela urbana. Santamaría-Luna (2025) señala que los informes del Consejo Escolar del Estado han ido eliminando los apartados diferenciados sobre la ER, invisibilizando sus particularidades. Por su parte, Moraleda-Ruano y Bernal-Romero (2025) abordan la preocupación por la despoblación y las migraciones, aunque también hay procesos de repoblación e hibridación con lo urbano. En general, el entorno rural y la escuela rural están poco estudiados. Ostro (1977) ya señalaba esta falta de investigación, criticando que se idealice la zona rural como una utopía para la infancia sin un análisis riguroso de sus instalaciones y dinámicas de juego.

7. Necesidades de la Escuela Rural

Las ER enfrentan siete desafíos históricos no resueltos por las políticas educativas (Moraleda-Ruano y Bernal-Romero, 2025): 1) escasez de recursos y materiales descontextualizados; 2) falta de formación específica del profesorado y alta rotación, al percibirse la ER como lugar de paso; 3) reducido número de alumnado, con aulas unitarias de diferentes edades, lo que dificulta la enseñanza y ha llevado a aumentar las ratios por motivos económicos; 4) dificultades para adaptar el currículo y los contenidos, alejados del entorno rural; 5) aislamiento y dispersión geográfica, que limitan la socialización infantil y complican el desplazamiento de docentes itinerantes; 6) dualidad identitaria entre mantener la tradición rural o asumir rasgos urbanos, generando incertidumbre sobre el futuro y riesgo de pérdida cultural; 7) invisibilización por parte de las administraciones, que priorizan la escuela urbana y realizan pocas investigaciones en el medio rural. No obstante, también existen oportunidades tales como la innovación docente, de la cual tienen el respaldo de organismos internacionales (UNESCO, Agenda Territorial UE 2020). La literatura insiste en la necesidad de formación específica y un marco legislativo actualizado que fortalezca la identidad de la ER. Por ejemplo, en contextos rurales desfavorecidos, como el estudiado por Tomaz et al. (2019) en Sudáfrica, se encontraron necesidades formativas del personal educador, así como recursos inadecuados que dificultan acompañar al profesorado en la toma de decisiones respecto a la promoción de la AF. Las intervenciones eficaces en entornos urbanos o de altos ingresos no pueden trasladarse sin más a la ER, sino que deben diseñarse atendiendo a sus fortalezas y limitaciones. Por su parte, Ostro (1997) añade que

el terreno rural (superficies blandas o irregulares) y la falta de instalaciones (pistas, etc.) dificultan ciertas actividades como montar en bici o jugar al baloncesto. En resumen, la ER padece falta de recursos, formación, aislamiento y despoblación, por lo que es imprescindible investigar más y adaptar las intervenciones a sus características específicas.

8. La Educación Infantil en el contexto de la Escuela Rural

Como se ha visto anteriormente la ER es un contexto poco estudiado, y si, además, nos centramos solo en Educación Infantil los estudios que lo abordan son aún más reducidos. Esta idea se plantea de forma continuada en los documentos tratados sobre el tema tanto a nivel nacional como internacional. Un ejemplo internacional es el artículo de Tomaz et. al. (2019) el cual analiza la AF de entornos y cuidado de la primera infancia en una comunidad rural sudafricana de bajos ingresos, el cual se hace mediante un estudio observacional que se detallará en otro apartado del presente capítulo. Esta misma autora expresa que en estudios previos que han comparado niños y niñas de la escuela rural de Sudáfrica con sus homólogos de Australia se ha observado que los rurales presentan habilidades motoras gruesas superiores.

9. Estado de la Cuestión: Revisión de estudios previos en el contexto de la ER

Los correlatos de la AF en el contexto educativo han sido ampliamente estudiados, con numerosos artículos, tesis y revisiones sistemáticas. Sin embargo, la investigación se reduce al centrarse en Educación Infantil, y aún más al abordar la ER.

9.1. Investigaciones sobre medición de la actividad física con sistema de acelerometría durante el recreo escolar

Un ejemplo de estudio con acelerómetros es el de Froehlich-Chow et al. (2016), que aplicó el programa *Healthy Start* en seis colegios rurales y semirurales de Saskatchewan. Participaron 69 niños (media 4 años y 9 meses) y 19 educadoras. El grupo intervención recibió el programa completo (manual, recursos de actividad y alimentación, y apoyo continuo) durante 48 semanas. Se utilizaron cuatro herramientas: acelerómetros (7 días) para medir sedentarismo (SED), actividad física ligera (AFL), moderada-vigorosa (AFMV) y total (AFT); el test TGMD II para habilidades motoras (locomotoras y control de objetos); el cuestionario EPAO para evaluar el entorno de AF y alimentación; y entrevistas semiestructuradas con educadoras. Los resultados mostraron un aumento claro de la TPA en el grupo intervención, una reducción del sedentarismo (aunque no significativa), y una mejora en

las habilidades motrices básicas tras la intervención. También se observó una tendencia al alza en la calidad del entorno físico y nutricional de los centros intervenidos. Los acelerómetros detectaron mayores niveles de AFMV en el grupo intervención.

9.2. Investigaciones sobre medición de la actividad física a través de sistemas observacionales durante el recreo escolar

La tesis de Ostro (1977) comparó el juego infantil en entornos rurales y urbanos, distinguiendo tres tipos de centro: rural con suelo blando (favorece la interacción ambiental), urbano con suelo blando y urbano con suelo duro (limita la modificación del entorno). Mediante observaciones aleatorias de 10 segundos, clasificó el juego exterior en cinco tipos: motor grueso general, motor grueso con contacto (volteretas, rodar), solitario pasivo, con equipamiento tradicional (toboganes) y contacto directo con el entorno (alteración del medio). Sus hipótesis iniciales sugerían que los niños rurales mostrarían más contacto ambiental y conductas de alterabilidad. Sin embargo, los resultados las refutaron: los niños urbanos con suelo blando usaban el entorno tanto o más que los rurales. Por tanto, las diferencias no son culturales, sino que dependen de la disponibilidad de recursos ambientales. Ostro concluye que afirmar diferencias por origen cultural es injustificado, y recomienda preguntar a la infancia al diseñar espacios de juego (extrapolable a los recreos escolares).

Otro estudio observacional en entorno rural es el de Tomaz et al. (2019) en Sudáfrica, en un contexto de bajos ingresos. Observaron a 55 niños y niñas durante 4 horas de jornada escolar. Usaron una herramienta adaptada para el entorno y el sistema observacional de registro del tiempo en actividad física para preescolares (OSRAC-P). Los resultados mostraron que la mayor parte del tiempo era sedentaria; los niños tenían 33 veces más probabilidades de realizar actividad física moderada-vigorosa (AFMV) si estaban al aire libre. No hubo asociación significativa con el género. Detectaron falta de espacios, equipamiento fijo y formación docente, y señalan la necesidad de capacitar al profesorado en AF y juego activo.

Connelly et al. (2021) en Quebec (Canadá) usaron el OSRAC-P adaptado para identificar factores asociados a la AFMV en niños de 3 a 5 años. Concluyeron que la mayor parte del tiempo es sedentario, y que la mera presencia del adulto no aumenta la AF; es necesario que la persona adulta actúe como estímulo activo, siendo este el factor más eficaz. Defienden la escuela como lugar clave y la necesidad de seguir investigando. Finalmente, Hessler (2009) realizó un estudio etnográfico en una zona rural de Colorado (Estados Unidos) mediante observación participante, entrevistas y grupos focales. Identificó cinco temas: autosuficiencia, aprender jugando, gran familia

rural, entorno rural y factores económicos. Destaca la falta de recursos (compensada por las familias), el juego como elemento esencial, la cohesión social, y los obstáculos como el clima y los insectos.

10. Conclusiones

La escuela rural presenta desafíos particulares que invisibilizan aún más la promoción de la AF, requiriendo intervenciones contextualizadas. Moraleda-Ruano y Bernal-Romero (2025) identifican siete necesidades no resueltas (escasez de recursos, falta de formación docente, aislamiento, despoblación, etc.). Las investigaciones señaladas en este capítulo demuestran que las diferencias en los niveles de AF entre entornos rurales y urbanos no se deben a factores culturales intrínsecos, sino a la disponibilidad de recursos (tipo de suelo, equipamiento) y a la formación del profesorado. Por tanto, no es válido trasladar intervenciones diseñadas en contextos urbanos o de altos ingresos a la ER sin tener en cuenta la identidad del territorio. El recreo escolar se configura como un momento educativo privilegiado para la AF no estructurada, pero su aprovechamiento depende de múltiples factores ecológicos.

Diversos estudios (Temple & Robinson, 2014; Tonge, 2024; Connelly et al., 2021; Martínez-Bello, 2023) coinciden en que el tiempo al aire libre, la disponibilidad de espacios amplios y materiales no fijos, y la actitud activa del docente (con indicaciones, no solo presencia) son determinantes para aumentar la AF moderada-vigorosa. Sin embargo, la falta de formación específica del profesorado y la escasa atención legislativa al recreo como espacio educativo desaprovechan este potencial.

La combinación de metodologías (acelerometría y observación sistemática) evidencia que el tiempo al aire libre es el factor más consistente para aumentar la AFMV, y que las diferencias de género no son universales. Mientras que en entornos urbanos se detectan menores niveles de AF en niñas, la literatura señala que en contextos rurales de bajos ingresos la variable género no mostró asociación significativa. Esto refuerza la necesidad de aplicar el modelo ecológico de forma específica para cada comportamiento y cada entorno. En consecuencia, las intervenciones deben ser multinivel (intrapersonal, interpersonal, institucional, comunitario y político) y diseñarse a partir de un diagnóstico previo de las características reales del patio, el profesorado y el alumnado, tal como proponen las ocho acciones del grupo COS.

En resumen, existe una gran variedad de estudios basados en herramientas observaciones para analizar la AF de la Escuela Infantil, algunos están dirigidos únicamente al tiempo de recreo y otros contemplan toda la jornada educativa. Pero se detecta un interés y preocupación sobre los com-

portamientos sedentarios y la AF en la investigación educativa. A pesar de esto, es importante destacar que existen pocos estudios que combinen este análisis de la AF y el contexto de la ER, por lo que, la investigación de los factores que explicarían la conducta de AF de los niños y niñas de la ER en la etapa de Educación Infantil podría suponer una aportación relevante en el mundo educativo y en el contexto rural.

Referencias

- Connelly, J. A., Manningham, S. y Champagne, M. (2021). Factors related to energetic play during outdoor time in childcare centres. *Early Childhood Education Journal*, 49, 441-449. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01088-8>
- Conselleria de Educación (2009). *Decreto 2/2009, de 9 de enero, del Consell, por el que se establecen los requisitos mínimos que deben cumplir los centros que impartan el Primer Ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana*. DOGV (14/01/2009), núm. 5932, referencia 2009/195, pp. 1560-1566. <https://dogv.gva.es/es/eli/es-vc/d/2009/01/09/2>
- Conselleria de Educación, Cultura y Deporte (2019). *Decreto 253/2019, de 29 de noviembre, del Consell, de regulación de la organización y el funcionamiento de los centros públicos que imparten enseñanzas de Educación Infantil o de Educación Primaria*. DOGV (02/12/2019), núm. 8689, referencia 2019/11482, pp. 51249-51296. <https://dogv.gva.es/es/eli/es-vc/d/2019/11/29/253>
- Conselleria de Educación, Cultura y Deporte (2022). *Decreto 100/2022, de 29 de julio, del Consell, por el cual se establece la ordenación y el currículo de Educación Infantil*. DOGV (10/08/2022), núm. 9402, referencia 2022/7571, pp. 41032-41161. <https://dogv.gva.es/es/eli/es-vc/d/2022/07/29/100>
- Froehlich, A. y Humbert, M. L. (2014). Perceptions of Early Childhood Educators: Factors Influencing the Promotion of Physical Activity Opportunities in Canadian Rural Care Centers. *Child Indicators Research*, 7, 57-73. <https://doi.org/10.1007/s12187-013-9202-x>
- Froehlich-Chow, A., Leis, A., Humbert, L., Muhajarine, N. y Engler-Stringer, R. (2016). Healthy Start-Départ Santé: A pilot study of a multilevel intervention to increase physical activity, fundamental movement skills and healthy eating in rural childcare centres. *Canadian Journal of Public Health. Revue Canadienne de Sante Publique*, 107(3), e312-e318. <https://doi.org/10.17269/CJPH.107.5279>
- Gramza, A. F. y Scholtz, G. J. L. (1974). Children's response to visual, complexity in a play setting. *Psychological Reports*, 35(2), 895-899. <https://doi.org/10.2466/pr0.1974.35.2.895>
- Hessler K. L. (2009). Physical activity behaviors of rural preschoolers. *Pediatric Nursing*, 35(4), 246-253. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19785305/>
- Jefatura del Estado (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE (04/05/2006), núm. 106, referencia 7899, pp. 17158-17207. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>

- Jefatura del Estado (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE (30/12/2020), núm. 340, referencia 17264, pp. 122868-122953. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Martínez-Bello, V. E. (2023). La observación sistemática en el tiempo de recreo: Una oportunidad para analizar el contexto en el que se manifiestan las habilidades motrices en educación infantil. En I. Estevan y X. García-Massó (Coords.), *Avances en la didáctica de las habilidades perceptivo-motrices y básicas* (pp. 237- 254). Universitat de València.
- Martínez-Bello, V. E. (2024). Presencia de oportunidades de movimiento estructurado y no estructurado en la Escuela Infantil. En M. Bernabé-Villodre y V. E. Martínez-Bello (Eds.), *Orientaciones Curriculares para crear un programa globalizado de movimiento y música en la Escuela Infantil* (pp. 13-28). Tirant humanidades.
- Ministerio de Educación y Formación profesional (2022). *Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil*. BOE (02/02/2022), núm. 28, referencia 1654, pp. 14561-14595. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-1654>
- Ministerio de Sanidad y Consumo y Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Actividad física y salud en la infancia y la adolescencia. Guía para todas las personas que participen en su educación*. Ministerio de Sanidad y Consumo y Ministerio de Educación y Ciencia. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/actividad-fisica-y-salud-en-la-infancia-y-la-adolescencia-guia-para-todas-las-personas-que-participan-en-su-educacion_181323/
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2022). *Actividad Física para la Salud y Reducción del Sedentarismo. Recomendaciones para la población. Estrategia de Promoción de la Salud y Prevención en el Sistema Nacional de Salud*. Centro de Publicaciones del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/actividad-fisica-para-la-salud-y-reduccion-del-sedentarismo-recomendaciones-para-la-poblacion-estrategia-de-promocion-de-la-salud-y-prevencion-en-el-sns-en-el-marco-del-abordaje-de-la-cronicidad-en-el-sns_180254/
- Moraleda-Ruano, A. y Bernal-Romero, T. (2025). La escuela rural en España en el siglo XXI: Una revisión sistemática según el protocolo PRISMA. *Revista de Educación*, 407, 299-324. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-407-666>
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2019). *Directrices de la OMS sobre la actividad física, el comportamiento sedentario y el sueño para menores de 5 años*. Organización Mundial de la Salud. <https://www.aeped.es/publicaciones/generales/directrices-oms-sobre-actividad-fisica-comportamiento-sedentario-y-sueno-en>
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2019). *Nuevas directrices de la OMS sobre la actividad física, sedentarismo y sueño para menores de 5 años*. Organización Mundial de la Salud.

- Ostro, J. M. (1977). *An Examination of the Indoor and Outdoor Play Patterns of Urban and Rural Preschool Children* [Tesis Doctoral, Pennsylvania State University]. Pennsylvania State University.
- Rothenberg, M., Hayward, G. y Beasley, R. R. (1974). Playgrounds: for whom? In R. Moore (ed.) *EDRA #5 - Childhood City*, 12, 121-130.
- Sallis, J.F., Owen, N. y Fisher, E.B. (2008). Ecological models of health behavior. *Health Behavior and Health Education: Theory, Research, and Practice*, 4, 465-486. <https://psycnet.apa.org/record/2008-17146-020>
- Santamaría-Luna, R. (2025). La escuela rural española en los informes 2023 y 2024 del Consejo Escolar del Estado. *Avances en Supervisión Educativa*, 43, 496-528. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10265651>
- Temple, M. y Robinson, J. C. (2014). A systematic review of interventions to promote physical activity in the preschool setting. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 19(4), 274-284. <https://doi.org/10.1111/jspn.12081>
- Tomaz, S. A., Jones, R. A., Hinkley, T., Twine, R., Kahn, K., Norris, S. A. y Draper C. E. (2019). Physical activity in early childhood education and care settings in a low-income, rural South African community: an observational study. *Rural and Remote Health*, 19(4), 5249. <https://doi.org/10.22605/RRH5249>
- Tonge, K. L., Mavilidi, M. y Jones, R. A. (2024). An updated systematic review of correlates of children's physical activity and sedentary time in early childhood education services. *Child: Care, Health and Development*, 50(3), e13265. <https://doi.org/10.1111/cch.13265>
- Truelove, S., Bruijns, B. A., Vanderloo, L. M., O'Brien, K. T., Johnson, A. M. y Tucker, P. (2018). Physical activity and sedentary time during childcare outdoor play sessions: A systematic review and meta-analysis. *Preventive Medicine*, 108, 74-85. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2017.12.022>

El patio de la escuela rural: ¿mixto o coeducativo?

Sandra Molines Borrás (smolines@florida-uni.es)

¹Florida Universitària.

1. Introducción

La igualdad de oportunidades viene siendo un principio que se recoge en la normativa educativa de todos los gobiernos. Diferentes leyes, decretos y normas, asumen como uno de los principales valores a incorporar en las escuelas, el de la equidad. Este valor trata de compensar, a través de medidas y recursos, las situaciones de desventaja para el alumnado que necesita un trato distinto ante cualquier tipo de situación. En esta línea, la Agenda 2030 se configura como una necesaria instrumentación de intenciones para proteger el mundo rural y la llamada “España vaciada” frente a los grandes problemas y riesgos de despoblación a la que esta se viene enfrentando en las últimas décadas (Domínguez, 2020).

Desde otro punto de vista, la coeducación se supone un imperativo legal a incorporar de forma transversal en las escuelas. Niños y niñas deben ser tratados de la misma forma y deben tener acceso a los mismos recursos sin ningún tipo de excepción. La escuela mixta, tan deseada históricamente, supuso un cambio de paradigma educativo y comportó que alumnado de ambos sexos compartieran todo lo que el sistema educativo podía proporcionar. Atrás quedaron la mayor parte de los centros segregados que educaban en un futuro distinto a cada uno de los sexos. Sin embargo, este gran paso se ha supuesto insuficiente para lograr alcanzar la igualdad real. Nuestra sociedad sigue caracterizándose por la presencia de estereotipos de género y sexismo que resultan limitadores para el ejercicio real de la libertad en todos los ámbitos de la vida (Subirats, 2017). Prueba de ello sigue siendo la escasa presencia de mujeres en los materiales educativos (López, 2014), así como las dificultades de ellas en la ocupación de los espacios y, en concreto, en los patios escolares (Zapatero, et al. 2024).

1.1. Los patios escolares en el entorno rural

El patio es el principal espacio de socialización en la vida de las escuelas. Lo que ocurre en este momento de la jornada lectiva, tiene que ver con el currículum y más precisamente con el currículum oculto. Este engloba to-

dos los conocimientos y aprendizajes que adquiere una persona en su trayectoria académica pero que no tienen ninguna intención curricular ni son expresados formalmente en ningún documento. Sin embargo, condicionan los comportamientos y los sentimientos con los que vive el alumnado su jornada diaria en las escuelas.

El lenguaje no es neutro si se habla constantemente en masculino, los libros de texto son sexistas si no hablan de mujeres o del saber de las mismas, del mismo modo, los patios no son coeducativos si son ocupados de forma distinta por los niños y las niñas. Si bien el entorno rural se muestra especialmente privilegiado para incorporar la naturaleza en los mismos, cabe pensar si su configuración se muestra distinta a la de los entornos urbanos. Estos presentan mayores dificultades de incorporación de zonas naturales y verdes y suelen reproducir el mismo esquema futbolcentrista caudante de la segregación en el juego y del privilegio de quienes practican este deporte fuera de los centros (Zapatero et al. 2021).

Niños y niñas no se socializan de modo igualitario frente a los deportes en general y frente al deporte del fútbol en particular. Niñas y mujeres siguen siendo minoritarias en los itinerarios formativos relacionados con las ciencias del deporte (tanto en grados universitarios como en ciclos formativos) y su repercusión mediática de éxitos deportivos tampoco es la misma en los medios de comunicación (Mazdalifah, 2025). Investigaciones como la fue desarrollada por Gómez-González et al. (2024) ponen de relieve que la percepción femenina en jugadas exitosas de fútbol en ellas es percibida de modo inferior a la de ellos solo por el hecho de ser mujeres. Estas situaciones, de las que no es responsable directa la escuela, pueden tener un impacto en la forma en que ambos sexos ocupan los espacios del patio si este privilegia el deporte del fútbol en las pistas habilitadas para la educación física. Por ello resulta fundamental analizar el uso del patio y problematizar, si es el caso, que muchas de las niñas y niños no ocupen los espacios centrales sobre los que suele estar ubicada la pista de fútbol.

Por otro lado, la naturaleza no está inscrita en ninguna mochila de género, no se vincula con el estereotipo de la masculinidad ni de la feminidad, por ello es interesante revisar si las escuelas del mundo rural presentan patios con una disposición más igualitaria, por su mayor disposición a la inclusión de zonas verdes, o por el contrario están reproduciendo la misma estructura que los patios de las ciudades, más hegemónicos en cuanto a su disposición.

1.2. Zonas a incorporar en los patios para facilitar la coeducación

Con el objetivo de valorar las diferencias individuales que posea el alumnado, así como de ofrecer espacios verdaderamente inclusivos para

uso y disfrute de todas las personas, en la siguiente tabla se ofrecen una serie de ideas sobre posibles zonas a incorporar en los patios escolares. Esta propuesta de zonas está especialmente pensada para eliminar cualquier posibilidad de apropiación de los espacios, así como para reducir el poder que pueda generar la omnipresencia de una única opción de juego o de práctica deportiva.

Tabla 1.

Propuesta de zonas para un patio.

Zonas de arena	Zonas amplias de arena con estructuras y utensilios para cavar, apilar, transportar, construir, etc. Experimentar con elementos naturales es una fuente de gran satisfacción para el alumnado en todas y cada una de las etapas educativas. Suelen ser habituales los patios de educación infantil pero no tanto en los de primaria. Existen diferentes remedios para evitar el orín de los gatos en todos los casos (tapar los areneros, rociar de vinagre los laterales, dejar feromonas en esquinas apartadas del patio, etc.)
Zonas de recorridos o circuitos	Laberintos, pasadizos, pequeños circuitos, estructuras para trepar, saltar, deslizarse, etc. En definitiva, esta tipología de zonas busca provocar la experimentación, la sorpresa, la diversión y la movilidad física. El entorno rural de fuera de los centros suele posibilitar este tipo de paisajes.
Zonas de desniveles	Montículos de tierra, rocas, paredes de escalada, rampas, montañas con ruedas, etc. A nivel psicomotriz este tipo de zonas son absolutamente necesarias. Se hace complicado desarrollar el equilibrio y la coordinación con la disposición de suelos absolutamente planos.
Zona íntima o de altamira	Casetas, cabañas, túneles, cuevas, etc. Suponen una oportunidad para practicar la confianza, los secretos, la intimidad. Especialmente determinado alumnado con dificultades para la socialización, o más sensible al ruido, necesita espacios proveedores de más tranquilidad y calma.
Zona artística	Espacios que pongan en valor la expresión artística, plástica, poder hacer manualidades o pintar, paneles musicales, discopattos en gimnasios, escenarios para bailar, cantar, interpretar, circos, barras, malabares, etc. Algunas de estas habilidades están insertadas en el currículum y no suelen tener la oportunidad de desarrollo en los patios. En definitiva, proponer el desarrollo de las inteligencias múltiples en la infancia y adolescencia.
Zona de cultivo o huerto	Frutales, plantas medicinales y aromáticas en bancales verticales aprovechando paredes, laberintos, semilleros, huertos, etc. Las zonas verdes proveen de sombra y es necesario disminuir las altas temperaturas que se pueden alcanzar en los patios y que pueden convertir estos espacios en insalubres. También se suponen una excelente oportunidad para practicar los cuidados.

Zonas de agua	Circuitos de juego, bombeos, estanques con vegetación y fauna, murales interactivos, con posibilidad de poder amasar tierra mojada, crear con arcilla o refrescarse en verano. Especialmente para contextos con elevadas temperaturas en verano, la disposición de agua colabora en crear espacios como refugios climáticos.
Zonas de juegos tradicionales y juegos de mesa	Juegos pintados en el suelo como la rayuela, tres en raya, ajedrez, canicas, recorridos matemáticos, recorridos de carreras para canicas, chapas, etc. Proyectos de juegos tradicionales en donde los abuelos y a las abuelas, enseñan a jugar al alumnado a sus juegos de la infancia.
Zona de socialización	Gradas, anfiteatros, mesas y sillas para la conversación, la interacción, círculos de diferentes materiales (madera, piedra...) y tamaños, etc. Este espacio puede ser idóneo para reuniones, asambleas, conciertos, clases (se puede acompañar de pizarras móviles o pintadas en paredes).
Zona de salto, equilibrio y escalada	Redes tridimensionales o bases de red, camas elásticas, barras o cintas de equilibrio, estructuras con zonas de sujeción para escalada, etc.
Murales pintados en el suelo o en paredes	Pizarras, espejos exteriores, pintura con murales que puedan representar una casa, un supermercado, un hospital, etc. para el desarrollo del juego simbólico privilegiando tareas vinculadas con la ética del cuidado. Los murales pueden ser una herramienta de trabajo al aire libre de las materias curriculares. Un mural representando un mercado brinda la oportunidad de trabajar todos los contenidos matemáticos de la etapa primaria (sumar, restar, multiplicar, dividir, extraer porcentajes, etc.)
Zona para el juego activo físicamente o la práctica deportiva	Crear zonas diferentes a las tradicionales ya establecidas en los patios en función de las necesidades alternativas expresadas por el alumnado como mesas de ping-pong, “parkour”, espacio de patinaje, danza, redes para el bádminton, vóley, colpbol, etc.
Zona de circuito perimetral	Aprovechar todo el perímetro del centro y diseñar un circuito para poder pasear, correr, patinar, ir en bicicleta, monopatín, etc. Puede ser un espacio de gran polivalencia y uso tanto para el tiempo curricular (educación física), como para el tiempo de juego libre. Si se insertan pedagógicamente descansos activos, su uso puede ser un recurso de gran utilidad entre la impartición de diferentes materias. Dar una vuelta al circuito tres veces al día podría ser un mecanismo de inversión en salud y de disminución del sedentarismo acumulado en una jornada lectiva escolar.

Fuente. Elaboración propia.

La diversidad de opciones de juego y de zonas alternativas en el patio facilitará que todas las personas sientan que sus talentos y habilidades son igual de importantes. Desde otro punto de vista, ampliar la oferta de experiencias de juego entre el alumnado, promoverá una mayor convivencia por parte de ambos sexos si las opciones que se propongan no están especialmente estereotipadas. La escuela coeducativa, consciente de esto, intenta no reproducir especial hegemonía en la disposición de los recursos del patio. Cabe pues aprovechar las particularidades que ya poseen las escuelas rurales y utilizar el patio como un elemento potenciador de sus bonanzas.

Tal como indica Jiménez (2020)

La organización de las pequeñas escuelas rurales favorece la incorporación de propuestas globalizadoras, como los centros de interés, la investigación del entorno próximo, los proyectos de desarrollo curricular, el currículo organizado por temas relevantes, los proyectos de trabajo, los aprendizajes no formales, etc., p.41.

No existe evidencia científica que venga a confirmar que los patios de las escuelas rurales son más coeducativos que los de las zonas urbanas, no obstante, por su idiosincrasia particular, invitan a pensar que pueden llegar a serlo si presentan una disposición con mayor presencia de naturaleza y zonas verdes.

2. La necesaria formación del profesorado en coeducación

Si bien la coeducación sigue siendo una utopía, en parte puede llegar a serlo por la escasa formación que habitualmente el profesorado adquiere en sus itinerarios formativos iniciales (Solis-Ceballos et al. 2026). Sigue siendo habitual que no se impartan conocimientos relacionados con la perspectiva de género o que estos resulten insuficientes. Investigaciones centradas en medir la sensibilidad o el grado de implicación de maestros y maestras en estas áreas así lo vienen a corroborar.

Es indispensable dotar de estrategias para la detección del sexismo a nivel educativo. También las familias necesitan conocer y replantearse que son el principal modelo de socialización de sus hijos e hijas, así como de una especial transmisión del género en la infancia. En los centros se pueden compartir materiales teóricos, lecturas, artículos e investigaciones que sirvan de reflexión conjunta para la escuela y para las familias.

Diferentes estudios muestran una alta preocupación por parte de los y las docentes del ámbito rural sobre la brecha digital y el acceso a las tecnologías (Moraleda y Bernal, 2025). Sin restar importancia a la limitación que este hecho pueda causar al alumnado rural, es imprescindible entrenar la mirada del profesorado para que pueda mediatizar y formar en las aulas

al respecto de los contenidos sexistas que inundan las redes sociales y la tecnología en general.

3. Objetivos

El principal objetivo de este capítulo es el de ofrecer herramientas capaces de detectar el sexismo en los patios escolares de la escuela rural. Se plantea con ello, diferentes objetivos específicos:

- 1) Dotar de estrategias concretas de observación del sexismo en la ocupación de los espacios del patio escolar.
- 2) Reflexionar sobre las consecuencias que puede tener un patio futbolcentrista.
- 3) Proponer zonas de patio más acordes a las diferencias individuales del alumnado.

4. Propuesta metodológica

Con el objetivo de tomar conciencia de forma sistemática de cómo se ocupan los espacios del patio por ambos sexos, se recomienda la utilización de los siguientes instrumentos de observación:

- Registro del porcentaje de patio destinado a zonas verdes o naturales, zonas para el juego tranquilo y zonas para el juego activo físicamente.
- Observación del patio no participante: en este sentido se dibuja el patio con las zonas de las que se disponga. Es importante que el dibujo represente el porcentaje de metros (más grande o más pequeña) de cada una de las partes. A mitad tiempo de patio, recopilar el número de niños y niñas en cada una de las zonas, así como de si están desarrollando una tipología de juego más activo o pasivo físicamente. Definir también si las agrupaciones de juego son segregadas o mixtas.

Una vez recabadas un mínimo de diez observaciones, reflexionar conjuntamente sobre los resultados numéricos alcanzados. Se recomienda que en la fase de observación participe el mayor número de profesorado posible. También resulta enriquecedor compartir los resultados de las observaciones con la asociación de familias del centro, así como con el propio alumnado.

5. Compartir los resultados y propiciar la discusión

Una vez extraídos los resultados, cabe analizar diferentes tipos de información. Por un lado, valorar si el patio dispone de distintas tipologías de zonas: en primer lugar, las favorecedoras del contacto con la naturaleza, posteriormente tomar nota de si existen espacios para el descanso o el juego

tranquilo y finalmente lugares para el juego activo físicamente. Con la tabla facilitada en puntos anteriores de este capítulo, se puede confeccionar un diagnóstico sobre la diversidad o el monopolio de las zonas y recursos.

Por otro lado, cabe problematizar si existen diferencias en la ocupación de los espacios por parte del alumnado de sexo distinto. Resulta habitual que pocos niños estén ocupando grandes superficies centrales del patio y que la mayor parte de las niñas ocupen los márgenes. También suele ser recurrente que ellas tengan un tipo de ocio más sedentario que ellos. Este análisis permitirá partir de una justificación clara y objetiva de la necesidad de transformación de los patios escolares. También posibilitará un debate alrededor del impacto del género y de la necesaria incorporación de lo estereotipadamente femenino como una opción de juego desde la infancia. El entorno rural del patio puede ser una excelente oportunidad para fomentar experiencias de enseñanza y aprendizaje al aire libre. Aulas en el medio natural en donde el alumnado pueda moverse y respirar con mayor libertad. La ciencia insiste en garantizar que se aprende más y mejor en movimiento que de forma sedentaria (Del Amo et al. 2024) y la actividad física necesita espacios propicios para ello. El patio podría ser la mejor aula de todo el centro. Una óptima disposición de patios de la escuela rural frente a la escuela de las ciudades puede contribuir a mejorar el imaginario del mundo rural. Es necesario dotar de estrategias y experiencias positivas del mundo educativo rural para con ello, desmontar el escenario hegemónico del paradigma urbano (Díez-Gutiérrez, 2025).

6. Conclusiones

El bienestar social no se construye únicamente con recursos económicos, hacen falta medidas equitativas capaces de generar oportunidades reales en contextos con dificultades (Camarero, 2022). Los patios de las escuelas rurales podrían configurarse como ejemplos a seguir en comparación con los patios más urbanitas. Estos están caracterizados por el uso del cemento y las dificultades en la incorporación de elementos de la naturaleza o vegetación. Sin embargo, muy fácilmente la escuela rural puede estar copiando modelos de espacios de la ciudad como por ejemplo el futbolcentrismo. En este sentido cabe reforzar la idiosincrasia de la escuela rural como un campo de oportunidades para la experimentación, la coeducación y la innovación en el diseño de situaciones de aprendizaje. El patio escolar podría ser un gran reclamo para familias jóvenes que estén pensando el mundo rural para establecer su vida y sus momentos de crianza. Para ello es necesario revisar los espacios y reflexionar sobre lo que estos están transmitiendo en sus infraestructuras. Si bien es cierto que la brecha digital de las zonas rurales ha sido un argumento que ha comportado cierta limitación

para el desarrollo de las mismas, también puede ser una gran ventaja y oportunidad para la práctica de un estilo de crianza más respetuoso con el desarrollo y la infancia (Bianchi & Cabrera, 2026). La escasez de referencias, artículos o investigaciones que vinculan la escuela rural con los patios es patente y notoria. En este sentido este capítulo pretende ser una llamada de atención y una cierta disposición a abrir un camino que pueda posibilitar dar valor al mundo rural a través de la transformación y mejora del principal espacio de socialización y de urbanismo en la infancia: los patios escolares.

Referencias

- Bianchi, D., & Cabrera, L. (2026). El rendimiento académico del alumnado de 4º de Primaria de origen rural/urbano en España: El papel de la brecha digital y la desigualdad socioeconómica. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 78(1), 71-89. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2026.116413>
- Camarero, L. (2022). Los habitantes de los territorios de baja densidad en España. Una lectura de las diferencias urbano-rurales. *Mediterráneo Económico*, (35), 45-66.
- Del Amo Chicharro, M. del C., González Olivares, Ángel L., & Anguita Acero, J. M. (2024). La actividad física y su influencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Análisis correlacional. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 17(34), 60-72. <https://doi.org/10.55777/rea.v17i34.7077>
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2025). Las expectativas sobre la España vaciada en la escuela rural. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, (43). <https://doi.org/10.6018/rie.594611>
- Domínguez, J.L. (2020). El desigual acceso de la juventud rural a los servicios públicos: la necesidad de impulsar la educación en la España vaciada. *Cuadernos de Investigación en Juventud*. N° 8. <https://doi.org/10.22400/cij.8.e047>
- Gómez-González, C., Dietl, H., Berri, D., & Nessler, C. (2024). Gender information and perceived quality: An experiment with professional soccer performance. *Sport Management Review*, 27(1), 45-66. <https://doi.org/10.1080/14413523.2023.2233341>
- Jiménez, J. (2020). Innovar desde la escuela rural. *Participación educativa*. 7(10), 33-47. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:183bd69f-350d-4ead-9fbc-2ba8bbd377d1/pe-n10-art02-jesus-jimenez.pdf>
- López Navajas, A. (2014). Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363, 282-308. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-188>
- Mazdalifah, Moulita, & Hanim, F. (2025). Exploring gender bias in sports reporting through media literacy: a theoretical re-view. *Retos*, 69, 1355-1370. <https://doi.org/10.47197/re-tos.v69.116577>

- Moraleda-Ruano, Á., y Bernal-Romero, T. (2025). La escuela rural en España en el Siglo XXI: una revisión sistemática según el protocolo PRISMA. *Revista de Educación*, 1(407). <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-407-666>
- Solís-Ceballos, C., Rodríguez-López, M., & Rebollo-Catalán, Ángeles. (2026). Formación inicial del profesorado en coeducación e igualdad de género: una revisión sistemática de experiencias de éxito. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 38(1), 61–84. <https://doi.org/10.14201/teri.32579>
- Subirats, M. (2017). *Coeducación, apuesta por la libertad*. Octaedro.
- Zapatero Ayuso, J. A., Ramírez Rico, E., Rocu Gómez, P., & Navajas Seco, R. (2024). El ocio en el patio de un colegio de la Comunidad de Madrid: análisis del profesorado y alumnado de una intervención con una perspectiva de género. *Revista De Educación*, 404, 109–137. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-404-619>
- Zapatero-Ayuso, J. A. Ramírez, E., Rocu, P. y Navajas, R. (2021). Orientaciones para el cambio de los patios escolares como impulsores de la igualdad de género a través de la actividad física, *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 23, 241-264. DOI: <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2021.241-264>

Patrimonio inmaterial y ruralidad: estrategias para el desarrollo de identidades lingüísticas comarcales el entorno próximo en Educación Primaria¹⁰

Raquel Casanovas-López¹ y Arasy González-Milea²

rcasanovas@unizar.es , arasy.gonzalez@unizar.es

¹Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza

²Departamento de Didácticas y Ciencias Específicas, Universidad de Zaragoza

1. Introducción

Conocer el patrimonio cultural local ayuda a entender la identidad propia. Por ello, desde edades tempranas es necesario valorar tanto las raíces culturales como las manifestaciones artísticas contemporáneas. Establecer diálogos entre educación formal y no formal es imprescindible para que el alumnado conozca su patrimonio más cercano. Los contextos rurales, donde el entorno configura identidades a partir de figuras comarcales, son idóneos para estas actividades. Además, la globalización y las crisis socio-económicas han impulsado migraciones hacia zonas rurales, revitalizando territorios en riesgo de despoblación y haciendo que cultura local y migrada deban complementarse.

El medio rural atesora un vasto patrimonio cultural inmaterial (tradiciones orales, músicas, danzas, gastronomía, artesanía), un recurso pedagógico de primer orden para la enseñanza de segundas lenguas, especialmente con alumnado migrante de habla no hispana. Este encuentro de culturas es valioso tanto para recién llegados como para los habitantes tradicionales. Las estrategias educativas pueden partir de bienes y recursos propios, sin coste adicional ni infraestructuras complejas, a las que un centro rural podría no tener acceso.

A pesar del incremento migratorio, muchas zonas rurales tienen escasa población escolar, por lo que existen los Centros Rurales Agrupados (CRA), donde en una misma aula conviven niñas y niños de distintas edades

¹⁰ Este trabajo se enmarca en el Proyecto "AGORA: Innovación tecnológica y metodológica para la enseñanza de lenguas y Generación de sinergias en el ámbito rural" [PID2021-128182OB-I00] y del Microproyecto "CONFIGURA (CONstrucción de identidades e imaginarios a partir de FIGURas comarcales y Actividades lingüísticas significativas)" que coordinan Raquel Casanovas López y Arasy González Milea.

y localidades cercanas. Estos centros garantizan el acceso a una educación de calidad en lugares donde la elección de centro no es posible. Sus beneficios inherentes incluyen baja ratio, enseñanza personalizada, proximidad entre alumnado, colaboración familiar y fácil acceso a espacios naturales. Abós y Lorenzo (2019) destacan que los CRA fomentan vínculos socioeducativos entre comunidades próximas y ponen en valor la cultura local mediante iniciativas de desarrollo rural compartido.

La docencia en el espacio rural es una oportunidad enriquecedora pero supone un reto, especialmente para el profesorado novel. El docente debe ejercer en un contexto diverso y poco extrapolable, siendo resolutivo ante la heterogeneidad del grupo. La complejidad aumenta con la modalidad internivelar (distintos cursos de una misma etapa) o unitaria (distintas edades y etapas) (Ponce de León et al., 2000). Sin embargo, estos contextos son idóneos para el aprendizaje colaborativo, entre iguales y basado en proyectos. Entre sus ventajas destacan: fomento de la colaboración, adaptación docente, actividades polivalentes, personalización de la enseñanza, autonomía del alumnado y complicidad profesor-alumno (Pascual-Arias y García-Sanz, 2022; Feu, 2004; Heredero et al., 2014). A su vez, otro valor añadido, como se indicaba anteriormente, es el aumento de alumnado migrante en los entornos rurales que acuden a un CRA para su escolarización. Al ofrecimiento de una educación de calidad, se añade la facilitación del acceso a la lengua (en el caso de alumnado que no provenga de un contexto hispanohablante) y la aproximación a la cultura que le recibe, generando dinámicas de intercambio de costumbres y tradiciones, para facilitar, por un lado la comprensión la adquisición de la lengua en su nuevo contexto, y para enriquecer la experiencia en el mundo del alumnado lugareño que, en el intercambio, se verá igualmente beneficiado al ver amplificada su percepción del mundo y de la cultura. Es por ello necesario ofrecer herramientas, recursos educativos abiertos y materiales didácticos para el profesorado que se encuentra en dichos contextos.

Igualmente, es necesario tener en cuenta que tenemos a nuestra disposición diversas herramientas digitales que facilitan la configuración de propuestas de enseñanza-aprendizaje ricas, atractivas y de bajo coste para su planteamiento. Ofreciendo al alumnado recursos educativos mediados por la tecnología, no solo se contribuye al desarrollo de competencias digitales como establece el currículo, sino que se les debe ofrecer la oportunidad de pensar en ellas no solo desde un prisma funcional sino también reflexivo. Hoy en día, las herramientas digitales, así como la Inteligencia Artificial, forman parte de la vida cotidiana, adquiriendo una gran relevancia en el ámbito educativo. Por lo que su uso requiere de conocimiento y reflexión por parte de toda la comunidad educativa. La tecnología es un facilitador de oportunidades de aprendizaje, no una fuente en sí misma, y al igual que hay

que educar con su uso para el desarrollo de competencias digitales, ello también conlleva en dotar al alumnado de recursos, técnicas, herramientas y capacidades para ser capaces de filtrar la información a la que tienen acceso. Por todo lo recién mencionado, la propuesta que se enmarca en el micro proyecto “CONFIGURA (CONstrucción de identidades e imaginarios a partir de FIGURas comarcales y Actividades lingüísticas significativas)”, dentro del “Proyecto Atlas-Ágora, Innovación tecnológica y metodológica para la enseñanza de lenguas y generación de sinergias en el ámbito rural”, de la UNED y subvencionado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, Plan Estatal de Generación de Conocimiento (PID2021-128182OB-I00), busca ofrecer al profesorado herramientas que permitan valorizar el patrimonio cultural material e inmaterial de contextos próximos, en entornos rurales, como un recurso de construcción de identidades.

2. Objetivos

La propuesta didáctica se plantea como un proyecto de trabajo colaborativo en torno al patrimonio cultural local dirigido a alumnado de Educación Primaria. Para su elaboración, se ha hecho uso como marco de referencia de la normativa vigente para la etapa educativa: la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, el *Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*, la *Orden ECD/1112/2022, de 18 de julio, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón* y la *Orden ECD/866/2024, de 25 de julio, por la que se modifica la Orden ECD/1112/2022, de 18 de julio, por la que se aprueba el currículo y las características de la evaluación de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón*. Si bien la concreción curricular se ha hecho considerando la normativa de la Comunidad Autónoma de Aragón, esta propuesta puede ser desarrollada en otros contextos, donde también es necesario poner atención y revalorizar el patrimonio cultural material e inmaterial.

Es así, que, para la articulación de este proyecto, se diseñaron diversas actividades para el desarrollo del conocimiento del patrimonio cercano y la reflexión de este y la propia identidad, del alumnado implicado, apoyadas en recursos y herramientas TIC e IA, con lo que se pretenden alcanzar los siguientes objetivos generales:

- Identificar manifestaciones del patrimonio cultural material e inmaterial del entorno cercano, tales como personajes relevantes, canciones populares (representativas de personajes históricos, eventos

históricos, etc.), danzas (vinculadas a oficios o festividades destacadas), fiestas u oficios, entre otros.

- Valorar la tradición oral como fuente de conocimiento histórico y cultural, a través relatos, testimonios de la comunidad, etc.
- Desarrollar habilidades de investigación básica (observación, recopilación de datos, registro, organización de los datos, etc.).
- Expresarse oralmente y por escrito de forma adecuada a diferentes contextos e idiomas (lengua castellana y L2), con especial énfasis en el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado migrante, para que su integración sea real.
- Utilizar herramientas digitales para organizar, crear y difundir información y analizar desde el pensamiento crítico el uso adecuado y pertinente.
- Fomentar la cooperación, la responsabilidad compartida y la ciudadanía activa a través del trabajo colaborativo internivelar e intercultural y la proyección social del proyecto.

De manera más concreta, al finalizar la intervención se espera que el alumnado sea capaz de:

- Reconocer y nombrar, en castellano y en la L2 trabajada, al menos varias manifestaciones patrimoniales de su entorno.
- Explicar de manera oral una tradición, lugar o personaje del pueblo a partir de la información recogida.
- Elaborar textos escritos sencillos (descripciones, explicaciones, guiones para los vídeos, canciones) vinculadas al patrimonio local, revisando la corrección lingüística con apoyo del docente y de herramientas digitales.
- Realizar fotografías y vídeos del entorno rural con intencionalidad comunicativa y estética, seleccionando los materiales más adecuados para su inclusión en el mapa interactivo.
- Utilizar, con apoyo del profesorado, herramientas de edición de foto y vídeo (por ejemplo, *CapCut*) y de organización de la información (*NotebookLM*) para transformar los materiales recogidos en productos comunicativos comprensibles.
- Participar activamente en la planificación, diseño y elaboración de un mapa virtual con *My Google Maps*, incorporando puntos de interés, textos, imágenes y enlaces a contenidos multimedia.
- Reconocer y ubicar espacialmente en el mapa distintos lugares relevantes de su entorno próximo.

3. Metodología

3.1. Enfoque pedagógico

El enfoque metodológico asumido para la configuración de esta intervención didáctica es, principalmente, el trabajo colaborativo. Este presenta numerosas ventajas como el incremento de la motivación del alumnado por asumir responsabilidades, un papel activo en el proceso de aprendizaje porque genera diálogo, debate y colaboración entre el alumnado y se desarrollan estrategias creativas para la resolución de problemas, entre otras (Pascual-Arias y García-Sanz, 2022).

Por otro lado, se pretende trabajar mediante el proceso guiado de indagador, es decir, iniciar al alumnado en experiencias que les hagan valorar en positivo la investigación y la búsqueda de información. A través, de esta adquieren conocimientos y habilidades como qué se va a investigar (en este caso el patrimonio cultural cercano), para qué (para conocerlo, darle valor y difundirlo), cómo (a través de un mapa interactivo y todos sus complementos: vídeos, fotos, textos, etc.). Para ello, se parte de preguntas sencillas como: ¿qué lugares y fiestas o tradiciones son importantes en mi pueblo? ¿Qué historias nos cuentan las personas mayores? ¿qué, cómo, cuándo y por qué se celebran nuestras fiestas? Una vez visualizado y puestas en común las respuestas a estas cuestiones, se plantean otras un poco más complejas tales como: ¿Cuál es el patrimonio material de mi pueblo? ¿Cuál es el patrimonio inmaterial? A continuación, se plantean actividades más concretas que implican la búsqueda de información, la selección de la más relevante o significativa, la síntesis de los datos hallados y la comunicación de lo que se pretende explicar. Es decir, mediante esta actividad se pretende que el alumnado sea capaz de valorar el patrimonio local mediante la indagación directa, la recolección de información y su representación y ubicación en el propio contexto (mapa virtual). De esta manera, se irá facilitando la construcción de una mirada crítica sobre el patrimonio, las fuentes de referencia y la información de interés. Mediante esto, el alumnado tiene la oportunidad de reconocer su posición en él y valorar e identificar lo que se conserva y lo que está en riesgo de desaparecer, a la par que aprenden sobre la importancia de transmitir la cultura de su entorno. Así mismo, para sedimentar y consolidar lo aprendido, es necesaria tanto la reflexión como la puesta en práctica de las habilidades comunicativas (en Lengua Castellana y L2), permitiendo al alumnado expresar y compartir lo vivido y asumir un papel activo en este proceso de transmisión del patrimonio cultural. Además, tendrán la oportunidad de elaborar producciones de representación artística del patrimonio conocido.

En paralelo, se hace uso como metodología activa el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), sustentado en principios constructivistas y orientado a la conexión con situaciones de la vida cotidiana (Escarbajal y Martínez, 2023), puesto que promueve un aprendizaje activo, motivador y cooperativo, articulado a través del trabajo en grupo (Cantero y Reyes, 2024).

3.2. Organización del trabajo

Tal y como se ha adelantado, a través del aprendizaje colaborativo internivelar se ofrece la oportunidad de organizar el trabajo del alumnado en pequeños grupos heterogéneos (o en un solo grupo diverso) favoreciendo la interacción entre estudiantes de distintas edades y niveles educativos.

En el desarrollo de las actividades propuestas, cada miembro del grupo puede asumir un rol diferente, lo que garantiza una participación activa por parte de todo el alumnado y fomenta la responsabilidad individual dentro del proyecto. Por un lado, con el trabajo colaborativo, se facilita la construcción compartida del conocimiento puesto que el alumnado investiga, selecciona información, la organiza y comunica de manera conjunta. Deben dialogar, escuchar y tomar decisiones consensuadas, siendo estos elementos centrales en el proceso de aprendizaje. Por otro lado, a través de la elaboración de un mapa colaborativo, parte de la propuesta que se presenta, el alumnado se pone en disposición de configurar un espacio de difusión del patrimonio a través del cual, no solo aprende la cultura más cercana, sino que ofrece un servicio a la sociedad al disponer de un registro de este. Esto conlleva un valor de transferencia de conocimiento y de labor sociocomunitaria que pone en valor, salvaguarda el patrimonio y contribuye a su visibilización y difusión más allá del contexto rural donde nace.

Dada la heterogeneidad del grupo general, se pueden establecer tareas según la edad, por ejemplo: así, el alumnado del primer ciclo de Primaria (e infantil, si se diese el caso de que el centro contase con alumnado de estas edades), puede asumir tareas vinculadas a la observación y representación gráfica (dibujos de lugares y personajes, reconocimiento de espacios del pueblo, participación en canciones, bailes o juegos tradicionales), poniendo en valor los diversos lenguajes de la infancia, atribuyendo equivalencias entre los lenguajes hablado y escrito con el lenguaje artístico, de las formas y los colores, tan propio de la cultura de la infancia. Igualmente, puede darse el caso, que dentro del grupo-clase haya quienes ya formen parte de alguna agrupación local vinculada a la participación y promoción de fiestas populares donde se hagan representaciones de bailes tradicionales y populares, haciendo uso de típicos de la zona, por ejemplo.

En el caso del alumnado de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria, se le puede asignar la tarea de la búsqueda de información en distin-

tas fuentes como, por ejemplo, webs oficiales (facilitadas por el profesorado), entrevistas a personas cercanas (padres, madres, abuelos, abuelas, etc.) o relevantes en la población (alcalde o alcaldesa, concejales de cultura y/o fiestas, etc.), elaboración de textos, la grabación y edición de vídeos, siempre con el acompañamiento del docente. Asimismo, el alumnado de cursos superiores puede liderar el proceso de creación del mapa virtual, introduciendo la información en la herramienta *My Google Maps*, organizando las capas temáticas y revisando la coherencia del conjunto. De esta forma, los grupos se constituyen como pequeñas comunidades de práctica en las que el conocimiento se construye de manera compartida y en donde el “saber hacer” se distribuye entre los diferentes miembros según su edad, sus intereses y sus competencias.

3.3. Herramientas digitales e inteligencia artificial

La incorporación de herramientas digitales y de Inteligencia Artificial (IA) pretende facilitar la recogida y edición de materiales visuales (fotografías, vídeos), apoyar el tratamiento de la información, su organización y síntesis y elaborar el producto final (mapa virtual) que sea accesible para todas las personas. A su vez, se insta a un uso responsable y reflexivo sobre su utilidad, de manera que adquieran también competencias digitales y de pensamiento crítico.

3.4. Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)

El objetivo de usar herramientas digitales a través de las cuales pueden realizarse vídeos, fotos, textos, es el de implementar de una forma fácil el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). El DUA, es un modelo pedagógico teórico práctico, establecido por el CAST (Centro para Tecnología Especial Aplicada), en 1984, que promueve la educación para todas las personas, diseñando entornos de aprendizaje accesibles, flexibles y motivadores, capaces de atender a la diversidad del alumnado, especialmente aquél con Necesidades Educativas Específicas, como puede ser el alumnado migrante, en este caso, favoreciendo su autonomía, motivación y grado de implicación, mediante la tecnología. Como indica Elizondo (2022), el DUA constituye un marco fundamentado, dinámico y colaborativo, abierto a la incorporación de ajustes razonables cuando las circunstancias individuales así lo requieren.

El DUA se articula en torno a tres principios fundamentales: proporcionar múltiples formas de representación (el qué del aprendizaje), proporcionar múltiples formas de acción y expresión (el cómo del aprendizaje) y proporcionar múltiples formas de implicación (el porqué del aprendizaje) (CAST, 2018). Estos principios, se convierten, por tanto, en la base de la propuesta, donde el alumnado, según edad, conocimientos, habilidades, compe-

tencias lingüísticas, capacidades, etc., representan, expresan y se implican en el proyecto. Este enfoque se ha incorporado de manera gradual en sistemas educativos como el español dado que exige una formación específica del profesorado, que debe prepararse para atender contextos caracterizados por una diversidad cultural, lingüística y competencial (Casanovas-López y Granell, 2024).

3.5. Vinculación con el currículo educativo

Si bien la propuesta puede alinearse con el currículo educativo de cualquier contexto educativo, en este caso, se presenta a modo de ejemplo con el currículo de Aragón, para facilitar esa vinculación con la normativa (Tabla 1).

Tabla 1
Alineación entre la propuesta didáctica y el currículo de Aragón. Área: Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural (Educación Primaria)

Propuesta didáctica: Competencias y Saberes trabajados	Competencias Específicas del currículo de Aragón	Saberes Básicos del currículo de Aragón
Identificación y valoración del patrimonio cultural material e inmaterial del entorno próximo (fiestas, tradiciones, personajes, oficios, músicas y danzas).	CE5. Identificar las características de los elementos del medio natural, social y cultural para reconocer y valorar el patrimonio cultural y natural.	Bloque <i>Sociedades y territorios</i> : patrimonio cultural y natural; diversidad cultural; valoración y conservación del patrimonio.
Desarrollo de habilidades de investigación básica: observación, recogida, análisis, selección y comunicación de información.	CE2. Plantear y dar respuesta a cuestiones científicas sencillas utilizando técnicas propias del pensamiento científico.	Métodos de indagación; uso seguro y fiable de fuentes de información; observación del entorno próximo.
Uso de la tradición oral y de testimonios de la comunidad como fuente de conocimiento histórico y cultural.	CE7. Observar, comprender e interpretar continuidades y cambios del medio social y cultural.	Pensamiento histórico; relaciones de causalidad, simultaneidad y sucesión; memoria colectiva y tradiciones locales.

Propuesta didáctica: Competencias y Saberes trabajados	Competencias Específicas del currículo de Aragón	Saberes Básicos del currículo de Aragón
Elaboración cooperativa de un producto digital (mapa interactivo del patrimonio local).	CE3. Resolver problemas mediante proyectos de diseño y pensamiento computacional para generar productos creativos.	Proyectos cooperativos; diseño de productos con valor ecosocial; uso funcional y creativo de herramientas digitales.
Uso crítico y responsable de herramientas digitales e inteligencia artificial para organizar, crear y difundir información.	CE2 y CE3.	Competencia digital; búsqueda, creación y comunicación de contenidos digitales; pensamiento crítico ante la información.
Reconocimiento y localización espacial de lugares relevantes del entorno mediante mapas digitales.	CE5 y CE2.	Representación espacial; interpretación de mapas; relación entre espacio, territorio y actividad humana.
Trabajo colaborativo internivelar e intercultural con reparto de roles y responsabilidad compartida.	CE3 y CE9. Participar en la vida social de forma eficaz y constructiva desde valores democráticos.	Cooperación, diálogo y gestión de conflictos; ciudadanía activa; respeto a la diversidad cultural y social.
Desarrollo de la expresión oral y escrita en lengua castellana y L2 en contextos reales de comunicación.	CE2, CE7 y CE9.	Comunicación oral y escrita contextualizada; interacción social; inclusión lingüística del alumnado migrante.
Análisis crítico de la intervención humana en el entorno y promoción de estilos de vida sostenibles.	CE6. Identificar causas y consecuencias de la intervención humana en el entorno.	Educación para el desarrollo sostenible; impacto ambiental; Objetivos de Desarrollo Sostenible.
Proyección social del aprendizaje mediante la difusión del patrimonio y el servicio a la comunidad.	CE6 y CE9.	Participación social; compromiso comunitario; valoración del entorno local desde una perspectiva ecosocial.

Fuente: elaboración propia.

Para la implementación en otros contextos autonómicos y también rurales (teniendo en consideración que en cada región estos son distintos y están condicionados por el espacio geográfico, volumen de población, inmigración, aspectos lingüísticos, culturales y económicos), deberá considerarse el currículo de la normativa educativa correspondiente. Así, por ejemplo, en territorios donde coexisten distintas lenguas cooficiales, habrá que adaptar la propuesta a dicha realidad idiomática. A modo general, las Competencias y Saberes Básicos que se trabajan son los siguientes (Figura 1):

Figura 1

Competencias y saberes básicos que se trabajan en la intervención didáctica



Fuente: elaboración propia. Creado con IA (Napkin)

3.6. Secuenciación de la actividad

Para la ejecución de esta actividad, se ha considerado la secuenciación de las tareas en distintas sesiones con el objetivo de asentar los conocimientos entre sesiones. Sin embargo, también podrían realizarse en una única sesión larga. Así, se han elaborado tres bloques o sesiones consecutivas que pueden realizarse de manera flexible, según disponibilidad temporal, ritmos del grupo, necesidades del profesorado, profundidad de la actividad. A continuación, se detalla la propuesta en la siguiente secuenciación temporal (Figura 2).

Figura 2

Secuenciación temporal de la intervención didáctica



Fuente: elaboración propia. Creado con IA (Napkin)

En la primera sesión se realizará una toma de contacto inicial de la actividad. Se explicará en qué consiste. Se realizarán preguntas sobre patrimonio inmaterial para disponer de datos sobre el conocimiento de los niños y niñas. Algunos ejemplos son: ¿Qué es el patrimonio? ¿Qué monumentos hay en tu pueblo? ¿Qué fiestas se celebran en tu pueblo? ¿Para qué se celebran? ¿Conoces algún personaje histórico importante de tu pueblo? ¿Conoces algún artista (pintor, escultor, cantante, bailarín, etc.,) que sea importante en tu pueblo? Tras esta primera fase exploratoria sobre el conocimiento sobre patrimonio (material e inmaterial), se iniciará la fase de búsqueda de información. Para ello, se plantean dos opciones, según considere el profesorado que lleva a cabo la actividad: por un lado, puede facilitar una serie de páginas web, previamente seleccionado (curación de contenidos), de instituciones relevantes como las del ayuntamiento, turismo, diputación, gobierno autonómico, entidad cultural, etc.; o bien, por otro, dar libertad al alumnado para que busque dónde considere. En este caso, también se puede pedir al alumnado que indique dónde creen que pueden encontrar información fiable y el profesorado guiarle en el proceso de búsqueda, aprendizaje y pensamiento crítico. Por supuesto, según la disponibilidad de la información en internet se pueden consultar, si las hay, fuentes tangibles, como folletos, etc., disponibles en el pueblo. Y, disponiendo ya de la información, se realizará una selección y clasificación de esta, de manera que el alumnado pueda ir categorizando los datos extraídos. Algunas de estas categorías pueden ser: danza, música, monumentos, personajes históricos relevantes, festividades locales, etc. Como última parte de esta primera sesión, se puede preparar el itinerario por el pueblo (puede nombrar los sitios a visitar), para la posterior elaboración del material gráfico necesario (fotos, vídeos, etc.).

La segunda sesión, se puede dividir en dos partes. En la parte inicial, se puede realizar una visita por el pueblo para poder registrar los espacios a

referenciar en el mapa virtual. Así, por ejemplo, se tomarán las fotos de los sitios: plazas, monumentos, etc. A continuación, después de la visita, se preparará el material textual y gráfico (fotos o dibujos elaborados por el alumnado del primer ciclo de Primaria), descripciones, etc., se acompañarán los textos y se incluirán en el mapa. Además, también se pueden incluir los vídeos elaborados por terceros y en los que se puede mostrar una actividad concreta (música local, danza típica, etc.). Para la producción de los vídeos de elaboración propia (en la que el alumnado redacta el guion y graba la información en el lugar concreto), se puede realizar de dos maneras: por un lado, se puede realizar en el propio centro, explicando lo pertinente o, por otro lado, realizando una segunda visita o posponerla a dicha preparación, para que se pueda realizar en el espacio *in situ*. En este caso, debe valorarse tanto el tiempo como los recursos con los que se cuenta, para ajustarse a las necesidades y características de cada centro escolar y población. Todo ese material será el que se incorporará, en la siguiente sesión, en el mapa interactivo. Tanto los textos como los vídeos pueden realizarse en la lengua que se pretende reforzar, siendo, en español, para alumnado migrante de habla no hispánica y en L2 (inglés o francés) para alumnado que sí habla español. También, se puede realizar en bilingüe para reforzar el aprendizaje en ambos idiomas.

En la tercera sesión, el alumnado de cursos superiores (tercer ciclo) elaborarán, con la aplicación de *My Google Maps*, su mapa interactivo de patrimonio local. Para ello, creará un espacio (un mapa nuevo) a través de una cuenta institucional de *Gmail* y le pondrá nombre. Algunos ejemplos pueden ser: “‘nombre del pueblo’ vista por los niños”, “‘nombre del pueblo’ vivida por los niños”, “Nuestro pueblo, nuestra historia”, etc. En este caso, también es importante la elección consensuada entre las propuestas del propio alumnado para que se sienta más identificado con el proyecto y contexto cercano. A continuación, se buscará en la propia aplicación el nombre del pueblo y se añadirá en el mapa (se trata de un espacio privado y, por lo tanto, se crea un mapa concreto). Se irán incluyendo capas (denominando cada una de ellas) y se determinará el estilo (color e iconos), se podrá editar (para incorporar texto escrito), se podrán subir archivos (en este caso se pueden añadir archivos diversos, cámaras, web, URL de imagen, fotos, documentos de *Google Drive*, imágenes en acceso abierto de *Google* y vídeos de *YouTube*), obtenidos de fuentes de terceros o bien elaborados por el alumnado (sus fotos y/o sus dibujos) de los lugares que se pretende incorporar y, finalmente, se podrá facilitar indicaciones de cómo llegar entre distintos puntos. Por supuesto, también se puede eliminar lo creado. Este proceso de creación de capas se podrá elaborar tantas veces como puntos de interés se quieran incorporar en el mapa. Una vez finalizado y obtenido el producto final, este se puede compartir de diversa manera: compartir a través de redes sociales

(Facebook y X), compartir a través de correo electrónico y también insertar a un sitio concreto como, por ejemplo, en la página web del centro escolar, del ayuntamiento o de un portafolio personal o de centro, etc.

A continuación, se incluye la Tabla 2 a modo de resumen:

Tabla 2

Secuenciación de las sesiones y descripción de las tareas a realizar

Número de sesión	Descripción/contenido
1ª sesión	- Explicación de la actividad. - Búsqueda de información (conocimientos previos, búsqueda en distintas fuentes, internet la más habitual, etc.). - Selección de la información por categorías: música y danza, monumentos, personas importantes, etc. - Preparación del itinerario a realizar en la segunda sesión para elaborar el material gráfico necesario.
2ª sesión	- Visita por el pueblo (todo el alumnado) para realizar de cada apartado: fotografías, vídeos con las explicaciones en castellano y L2 (alumnado de 3º y 4º), etc. - Preparación del material textual y gráfico: dibujos (alumnado de 1º y 2º), descripciones, vídeos de elaboración propia o ajena que pueda mostrar una actividad concreta (música local, danza típica, etc.) necesario para incluir en el producto final (mapa interactivo).
3ª sesión	- Elaboración del mapa virtual incluyendo la información recopilada (alumnado de 5º y 6º) con apoyo de los demás y, especialmente, del profesorado (<i>My Google Maps</i>).

Fuente: elaboración propia.

3.7. Competencia Digital

La normativa educativa española vigente, la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOMLOE) (Jefatura del Estado, 2020), refleja la necesidad del desarrollo de la competencia digital tanto del alumnado como del profesorado. En el primer caso, indica que el alumnado debe desenvolverse en un entorno digital más allá del manejo instrumental de dispositivos y aplicaciones. Por ello, debe desarrollarse la Competencia Digital en todas las etapas educativas, tanto mediante contenidos específicos como desde un enfoque transversal, prestando especial atención a la reducción de la brecha digital de género.

En relación con la Competencia Digital Docente, la *Resolución de 4 de mayo de 2022, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación* (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022) establece que deben seguirse las directrices del Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente (MRCDD), alineado con el Marco Europeo DigCompEdu, que define las competencias digitales necesarias para el ejercicio profesional del profesorado de todas las etapas. En este sentido, adquiere relevancia poner el foco en las competencias pedagógicas, entendidas como la capacidad para integrar las tecnologías digitales de manera eficaz, inclusiva e innovadora en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dentro de este marco, las competencias pedagógicas adquieren especial relevancia y se articulan en cuatro áreas clave: contenidos digitales, procesos de enseñanza y aprendizaje, evaluación y retroalimentación, y empoderamiento del alumnado, destacando especialmente las relacionadas con la creación y adaptación de contenidos digitales, la innovación metodológica y la promoción de la autonomía y la inclusión. El dominio de estas competencias por parte del profesorado es imprescindible (Casanovas-López, 2024). Por lo tanto, como se ha podido observar, el desarrollo de la competencia digital va más allá del manejo instrumental de dispositivos y aplicaciones. Resulta lícito considerar que el entorno digital se ha convertido en un espacio vital en el que niños, niñas y jóvenes desarrollan una parte creciente de su vida cotidiana: aprenden, interactúan socialmente, consumen contenidos y emplean su tiempo de ocio. Así, para llevar a cabo esta propuesta, es necesario disponer acceso a algunas herramientas (de *software* libre o versión gratuita de aplicaciones) como de conocimientos tecnológicos básicos por parte del profesorado. Así, por ejemplo, se requiere de una serie de herramientas TIC y de IA para llevar a cabo las distintas actividades específicas para la elaboración y edición de fotos y/o vídeos, tratamiento de la información y creación del mapa, como se ha comentado anteriormente y que se detallan más adelante. A través de herramientas de elaboración y edición de fotos y/o vídeos como, por ejemplo, *Capcut*, el alumnado puede grabar vídeos cortos y editarlos para incluirlos en el mapa interactivo. Esta es una herramienta intuitiva y sin necesidad de registro. Con herramientas de IA, como por ejemplo *Notebooklm*, se puede realizar el tratamiento de información porque permite subir documentos de todo tipo (texto, imágenes, vídeos, etc.); además, también permite generar preguntas y resúmenes, tarjetas didácticas o cuestionarios sobre el material facilitado, para una mejor interiorización del contenido. Por otro lado, también genera mapas mentales, *podcast* y vídeos a partir de dichos documentos para organizar y sintetizar información compleja de manera intuitiva y personalizada de las fuentes facilitadas. Lo que puede resultar de utilidad para el mapa interactivo que se

propone. En este caso, el profesorado es quien debe valorar cómo y cuándo (antes, durante o después) de la actividad se utiliza.

Por último, *My Google Maps* permite crear, personalizar y compartir tus propios mapas añadiendo puntos de interés, rutas, dibujos, fotos y vídeos, organizándolos en capas. A través de esta, se pueden crear itinerarios o rutas mostrando información específica sobre la zona, en este caso, elaborado por el alumnado.

3.8. Evaluación

A la hora de realizar la evaluación, entendida como un proceso continuo, formativo y compartido, puede realizarse tanto con técnicas cualitativas como cuantitativas o combinando ambas. Esta deberá valorar tanto los aprendizajes adquiridos por el alumnado (competencias digitales, competencias lingüísticas, competencias sociales, competencias de investigación, etc.) como del producto final y puede recogerse de distintas formas. A continuación, se proponen algunos instrumentos de evaluación:

- Rúbricas: en este caso se pueden utilizar rúbricas de evaluación para evaluar las competencias lingüísticas adquiridas tanto del español como de la L2: adquisición del vocabulario, redacción, oralidad, coherencia del discurso (ideas ordenadas, uso de conectores, faltas de ortografía, pronunciación, etc.) y para evaluar las competencias digitales: uso de las herramientas y programas digitales como editores de vídeo, y programas específicos (capcut, noteboklmn, etc.), autonomía de uso, uso responsable y reflexivo, etc.
- Trabajo colaborativo internivelar: participación activa en el proyecto (aporta ideas y se implica en las encomendadas), escucha activa entre discentes y docente, capacidad de asumir roles, resolución de conflictos y toma de decisiones, etc.
- Listas de cotejo: instrumento a través del cual se puede evaluar de manera rápida, según los ítems establecidos. En este caso, se puede realizar considerando las distintas fases de la propuesta, las competencias que deben adquirirse o del producto final.
- Identificación del patrimonio inmaterial (fiestas, personajes, danzas, música, etc.).
- Participación en la realización de las tareas y el proceso de ejecución.
- Creación de productos concretos para el resultado final.
- Diarios de aula o registros anecdóticos: a través de estos se puede recoger información cualitativa sobre participación del alumnado, interacción entre ellos, etc.

- Autoevaluación o coevaluación: se puede proporcionar un pequeño cuestionario a cada estudiante (diseñado según edad, conocimiento lingüístico, etc.) para que se evalúe en distintos aspectos (aprendizaje, implicación en las tareas, aspectos a mejorar, etc.). Además, se puede facilitar un cuestionario para evaluar el trabajo realizado por sus iguales (coevaluación) y/o al producto concreto realizado de manera individual o por grupos (vídeo, explicación en formato texto, dibujo, foto, etc.), de manera que realiza un análisis crítico tanto de su trabajo y aprendizaje como del trabajo de los demás, fomentando el respeto.

Con la puesta en común del producto final, mapa virtual, también se puede realizar una evaluación en la que participen diferentes agentes del entorno: familias, referentes del patrimonio, responsables de cultura, etc., resto de comunidad educativa (si es posible), para evaluar tanto la actividad como todo el proceso de puesta en marcha, con el objetivo de detectar puntos fuertes y puntos mejorables de la actividad.

4. Resultados y discusión

Con esta propuesta de intervención didáctica se pretende que el alumnado del contexto rural en el que se lleve a cabo conozca, reconozca y valore positivamente el patrimonio cultural (material e inmaterial) cercano, a través del trabajo colaborativo, lo que puede generar una motivación y distintos grados de responsabilidad (según el rol asumido y su implicación), y con el uso de las TIC y la IA, mediante la reflexión y el pensamiento crítico. Además del desarrollo de competencias digitales por el uso responsable de las TIC y la IA, se busca que, mediante la comparativa de fuentes, el diálogo y los debates y los intercambios entre participantes de distintas edades, puedan tener oportunidades de pensar sus espacios próximos desde una mirada crítica en la que, a su vez, pueden desarrollarse identidades locales y comarcales informadas, construidas desde el sentido.

Se busca que desarrollen un sentido crítico respecto al uso y manejo de la cultura, de las fuentes de información que pueden resultar como amplificadores o silenciadores del patrimonio local, a la par que se identifiquen con el contexto en el que se encuentran, pensando “esto tiene que ver conmigo y es mi responsabilidad preservarlo”. En paralelo y no menos importante, a través de las actividades propuestas se fomenta la creatividad, al tener que crear un proyecto concreto, como es el mapa interactivo.

Con todo esto, desde el más humilde optimismo, se espera que tras el desarrollo del proyecto el alumnado haya comenzado a valorar la tradición oral como fuente de conocimiento histórico y cultural; a desarrollar habilidades de investigación básica (observación, recopilación de datos, registro,

organización de los datos, etc.); a expresarse oralmente y por escrito de forma adecuada a diferentes contextos e idiomas (lengua castellana y L2), con especial énfasis en el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado migrante, para que su integración sea real; a utilizar herramientas digitales para organizar, crear y difundir información y analizar desde el pensamiento crítico el uso adecuado y pertinente; a fomentar la cooperación, la responsabilidad compartida y la ciudadanía activa a través del trabajo colaborativo internivelar e intercultural y la proyección social del proyecto y, de manera más concreta a reconocer y nombrar, en castellano y en la L2 trabajada, al menos varias manifestaciones patrimoniales de su entorno. También, se pretende que pueda explicar de manera oral una tradición, lugar o personaje del pueblo a partir de la información recogida, así como elaborar textos escritos sencillos (descripciones, explicaciones, guiones para los vídeos, canciones) vinculados al patrimonio local, revisando la corrección lingüística con apoyo del profesorado y de herramientas digitales. Además, se espera que pueda realizar fotografías y vídeos del entorno rural con intencionalidad comunicativa y estética, seleccionando los materiales más adecuados para su inclusión en el mapa interactivo, utilizar con apoyo del profesorado herramientas de edición de foto y vídeo y de organización de la información para transformar los materiales recogidos en productos comunicativos comprensibles, así como participar activamente en la planificación, diseño y elaboración de un mapa virtual con *My Google Maps*, incorporando puntos de interés, textos, imágenes y enlaces a contenidos multimedia. Finalmente, también se espera que pueda reconocer y ubicar espacialmente en el mapa distintos lugares relevantes de su entorno próximo.

5. Conclusiones

El medio rural, lejos de ser un entorno limitado, aislado o en decadencia, se constituye como un escenario rico en patrimonio cultural inmaterial (tradiciones orales, músicas, danzas, gastronomía, rituales festivos, saberes artesanales), que favorece que el alumnado de dicho contexto conozca y se identifique con sus raíces y entorno más próximo. Ello contribuye a que sea un recurso educativo de primer orden para que el alumnado que proviene de otros contextos culturales e idiomáticos conozca y se familiarice tanto con su nuevo entorno como con su nueva lengua, a la par que la cultura local se enriquece de la influencia de esta. Mediante propuestas de intervención didáctica como la que se ha presentado, se facilita que se dé a conocer y se revalorice el patrimonio material e inmaterial cercano de contextos con gran patrimonio, pero a veces poco reconocido u olvidado. Cabe destacar que este diseño se trata de una propuesta abierta y adaptable tanto a distintos entornos rurales como las necesidades temporales y de recursos de cada

centro escolar, así como contextos de aula: internivelar, unitaria, etc. Asimismo, se puede alinear con el currículo de cualquier comunidad autónoma, según las Competencias Específicas y los Saberes Básicos particulares, a partir del ejemplo de Aragón, que se han facilitado. En aquellas Comunidades Autónomas con lenguas cooficiales o con lenguas vehiculares distintas al castellano, esta propuesta puede contribuir a la adquisición de dichos idiomas.

El hecho de incorporar las TIC y la Inteligencia Artificial (IA) favorece que tanto el profesorado como el alumnado adquiera y/o avance en sus competencias digitales, recogidas en recomendaciones europeas y normativas nacionales, por lo que es necesario impulsar intervenciones de este tipo para que ambos, especialmente los segundos, adquieran destrezas en este ámbito, a la par que sean críticos sobre su uso y utilidad. La tecnología avanza a pasos agigantados y es por eso por lo que es necesario hacerla nuestra aliada a la hora de revalorizar el patrimonio local para su preservación y disfrute de las generaciones venideras. En los últimos meses, la inteligencia artificial ha modificado la manera de entender el mundo en todas sus facetas: médico, económico, educativo, etc., y es por eso mismo que el alumnado debe estar preparado para su uso con criterio. Y es que su uso reflexivo, además del desarrollo de una competencia digital, también está vinculado al desarrollo de una mirada más amplia del mundo como pantalla de la cultura. Todo esto es que gracias a tener que buscar información, seleccionar, categorizar y transformarla con sus propios dibujos, textos, vídeos, etc., enrique su competencia investigadora, necesaria tanto en su ámbito educativo como en su vida cotidiana.

Por otra parte, se ha considerado conveniente volver a hacer hincapié en que el enfoque metodológico de trabajo colaborativo favorece y enriquece el aprendizaje común y contribuye a la autonomía y responsabilidad al asumir cada componente del grupo roles distintos según edad, competencias lingüísticas, conocimientos, etc. Asimismo, el uso de metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es adecuado para generar un aprendizaje motivador y cooperativo al tener que obtener un producto final tangible como es la creación de un mapa interactivo, que puede ser de utilidad para promocionar tanto el municipio como su cultura y tradiciones. El hecho de tener que trabajar de manera internivelar intervenciones de este tipo favorecen, por un lado, la labor del profesorado al tener un proyecto en común donde alumnado de distintas edades asume roles de distinta responsabilidad (según su edad y capacidades) y a la vez que tienen que ayudarse unos a otros; y, por otro lado, favorece la autonomía real de cada estudiante.

El hecho de tener que diseñar y alimentar mediante imágenes, dibujos, textos, vídeos, etc., un mapa interactivo en castellano y L2, favorece a la adquisición de distintas competencias lingüísticas que enriquece especialmente al alumnado procedente de otros contextos, a una mayor inclusión lingüística y social, estableciendo, además, un vínculo emocional a su nuevo hogar.

Todo ello puede evaluarse con distintos instrumentos para obtener datos tanto cualitativos como cuantitativos a través de rúbricas, listas de control o diarios de aprendizaje. Es decir, que se puede realizar tanto una heteroevaluación, donde es el docente el que evalúa, como autoevaluación o coevaluación para que sean los propios niños que analicen el trabajo realizado. Implementarlo, además, bajo el prisma del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), cuyos principios están recogidos también en la normativa española, promueve la accesibilidad al aprendizaje, puesto que promueve una educación para todas las personas al diseñar entornos de aprendizaje accesibles, flexibles y motivadores capaces de atender a la diversidad del alumnado, especialmente aquel con Necesidades Educativas Específicas, como puede ser el alumnado migrante.

Finalmente, cabe destacar que, en vistas al desarrollo de las competencias del currículo de Educación Primaria y en vistas a contribuir a alcanzar las habilidades y competencias del perfil de salida de la etapa fijadas por la normativa vigente que regula la enseñanza en estas edades, todas las experiencias encaminadas al desarrollo de objetivos así de ambiciosos deben formar parte de un programa formativo complejo, complejo, rico, potente y extendido en el tiempo. Desarrollar competencias no es el resultado de la mera puesta en marcha de recetas didácticas, sí de un esfuerzo profundo y sostenido, que no efímero, de toda la comunidad educativa.

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). *Revista Espaço do Currículo*, 12, 5-24. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2019v12n1.41930>
- Cantero, S. y Reyes, A. (2024). Desarrollo de la alfabetización a través del aprendizaje basado en juegos y la gamificación en la clase de inglés como lengua extranjera en educación primaria. Un estudio comparativo. *DIGILEC: Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 11, 240-268. <https://doi.org/10.17979/digilec.2024.11.11176>

- Casanovas-López, R. (2024). La importancia de la competencia digital docente desde la perspectiva del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) en la educación no formal para garantizar el acceso al patrimonio cultural. En M. P. Rivero Gracia, S. García Ceballos, S. Peñalva Tobías y E. Bandrés Goldáraz (Eds.), *Patrimonio y competencias digitales en la sociedad hiperconectada y participativa* (pp. 65-81). Universidad de Zaragoza.
- Casanovas-López, R. y Granell Querol, A. (2024). La educación no formal con el marco del DUA. *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 117, 27-32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9915845>
- CAST (2018). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Texto completo (versión 2.0), modificadas según la versión 2018* (C. Alba Pastor, P. Sánchez Hípola, J. M. Sánchez Serrano y A. Zubillaga del Río, Trans.; rev. 2023). Center for Applied Special Technology.
- Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial (2022). *Resolución de 4 de mayo de 2022, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación, sobre la actualización del marco de referencia de la competencia digital docente*. BOE (16/05/2022), núm. 116, referencia 8042, pp. 67979-68026. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2022-8042
- Escarbajal Frutos, A. y Martínez Galera, G. (2023). Uso de las metodologías activas en los centros educativos de educación infantil, primaria y secundaria. *International Journal of New Education*, 11, 5-25. <https://doi.org/10.24310/IJNE.11.2023.16452>
- Feu, J. (2004). La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma. *Revista Digital eRural: Educación, Cultura y Desarrollo Rural*, 2, 1-13. <https://www.semanticscholar.org/paper/La-escuela-rural-en-Espa%C3%B1a-a-puntes-sobre-las-y-de-Gelis/0383bb372864eb676acc4aaaa07dcd66f3e19948>
- Heredero, E. S., Collado, C. I. y Shoti, W. C. (2014). Los colegios rurales agrupados en España. Análisis del funcionamiento y organización de la escuela rural española a partir de un estudio de casos. *Educação e Fronteiras*, 4, 142-153. <https://www.semanticscholar.org/paper/Los-colegios-rurales-agrupados-en-Espa%C3%B1a.-Análisis-Heredero-Gonz%C3%A1lez/37061d6a2664b8d99fec2eeadc761cb3e1b26c03>
- Jefatura del Estado (2020). *Ley Orgánica 3/2020, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial del Estado (29/12/2020), núm. 340, referencia, pp. 122868-122953. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Pascual-Arias, C. y García-Sanz, E. (2022). Aprendizaje colaborativo y autorregulación: Resultados de su desarrollo en aulas internivelares de Educación Infantil y Educación Primaria. *TRIM. Tordesillas, Revista de Investigación Multidisciplinar*, 22-23, 29-45. <https://doi.org/10.24197/trim.22-23.2022.29-45>
- Ponce de León, A., Bravo, E. y Torroba, T. (2000). Los colegios rurales agrupados, primer paso al mundo docente. *Contextos Educativos*, 3, 315-347. <https://doi.org/10.18172/con.428>

La escuela rural y el actual panorama mediático digital: situación, perspectivas, esperanzas

Luis Miguel Mayordomo Sánchez, Luis Eduardo Nogales del Salto y

María Olmo García

maluismi@alumni.uv.es, nodelsal@alumni.uv.es, maolgar4@alumni.uv.es

Universitat de València

1. Introducción y justificación

La respuesta desesperada es confiar en el único medio de comunicación que, en teoría, puede atajar el problema: nuestras escuelas. [...] hay razón para suponer que la situación no es irresoluble. Los educadores no son ajenos a los efectos de la televisión en su alumnado. [...] Gran parte de la concienciación se resume en la pregunta "¿Cómo podemos usar la televisión para controlar la educación?". Todavía no han llegado a la pregunta "¿Cómo podemos usar la educación para controlar la televisión?". [...] Es labor reconocida de las escuelas el asistir a la juventud en el aprendizaje sobre cómo interpretar los símbolos de su cultura. [...] La solución que sugiero aquí es la misma que sugirió Aldous Huxley. Y yo no puedo mejorar nada de lo que él hiciese. Él, como H. G. Wells, creía que estamos en una carrera entre la educación y el desastre, y escribió continuamente sobre la necesidad de entender la política y epistemología de los medios. Al final, él trataba de decirnos que lo que afectaba a la gente en *Un mundo feliz* no era que riesen en vez de pensar, sino que no sabían sobre qué se estaban riendo y por qué habían dejado de pensar (Postman, 1985/2014).

Han pasado cuarenta y un años desde que Neil Postman escribiera *Amusing Ourselves to Death: Public Discourse in the Age of Show Business*, una jeremiada en contra de lo que él consideraba el fin de la formación de la opinión pública de forma sana y democrática: el cambio de paradigma surgido en la transición de una cultura basada en el medio tipográfico a una cultura basada en el medio televisivo. Veía una seria amenaza en factores inherentes al discurso televisivo como la descontextualización de los mensajes, la imposibilidad de la abstracción, la trivialización de los contenidos o la primacía de la vocación por entretener en detrimento de la construcción sistemática de argumentos complejos. Postman (1985/2014), enmarcado en el segmento ciudadano que Umberto Eco (1964/1999) catalogó de "apocalíp-

tico” ante la cultura de masas veinte años antes de la publicación de *Amusing ourselves...*:

En los tratados sobre el mundo de las comunicaciones de masa y de la civilización tecnológica, el "cogito interruptus" está muy de moda entre aquellos que en otras ocasiones hemos llamado apocalípticos, que ven en los acontecimientos del pasado los símbolos de una armonía notable, y en los del presente los símbolos de una caída sin salvación (Eco, 1964/1999).

Con la llegada del entorno digital, las redes sociales y la inteligencia artificial, este fenómeno parece haberse acrecentado. La división entre las posiciones utópicas y catastróficas, integradas y apocalípticas, aumenta; y se nos urge a tomar partido por una u otra.

Este capítulo ofrece una doble vocación: la primera es arrojar luz en la discusión sobre la introducción de los medios en la educación y el papel que pueden tener estos sobre la gente joven. La segunda, la principal, es dotar de herramientas a la comunidad educativa, en especial en el entorno rural, para que pueda tomar partido y prepararse para la revolución tecnológico-social que se lleva gestando desde que naciera la primera generación de “nativos digitales”. La primera parte de este capítulo ofrece una panorámica sobre el papel actual de la alfabetización mediática, sus éxitos, riesgos y oportunidades; mientras que la segunda, a modo de manual, sienta las bases para que las escuelas rurales puedan introducir la educación en medios en su currículum.

2. Estado de la cuestión

2.1. La realidad de la escuela en el entorno rural y los medios audiovisuales

Las dificultades para hacer una panorámica sobre el uso del audiovisual en educación rural son múltiples: escasa atención académica, trabajos limitados y muy separados en el tiempo; además, el estatuto de la escuela rural varía según el contexto geográfico, lo que compromete la generalización de los hallazgos. Los propios medios audiovisuales se transforman continuamente (televisión, cine, web, redes sociales), y el mundo cambia con ellos, introduciendo agentes sociales, culturales o legales que median en la relación. Sin embargo, el carácter heteróclito de la educación rural —diversidad interna y de “ruralidades”— fuerza aproximaciones innovadoras que implican a la comunidad local (Abós, 2020). La producción audiovisual tradicional requiere trabajo en equipo y colaboración entre especialidades, una dinámica ideal para introducir al alumnado en la creación mediática crítica y exponerlo a la realidad local, abordando así dos retos rurales: educar en TIC y reforzar la identidad. No se ignoran otros dos retos: la brecha digital y

la despoblación, sin los cuales la alfabetización crítica se depauperiza (Chumapi et al., 2025).

La escuela rural española enfrenta retos humanos: inestabilidad del alumnado y la plantilla docente, y falta de formación específica en enseñanza multinivel. Como contrapeso, existen claustros dinámicos, profesorado muy vocacional y clases más personalizadas (Hernández Caravaca, 2018). Además, los currículos educativos rara vez consideran la realidad rural (Tria Yulisa, 2024). El audiovisual, que abarca desde la comunicación hasta el arte, desarrolla conexiones humanas irremplazables y crea el espacio simbólico que guía al alumnado. Cuando la realidad es inestable, la alfabetización mediática queda comprometida, pero el profesorado puede ofrecer un contrapeso centrándose en el factor humano, no solo en la tecnología.

Un estudio comparativo entre escuelas rurales del norte y sur de España (García Prieto et al., 2021) muestra coincidencias: innovación docente favorecida por las bajas ratios, pero predominio del libro de texto y uso secundario de TIC por problemas de conexión. Esto fuerza a reevaluar iniciativas hacia flujos offline mientras las administraciones no ofrezcan soluciones. Cedeño et al. (2024) indican que la brecha digital también radica en la falta de adaptación curricular y capacitación docente, agravada por el confinamiento. La alfabetización crítica es solo una solución parcial; se apunta a posibilidades como bibliotecas rurales y futuro 6G.

Hoy existen “desiertos informativos” en zonas despobladas, pero Rueda-Córdoba et al. (2025) señalan que la disminución de medios profesionales no implica ausencia de cobertura: redes sociales (Facebook, WhatsApp) asumen los canales locales, con lazos emocionales que facilitan estas dinámicas. No obstante, los medios locales son importantes para la alfabetización rural, no solo por salidas laborales sino por posibles sinergias con centros escolares. Además, Saiz-Echezarreta et al. (2025) destacan que los medios rurales construyen un espacio simbólico propio, clave para la esperanza y la autoconcepción en poblaciones afectadas por la despoblación. Una experiencia en la Patagonia argentina (Aguaded y Contín, 2004) mostró cómo familias indígenas, sin formación crítica, se victimizan frente a la televisión homogeneizadora. Por el contrario, en La Puna (Morduchowicz, 1998), el consumo televisivo favorecía relaciones cara a cara y lectura, aunque también fomentaba el abandono rural, pero los niños discernían entre su realidad y la agenda mediática.

Más allá de la formación y el acceso, el consumo responsable es clave. En adolescentes rurales estadounidenses, el “tiempo de pantalla” se asocia al sedentarismo; la actividad física es mayor en entornos urbanos a edades tempranas, pero la tendencia se invierte en la adolescencia, y el consumo pasivo es mayor en estratos bajos (Christiana et al., 2021). La ubicuidad de

los móviles supone un riesgo especial en el rural, donde el ocio activo es escaso. Por último, el uso del audiovisual como herramienta secundaria en el aula rural aporta beneficios: mejora en arte y música (Is Diarti y Kasiyan, 2024), autorreflexión y resiliencia en estudiantes rurales mexicanos (Martínez-Rodríguez y Benítez-Corona, 2020), y mayor interés y retención en biología en Malasia (Tang et al., 2018).

2.2. Comunidad política, educativa, familias y mundo digital

Andrade-Vargas et al. (2021) señalan que el perfil socioeconómico de los jóvenes no condiciona su presencia en redes sociales, pero sí el tipo de uso: los estratos altos priorizan el ocio y los bajos la mejora profesional. Aun así, la creación de contenidos se realiza con intensidad equivalente en ambos niveles, apuntando a cierta democratización. Por su parte, De Leyn et al. (2022) identifican que los propios jóvenes conceptualizan la alfabetización mediática desde una retórica del riesgo, reproduciendo estereotipos negativos sobre su uso digital. Valoran al profesorado joven y aperturista como fuente fiable, lo que evidencia una desconexión entre las campañas institucionales (paternalistas y proteccionistas) y sus resultados. Berger (2020) estudia al profesorado como mediador en competencias mediáticas: su predisposición aumenta con el uso de TIC, la edad, la formación previa y el apoyo colegial. Zhou et al. (2025) añaden que la alfabetización mediática de los padres influye positivamente en el aprendizaje preescolar, especialmente con un modelo de crianza democrático. En conjunto, la alfabetización mediática exige colaboración activa de familias (hábitos domésticos), docentes (capacitación continua y mediación), alumnado (aperturismo y confianza) e instituciones (discursos que interpelen sin victimizar). Sin embargo, todos los actores deben sortear la brecha socioeconómica. Ye et al. (2021) observan que Internet puede alterar la relación entre nivel socioeconómico y rendimiento académico (especialmente en matemáticas), pero faltan estudios que vinculen las TIC con una mejora directa. Familias y escuelas pueden colaborar en proyectos que usen los medios no solo como objeto de estudio, sino como herramienta comunitaria. Para ello se requiere una concepción holística y gestión de múltiples actores, algo que las administraciones aún no ofrecen. De las múltiples formas en las que se puede medir la alfabetización mediática destacamos el estudio de Ferrés y Piscitelli (2012), en el que realizan una propuesta de dimensiones e indicadores que permitan objetivar los niveles de competencia mediática, clasificados en dos grandes grupos: el de la producción y el de la recepción de mensajes mediáticos (Tabla 1):

Tabla 1

Dimensiones e indicadores sobre competencia mediática

CATEGORÍA	ANÁLISIS	EXPRESIÓN
LENGUAJES	Interpretar y valorar códigos de representación.	Expresarse mediante recursos varios.
	Analizar y valorar operaciones de sentido, estructuras y estilemas.	Elegir críticamente el recurso mediático para expresar un mensaje concreto.
	Comprender flujos de información entre medios.	Resignificar mensajes existentes.
TECNOLOGÍA	Analizar sistemáticamente relaciones de intertextualidad.	
	Entender el papel social de las diferentes tecnologías comunicativas.	Manejar correctamente tecnologías en contextos multimediales y multimodales.
	Emplear medios para “expandir las capacidades mentales”.	Elegir correctamente la tecnología a utilizar en función del mensaje a expresar.
	Utilizar medios y tecnologías de vanguardia.	Editar imagen y sonido críticamente.
PROCESOS DE INTERACCIÓN	Tener soltura en entornos hipermediales, transmediáticos y multimodales.	
	Realizar un análisis introspectivo del propio consumo mediático.	Utilizar las pantallas de forma proactiva para la mejora individual y social.
	Analizar las bases multifactoriales de la predilección masiva de determinados medios y mensajes.	Emplear las TIC para llevar a cabo trabajo colaborativo.
	Analizar la relación entre mensajes mediáticos, valores y emociones.	Interactuar con individuos y entornos diversos y multiculturales.
	Comprender las reacciones a mensajes mediáticos que difieren en el apartado racional y emocional al mismo tiempo	Conocimiento de los derechos y deberes legales propios de la comunicación.

CATEGORÍA	ANÁLISIS	EXPRESIÓN
	Valorar contextos.	
	Conocer las audiencias y los estudios de estas.	
	Poder realizar un análisis textual intercultural.	
	Utilizar el ocio mediático para aprender.	
PROCESOS DE PRODUCCIÓN Y DIFUSIÓN	Diferenciar el tipo de producciones en virtud de su titularidad, el número de responsables y sus lógicas de trabajo.	Conocer las fases de producción y los recursos necesarios.
	Discernir las lógicas socioeconómicas que rigen la industria audiovisual.	Trabajar en grupo.
	Conocer los sistemas de producción, las técnicas de programación y los mecanismos de difusión.	Resignificar mensajes existentes.
	Conocer la regulación de los sistemas de producción.	Difundir mensajes a través de múltiples medios.
		Controlar datos personales de forma responsable, propios y ajenos.
		Gestionar adecuadamente los derechos de propiedad intelectual, propios y ajenos.
		Networking.

CATEGORÍA	ANÁLISIS	EXPRESIÓN
IDEOLOGÍA Y VALORES	Advertir las operaciones de sentido del audiovisual.	Utilizar las herramientas audiovisuales de forma ética.
	Verificar y ser crítico con la información, generada y consumida.	Utilizar los mensajes de forma crítica a los valores transmitidos.
	Gestionar fuentes de información diversas.	Ejercer compromiso ciudadano a través de las herramientas audiovisuales.
	Advertir críticamente intereses diversos tras la producción de materiales audiovisuales.	
	Descargar contenido online de forma ética.	
	Analizar críticamente los tratamientos de las identidades.	
	Analizar críticamente la formación de la opinión pública.	
	Identificar los mecanismos de respuesta emocional en la narrativa.	
DIMENSIÓN ESTÉTICA	Gestionar las propias emociones en el consumo audiovisual.	
	Disfrutar tanto del contenido como de la forma de los mensajes.	Producir mensajes originales, creativos y comprensibles.
	Discernir cuando una producción audiovisual alcanza o no criterios mínimos de calidad estética.	Innovar estéticamente a través de la transformación de mensajes ya existentes.
	Detectar influencias entre producciones.	
	Identificar las categorías estéticas básicas.	

Fuente: tomado de Ferrés y Piscitelli (2012)

De entre las experiencias de implementación del audiovisual en las aulas, diferenciamos dos grupos: aquellas propuestas que utilizan las TIC como herramienta para fines secundarios y aquellas en las que las TIC o la alfabetización mediática son el centro de la actividad. En el primer grupo, encontramos un estudio sobre el uso de los medios digitales en las clases de educación física en la escuela Primaria: Greve et al. (2022) estudian el sincretismo de los objetivos docentes de la Educación Física y los estudios de medios, y cómo el alumnado interpreta la inserción de estas tecnologías en una materia tan aparentemente distante como Educación Física. Para ello, se dotó a grupos de estudiantes de tabletas inteligentes y se les impartieron nociones básicas de planimetría audiovisual y del *software* de grabación que empleaban sus dispositivos: debían utilizar las herramientas de grabación para generar piezas audiovisuales de ellos mismos realizando movimientos corporales diversos y libres con un equipamiento de gimnasio variado dispuesto previamente. En este contexto, la preocupación principal es la de que las exigencias de ambas disciplinas resulten contradictorias y dificulten la consecución de los objetivos docentes. Se observó una mejora en la consecución de objetivos de ambas materias, destacándose cómo los factores de la diversión, el cambio de roles y el trabajo en equipo incitaron a los grupos a organizarse y concentrarse en los procesos de trabajo. El alumnado prefirió, no obstante, el movimiento y la actividad física, subordinando la actividad a esta dimensión.

Fiialka (2020) estudia los medios en la educación telemática ucraniana durante la pandemia. Los medios se tornan mediación indispensable para la educación y la socialización, provocando sobrecarga informativa. El profesorado adopta un enfoque cauteloso (plataformas tradicionales, verificación de fuentes) y actúa como mediador entre el alumnado y los medios, coincidiendo con Berger (2020). Por su parte, Filenko (2023) investiga la influencia psicofisiológica de la música en adolescentes españoles de ESO. Propone la música como reguladora emocional: audiciones seleccionadas alteran las pulsaciones, con potencial terapéutico. Se instruye al alumnado en la relación entre emociones y música, fomentando la conciencia emocional y una escucha crítica y activa. Cabrera-Ochoa et al. (2025) presentan el “Concurso de Cortometrajes Escuela y Derechos de la Infancia”, que tiende puentes entre la Universitat de València y escuelas. Combina educación en medios y derechos de la infancia: tras formación, los grupos realizan cortometrajes. Se observa aumento de conciencia crítica y comprensión técnica. Es ejemplo de colaboración entre niveles educativos para promover la alfabetización mediática como herramienta ciudadana. Guíñez-Cabrera et al. (2022) investigan *BookTok* como vaso comunicante entre medios. Mediante entrevistas a creadores latinoamericanos, estudian cómo usan recursos audiovisuales y narrativos digitales para generar contenido sobre libros.

Apuntan al potencial de BookTok para fomentar la lectura entre la gente joven. Novella-Cámara et al. (2021) estudian la mediación digital en política local para fomentar la participación infantil en municipios españoles. Observan que considerar la participación infantil como derecho fundamental aumenta el uso de herramientas digitales, mientras que la desconfianza por protección del menor lo limita. Cuando se emplean, tienen fines informativos, sin empoderamiento para la deliberación o toma de decisiones. Meier y Kaspar (2024) identificaron 15 situaciones-tipo en el uso mediático de estudiantes alemanes de Secundaria (jugar, estudiar, comunicarse, buscar información, ver vídeos, etc.), registradas mediante diarios. Las situaciones clave solían implicar felicidad y baja excitación, y se trataban mayormente con amigos del colegio o familia, prefiriendo la interacción cara a cara. Este trabajo ayuda a diseñar propuestas de alfabetización mediática que consideren la perspectiva del alumnado y fomenten su autoconciencia. En línea similar, Abercrombie y Chambers (2021) analizan la "School of Music" [Nota: probablemente "School of Media"] escocesa, un itinerario formativo en cine escalado a lo largo de la secundaria. Combina teoría y producción desde los primeros años, se adapta al currículo oficial con proyectos de storyboard en los cursos intermedios, y culmina en actividades exploratorias. El proyecto aprovecha la autonomía docente y la innovación con recursos limitados. Paralelamente, Chelysheva y Mikhaleva (2022) defienden el modelo "open media" (escuelas especializadas rusas con talleres de cine, animación, periodismo y festivales) como paradigma adecuado para la alfabetización crítica, aunque no integrado en el currículo estándar. Por su parte, Rogow et al. (2025) presentan el proyecto "Look Sharp" (Ithaca College), basado en el método CMD (decodificación constructivista de medios). Formaron a bibliotecarios escolares como formadores del profesorado para integrar la alfabetización mediática en cualquier materia. En la misma dirección, Mesquita-Romero et al. (2022) verificaron mejoras en competencias mediáticas (tecnología, lenguaje, ideología, producción) en bachilleres colombianos tras un programa específico.

Finalmente, Herrero-Curiel y La-Rosa (2022) observan que el alumnado de ESO se informa principalmente por redes sociales, televisión y entorno cercano, con dificultades para distinguir información veraz de falsa y confundiendo opinión con información. Complementariamente, Taddeo et al. (2022) asocian los roles en redes sociales (16-26 años) con las competencias informacionales: los creadores de contenido denuncian más la desinformación, mientras que los espectadores pasivos tienden solo a desconfiar.

2.3. Medios audiovisuales y salud —mental y física—

Más allá del rendimiento académico, los medios impactan en la salud física y mental de los jóvenes. En diciembre de 2026, Australia prohibió las redes sociales a menores de 16 años, una medida calificada de restrictiva pero inefectiva, similar a la prohibición del alcohol. Ante las lagunas de la acción política, se hace necesaria la implicación de familias, escuelas y adolescentes (Champion et al., 2025). Un estudio previo sobre reglamentos escolares australianos reveló que su principal preocupación era evitar conductas con futuros arrepentimientos, evidenciando una falta de reflexión seria más allá del pánico reputacional (Robards et al., 2025).

Por un lado, el consumo de medios audiovisuales se ha relacionado con mayor adaptación social, autoestima y gestión del estrés en adolescentes (Al Hussaini y Arcelus-Ulibarrena, 2023). Por otro lado, se le atribuyen comportamientos violentos, consumo de drogas, desórdenes alimenticios y alteraciones sexuales, aunque la influencia mediática es difícil de medir por su origen multifactorial (Brown y Witherspoon, 2002). La comunicación familiar puede mitigar las conductas agresivas en línea (Romera et al., 2021).

Sobre la salud mental, el ostracismo en línea (incluso formas leves como ignorar una publicación) amenaza la pertenencia, autoestima, control y sentido de existencia (Galbava et al., 2021). La adicción a Internet se correlaciona directamente con depresión en adolescentes (más en hombres), y la relación es bidireccional (Lozano-Blasco y Cortés-Pascual, 2020). Un tercio de los adolescentes se estresa por la privación de Internet y un 45% presenta un uso desadaptado (Díaz-López et al., 2020). Las horas de pantalla aumentan los problemas de salud mental, física y trastornos del sueño (Ortega-Mohedano y Pinto-Hernández, 2021).

En cuanto al rendimiento académico, la violencia y frecuencia de uso mediático se asocian a peor desempeño, especialmente en varones de Primaria que usan videojuegos violentos (Mößle et al., 2010). Un estudio valenciano halló una media de 47 minutos diarios de juego; el uso entre semana perjudica más, aunque el consumo moderado y ocasional resulta inofensivo, siendo el tiempo sustraído al estudio el factor clave (Gómez-Gonzalvo et al., 2020).

Respecto a la salud física, las campañas de alfabetización sanitario-mediática resultan efectivas para prevenir desórdenes alimenticios y mejorar la autopercepción corporal, incluso con intervenciones breves de menos de una hora, siendo más efectivas en grupos femeninos (Zuair y Sopory, 2022). También reducen la internalización de ideales mediáticos (Wilksch et al., 2006). Se ha demostrado eficacia mediante animación en promoción de valores olímpicos contra la obesidad (Zuccotti et al., 2025), en prevención del

dopaje (Lucidi et al., 2017), y se alerta sobre la influencia de la publicidad de comida rápida en redes sociales (Sanjay, 2020) así como de plataformas como Netflix en el consumo de tabaco, alcohol y comida basura a través de la ficción (Peña y Sarrionandia, 2023).

3. Propuestas didácticas

Se pueden generar distintos tipos de contenidos, entre ellos, está el *Podcast*, en el cual se podrá introducir la entrevista, programas educativos, también de medio ambiente, narraciones en lengua originaria, entre otros. Los vídeos documentales también permiten exponer de una manera más apegada a la realidad, estimulando el sentimiento de cercanía o pertenencia; de este modo, los productos que se lleven a cabo en este formato incluirán una base de lo que es el estilo de vida saludable y cómo se puede vivir sanamente con hábitos que no son complicados de seguir. Dentro de esta misma categoría se pueden incluir diferentes proyectos escolares que tengan relación con el medio ambiente.

3.1. Cortometrajes: experiencia de audiovisual de trabajo en equipo

La incorporación de diferentes proyectos cortos facilitará que el alumnado construya una base sólida de conocimiento respecto a escritura de guion, el trabajo en equipo, puesta en escena y, muy importante también, la expresión corporal. La herramienta del cortometraje incita al aprendizaje colaborativo, pues cada persona tiene un rol específico, entre ellos el de camarógrafo, dirección, sonido, actuación, producción; todas estas actividades con el objetivo de mejorar el aprendizaje el equipo.

3.2. Fotografía y fotomontaje: valorar el entorno

El entorno rural ofrece un enorme potencial para la fotografía, muy distinto al urbano. Su diversidad convierte el territorio en un laboratorio creativo donde jugar con la luz natural, sombras y colorimetría. Paisajes como ríos, montañas o senderos trabajan la perspectiva, la narrativa visual y la identidad cultural. Mediante el fotomontaje se puede evidenciar la transformación del entorno y sus factores. Las salidas de campo promueven el aprendizaje en movimiento, incentivan la participación y el apego a la tierra. Se pueden fotografiar texturas (hojas, cortezas, tierra) y paisajes para crear un mapa visual, compararlo con el pasado, reflexionar sobre los cambios y aplicar nuevas tecnologías con fines educativos.

3.3. Videoclip y vídeo ensayo: convertir el paisaje rural en paisaje sonoro

El entorno natural valenciano invita al movimiento (senderos, huertas, caminos), y el videoclip se convierte en una herramienta que activa al alumnado conectándolo con el territorio. No solo se graba el paisaje, sino que se recorre y explora combinando deporte, danza, movimiento y sonidos. Estas actividades exigen desplazamiento físico, fomentando hábitos activos frente al sedentarismo por exceso de pantallas. Se pueden contrastar juegos tradicionales y trabajo de campo con el estilo de vida actual (automatización, vehículos), reflexionando sobre la pérdida del movimiento cotidiano para proponer estrategias que recuperen estilos de vida más humanos. El resultado no es solo una producción creativa, sino una experiencia de interacción con el arte, la actividad física y el territorio.

3.4. Podcast y radio: introducción a la tradición de la radio local

El podcast y su popularidad actual motivan a la creación de estilos de vida saludables, creando programas dedicados a hablar sobre rutas situadas en el entorno rural valenciano, consejos de actividad física con una adaptación específica a distintas edades, eventos deportivos, entrevistas y más. Estos podcasts pueden incluir diferentes retos que durante la emisión de este harán que la audiencia se ponga en movimiento, descubriendo caminos nuevos del entorno, caminando cierta cantidad de pasos por el sitio, recuperando las tradiciones familiares, transformando la radio escolar en un motor de dinamismo social, bienestar y salud.

3.5. RRSS: reclamar nuestro espacio en la aldea global

Las redes sociales pueden ayudar a revertir el sedentarismo que provoca el mismo uso de dispositivos electrónicos, promoviendo diferentes métodos que pueden ayudarnos a llevar una vida saludable. El alumnado en este caso, bajo supervisión del profesorado, puede gestionar de manera ordenada diferentes perfiles que difundan información y todas las producciones que se lleguen a ejecutar, ya sean: actividades de carácter deportivo, *shorts*, *reels*, vídeos largos, cortometrajes, historias, post al aire libre, retos de movilidad... Así, las redes sociales se convierten en un mecanismo para la motivación de carácter colectivo, fomentando a través de campañas digitales la actividad del entorno, el movimiento y la utilización de las pantallas para impulsar la autorregulación digital, priorizando contenidos que inviten a la acción.

3.6. Proyectos transmedia

Al hablar de proyectos transmedia, nos enfocamos en integrar los múltiples formatos que tiene el mundo del audiovisual con la misma temática, en este caso, la vida activa en el entorno rural. Lo que se busca es que todos estos documentales, *podcast*, campañas de redes, salgan de la clase y puedan ser presentados de manera que quien consuma este contenido pueda trasladarse entre diferentes aplicaciones, cuentas, redes, sin perder la coherencia del mensaje que se quiere dar. En este sentido, el audiovisual tiene un correlato con las metodologías de la docencia transversal.

4. Hábitos

4.1. Consumo audiovisual: introducción a la alfabetización mediática

El consumo excesivo de redes sociales y audiovisuales se asocia directamente con el sedentarismo juvenil, aunque a menudo no seamos conscientes del tiempo perdido ni de sus efectos. El objetivo es que el estudiantado se autoevalúe críticamente sobre el contenido que consume en lugar de disfrutar del aire libre. Con la dirección docente, pueden diseñar campañas audiovisuales que promuevan estilos de vida saludables, evidencien actividades poco saludables y propongan alternativas activas para equilibrar el uso de dispositivos digitales con el movimiento, dentro y fuera de las instituciones.

4.2. El espacio sonoro: hábitos de escucha activa, creativa y crítica

Escuchar mientras nos movemos: una de las iniciativas que se pueden llevar a cabo para impulsar al alumnado a generar diferentes productos audiovisuales; recopilación y creación de ambientes sonoros que inciten al movimiento, con paseos sonoros en donde recopilamos información del entorno para desarrollar en futuros proyectos de audio, caminatas de carácter reflexivo donde se registren sonidos naturales y se reflexione sobre la propia escucha... El alumnado aprende entonces a conectar cuerpo y entorno, mejorando su capacidad de escucha, fortaleciendo su nivel de atención y reconocimiento del espacio solo con escuchar. Además, esta práctica reduce el estrés, trabaja el bienestar emocional a través de experiencias guiadas y también le permite al cuerpo de estudiantes experimentar con diferentes *softwares* de producción de audio para plasmar así las ideas que puedan tener e implementarlas en la mejora de la salud física y mental.

4.3. Fomento del deporte a través del audiovisual: de la producción al consumo

El deporte y su amplio campo de disciplinas, mostrado a través de diferentes medios, rediseña el concepto de consumo, pues lo que se busca es transformar al espectador en un participante activo, siendo el audiovisual un canal que inspire a la práctica real. Además, se puede hacer un análisis de los diferentes eventos que lideran el mundo del deporte a nivel global desde una perspectiva crítica, para trasladarlo en menor escala a la escuela rural y realizar diferentes eventos de convivencia para familia, alumnado y cuerpo docente.

4.4. Salud mental y audiovisual

La salud mental en la escuela rural valenciana enfrenta retos específicos: aislamiento, despoblación, limitación de recursos y actividades. El audiovisual actúa entonces como herramienta pedagógica que promueve el bienestar emocional. A través de cortometrajes, documentales o producciones locales, el alumnado reconoce emociones como ansiedad, miedo o tristeza. Con el acompañamiento docente y debates guiados, se genera un espacio de expresión que fomenta la seguridad y evita la contención emocional. Cuando el alumnado crea su propio contenido, desarrolla autoestima, comunicación y exteriorización de sentimientos. Así, se pueden llevar a cabo proyectos centrados en la salud mental que evalúen el consumo crítico de contenidos y reflexionen sobre prácticas poco saludables para el desarrollo cognitivo y emocional, todo ello con la colaboración de centros educativos, salud, familias y ayuntamientos.

4.5. Identidad y representación: reivindicación del mundo rural en discurso audiovisual

Por mucho tiempo, la representación de la escuela rural a través del audiovisual ha mostrado una perspectiva de carencia, falta de oportunidad, envejecimiento y aislamiento; narrativas que, combinadas con la falta de oportunidades, influyen en la autoestima colectiva de quienes conforman este espacio, generando una percepción distorsionada del alumnado con su entorno. La construcción de identidad desde la infancia es el punto de partida para asegurar que los valores culturales no desaparezcan, por ello se promueve un discurso audiovisual que pone en evidencia la riqueza cultural que el territorio valenciano posee fuera de la urbe. Es fundamental demostrar mediante diferentes narrativas la capacidad de innovación que puede llegar a tener el entorno rural con una narrativa correcta. Al producir estos contenidos se espera que los alumnos aprendan de su realidad y encuentren la manera correcta de contar su historia, de dónde vienen y qué podemos encontrar, recuperando las tradiciones lingüísticas, la gastronomía local,

música, arquitectura, etc. De este modo, pasamos a percibir al entorno rural como un espacio en el que las posibilidades por pocas que sean no son una limitación.

4.6. Uso y abuso de las RRSS: el doble filo de las redes

Para el alumnado adolescente, las redes sociales son indispensables para relacionarse y acceder a información ilimitada, pero conllevan riesgos como la comparación constante, la dependencia, la distorsión del entorno y el ciberacoso. Aunque también pueden usarse positivamente para promover actividad física y bienestar. La escuela rural debe apostar por una educación integral que incluya talleres sobre protección de datos y detección de fake news (agravadas por la IA sin control). Convertir las redes en aliadas del bienestar exige encontrar un equilibrio: priorizar la interacción física, reducir el ocio digital y fomentar producciones que nutran el conocimiento. Si la escuela rural valenciana cuenta con recursos para integrar salud mental, identidad y educación digital en proyectos de vida saludable, entonces la escuela se convierte en narradora de su territorio. Así, alumnado y docentes pasan de ser espectadores a creadores protagonistas del bienestar colectivo, mejorando la calidad de vida, la cultura y la salud integral.

Referencias

- Abercrombie, K. y Chambers, J. (2021). Six years of School of Media: Exploring specialist pathways for film education throughout students' experiences of Scottish secondary school. *Film Education Journal*, 4(2). <https://doi.org/10.14324/fej.04.2.01>
- Abós, P. (2020). La escuela ubicada en territorios rurales: Una escuela diferente, un reto pedagógico. *Aula*, 26(0), 41. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7538189>
- Aguaded, I. y Contín, S. A. (2004). Television and indigenous identity: A rural community in the Patagonia. *Comunicar*, 11(22), 71-79. <https://doi.org/10.3916/C22-2004-11>
- Al Hussaini, M. H. y Arcelus-Ulibarrena, J. M. (2023). Exploring the Influence of Audiovisual Tools on Youth and their Social Adaptation in Elementary Education. *International Journal of Learning Reformation in Elementary Education*, 2(02), 95-103. <https://doi.org/10.56741/ijlree.v2i02.352>
- Andrade-Vargas, L., Iriarte-Solano, M., Rivera-Rogel, D. y Yunga-Godoy, D. (2021). Young people and social networks: Between the democratization of knowledge and digital inequality. *Comunicar*, 29(69), 85-95. <https://doi.org/10.3916/C69-2021-07>
- Berger, P. (2020). Teachers' mediation practice: Opportunities and risks for youth media behavior. *Comunicar*, 28(64), 49-59. <https://doi.org/10.3916/C64-2020-05>

- Brown, J. D. y Witherspoon, E. M. (2002). The mass media and American adolescents' health. *Journal of Adolescent Health*, 31(6), 153-170. [https://www.jahonline.org/article/S1054-139X\(02\)00507-4/abstract](https://www.jahonline.org/article/S1054-139X(02)00507-4/abstract)
- Cedeño, J. L., Freire, A. G., Morán, I. A., Lliví, J. F., Chalare, M. V. e Iza, N. B. (2024). Reducción de la brecha digital en zonas rurales: Soluciones tecnológicas para una educación equitativa. *South Florida Journal of Development*, 5(10), e4527. <https://doi.org/10.46932/sfjdv5n10-033>
- Champion, K. E., Birrell, L., Smout, S., Teesson, M. y Slade, T. (2025). Debate: Social media in children and young people – time for a ban? Beyond the ban – empowering parents and schools to keep adolescents safe on social media. *Child and Adolescent Mental Health*, 30(4), 411-413. <https://doi.org/10.1111/camh.70032>
- Chelysheva, I. y Mikhaleva, G. (2022). Media School “Media Education and Media Literacy for All” as a System Model of Continuous Mass Media Education. *Media Education (Mediaobrazovanie)*, 18(2). <https://doi.org/10.13187/me.2022.2.147>
- Christiana, R. W., Bouldin, E. D. y Battista, R. A. (2021). Active living environments mediate rural and non-rural differences in physical activity, active transportation, and screen time among adolescents. *Preventive Medicine Reports*, 23, 101422. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2021.101422>
- Chumapi, A. N., Morocho, M., Cartuche, R. A. y Peñaloza, A. E. (2025). Integración de los Tics en el aula rural: Experiencias desafíos y conclusiones. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(3). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10275397>
- De Leyn, T., Waeterloos, C., De Wolf, R., Vanhaelewyn, B., Ponnet, K. y De Marez, L. (2022). Teenagers' reflections on media literacy initiatives at school and everyday media literacy discourses. *Journal of Children and Media*, 16(2), 221-239. <https://doi.org/10.1080/17482798.2021.1952463>
- Díaz-López, A., Maquilón-Sánchez, J.-J. y Mirete-Ruiz, A.-B. (2020). Maladaptive use of TIC in adolescence: Profiles, supervision and technological stress. *Comunicar*, 28(64), 29-38. <https://doi.org/10.3916/C64-2020-05>
- Eco, U. (1999). Apocalípticos e integrados (12a. ed). Lumen. (Obra original publicada en 1964)
- Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). Media Competence. Articulated Proposal of Dimensions and Indicators. *Comunicar*, 19(38), 75-82. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Fialka, S. (2020). School Media Education During the COVID-19 Pandemic: Limitations and New Opportunities. *Media Education (Mediaobrazovanie)*, 60(3). <https://doi.org/10.13187/me.2020.3.367>
- Filenko, N. (2023). *Prácticas educativas para integrar conocimientos musicoterapéuticos en el aula de Educación Secundaria Obligatoria: Una propuesta didáctica*. [Tesis Doctoral, Universidad de Valencia]. Universidad de Valencia. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=321665>

- Galbava, S., Machackova, H. y Dedkova, L. (2021). Cyberostracism: Emotional and behavioral consequences in social media interactions. *Comunicar*, 29(67), 9-20. <https://doi.org/10.3916/C67-2021-01>
- García Prieto, F. J., Álvarez-Álvarez, C. y Pozuelos Estrada, F. J. (2021). ¿Difiere la dinámica de enseñanza de las escuelas rurales del norte y sur de España? Propensión, contrastes y similitudes. *Educatio Siglo XXI*, 39(3), 11-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8144890>
- García-Ochoa, Y., Mayordomo, L. M. y Nogales, L. (2025). Educar la mirada: derechos de la infancia y cine como herramienta de alfabetización crítica en la escuela. *Papeles el tiempo de los derechos*, 12, 3-12. <https://redtiempodelos-derechos.com/wp-content/uploads/2025/09/wp-12-2025.pdf>
- Gómez-Gonzalvo, F., Devís-Devís, J. y Molina-Alventosa, P. (2020). Video game usage time in adolescents' academic performance. *Comunicar*, 28(65), 89-99. <https://doi.org/10.3916/C65-2020-08>
- Greve, S., Thumel, M., Jastrow, F., Krieger, C., Schwedler, A. y Süßenbach, J. (2022). The use of digital media in primary school PE – student perspectives on product-oriented ways of lesson staging. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 27(1), 43-58. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1849597>
- Guiñez-Cabrera, N. y Mansilla-Obando, K. (2022). Booktokers: Generating and sharing book content on TikTok. *Comunicar*, 30(71), 119-130. <https://doi.org/10.3916/C71-2022-09>
- Hernández Caravaca, A. (2018). La enseñanza multinivel en los Colegios Rurales Agrupados (C.R.A.). *Publicaciones Didácticas*, 95, 201-207. <https://www.ugr.es/~reidocrea/13-40.html>
- Herrero-Curiel, E. y La-Rosa, L. (2022). Secondary education students and media literacy in the age of disinformation. *Comunicar*, 30(73), 95-106. <https://doi.org/10.3916/C73-2022-08>
- Tria Yulisa, K. (2024). The Use of Audio-Visual Learning Media and The Application of the Jigsaw Model in Teaching Arts and Culture at the Junior High School Level in Rural Areas. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 11(2), 134. <http://dx.doi.org/10.18415/ijmmu.v11i2.5420>
- Lozano-Blasco, R. y Cortés-Pascual, A. (2020). Problematic Internet uses and depression in adolescents: A meta-analysis. *Comunicar*, 28(63), 109-120. <http://doi.org/10.3916/C63-2020-10>
- Lucidi, F., Mallia, L., Alivernini, F., Chirico, A., Manganelli, S., Galli, F., Biasi, V. y Zelli, A. (2017). The Effectiveness of a New School-Based Media Literacy Intervention on Adolescents' Doping Attitudes and Supplements Use. *Frontiers in Psychology*, 8, 749. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00749>
- List of films shot on mobile phones (2026). https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=List_of_films_shot_on_mobile_phones&oldid=1336732828
- Martínez-Rodríguez, R.-C. y Benítez-Corona, L. (2020). The ecology of resilience learning in ubiquitous environments to adverse situations. *Comunicar*, 28(62), 43-52. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-04>

- Meier, J. V. y Kaspar, K. (2024). Revealing schoolchildren's key situations in the use of digital media inside and outside school: A media diary study. *PLOS ONE*, 19(12), e0316567. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0316567>
- Mesquita-Romero, W.-A., Fernández-Morante, C. y Cebreiro-López, B. (2022). Critical media literacy to improve students' competencies. *Comunicar*, 30(70), 47-57. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-04>
- "montanafilmmaker" (2014). Movies Filmed with Canon and Nikon DSLR Cameras [Repositorio de información sobre cine y series]. IMDb.
- Morduchowicz, R. (1998). La Educación en Medios en la escuela rural. *Comunicar*, 11, 195-201. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=635670>
- Möble, T., Kleimann, M., Rehbein, F. y Pfeiffer, C. (2010). Media use and school achievement – boys at risk? *British Journal of Developmental Psychology*, 28(3), 699-725. <https://doi.org/10.1348/026151009X475307>
- Novella-Cámara, A.-M., Romero-Pérez, C., Melero, H.-S. y Noguera-Pigem, E. (2021). Children's participation, local policy and the digital environment: Visions and uses among Spanish municipalities. *Comunicar*, 29(69), 33-43. <https://doi.org/10.3916/C69-2021-03>
- Ortega-Mohedano, F. y Pinto-Hernández, F. (2021). Predicting wellbeing in children's use of smart screen devices. *Comunicar*, 29(66), 119-128. <https://doi.org/10.3916/C67-2021-05>
- Peña, M. y Sarrionandia, A. (2023). Alcohol, tabaco, comida basura y deporte en series y películas de Netflix: Análisis de contenido y sus posibles impactos en la sociedad. *Revista Latina de Comunicación Social*, 82, 1-21. <https://doi.org/10.4185/rllcs-2024-2033>
- Postman, N. (2014). *Amusing ourselves to death: Public discourse in the age of show business*. Penguin Books.
- Robards, B., Goring, J. y Hendry, N. A. (2025). Guiding young people's social media use in school policies: Opportunities, risks, moral panics, and imagined futures. *Journal of Youth Studies*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/13676261.2025.2468477>
- Rogow, F., Crossman, B., Coolbeth, M. y Balk, J. (2025). Constructivist media decoding in elementary school: Media literacy instruction across a school year. *Journal of Media Literacy Education*, 2, 125-139. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2025-17-2-9>
- Romera, E. M., Camacho, A., Ortega-Ruiz, R. y Falla, D. (2021). Cybergossip, cyberaggression, problematic Internet use and family communication. *Comunicar*, 29(67), 61-71. <https://doi.org/10.3916/C67-2021-05>
- Rueda-Córdoba, F. J., Sáiz-Echezarreta, V. y Galletero-Campos, B. (2025). Media ensembles in depopulating municipalities and news deserts: Insights from Castilla-La Mancha, Spain. *Social Sciences & Humanities Open*, 12, 101992. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101992>

- Saiz-Echezarreta, V., Galletero-Campos, B. y Rodríguez-Amat, J. R. (2025). Local Media, Rural Depopulation, and Territorial Attachment: Geographies of Hope in Castilla-La Mancha. *Media and Communication*, 14, 11030. <https://doi.org/10.17645/mac.11030>
- Sanjay, P. (2020). Healthy food advertising affecting irish youngster's food preferences: An exploratory study in the Irish market [Tesis de Máster, National College of Ireland]. National College of Ireland. <https://norma.ncirl.ie/4732/>
- Taddeo, G., de-Frutos-Torres, B. y Alvarado, M.-C. (2022). Creators and spectators facing online information disorder. Effects of digital content production on information skills. *Comunicar*, 30(72), 9-20. <https://doi.org/10.3916/C72-2022-01>
- Tang, D. K. H., Intai, R. y Sekolah Menengah Kebangsaan Subis, Batu Niah, Miri, Sarawak, Malaysia. (2018). Effectiveness of Audio-Visual Aids in Teaching Lower Secondary Science in A Rural Secondary School. *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, 32, 91-106. <https://doi.org/10.21315/apjee2017.32.7>
- Wilksch, S. M., Tiggemann, M. y Wade, T. D. (2006). Impact of interactive school-based media literacy lessons for reducing internalization of media ideals in young adolescent girls and boys. *International Journal of Eating Disorders*, 39(5), 385-393. <https://doi.org/10.1002/eat.20237>
- Ye, L., Xia, X., Jiang, P., Jiang, T. y Liu, Y. (2021). The effects of children's Internet use: A Chinese longitudinal study. *Comunicar*, 29(68), 97-105. <https://doi.org/10.3916/C68-2021-08>
- Zhou, X., Yu, C. F. y Zheng, Z. (2025). Research on the relationship between parental media literacy and preschool children's quality of learning in the new media environment. *Frontiers in Psychology*, 16, 1600859. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1600859>
- Zuair, A. A. y Sopory, P. (2022). Effects of Media Health Literacy School-Based Interventions on Adolescents' Body Image Concerns, Eating Concerns, and Thin-Internalization Attitudes: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Health Communication*, 37(1), 20-28. <https://doi.org/10.1080/10410236.2020.1813954>
- Zuccotti, G., Ascani, F. B., Romeo, A. F., Calcaterra, V. y PODiaCar Team. (2025). Beyond sport to combat childhood obesity: Educating, engaging, and preventing through an integrated school-based campaign grounded in the values of Olympism. *Frontiers in Endocrinology*, 16, 1636728. <https://doi.org/10.3389/fendo.2025.1636728>

Alimentación y educación saludable en el medio rural: claves para mejorar la calidad de vida desde el entorno y la comunidad

Raúl López-Grueso (grueso@uji.es)

¹Departamento de Educación y Didácticas Específicas, Universitat Jaume I, Av. de Vicent Sos Baynat, s/n, 12071, Castellón, España.

1. Introducción (Justificación/antecedentes)

La promoción de estilos de vida saludables en la infancia y adolescencia se ha consolidado como una de las prioridades estratégicas en salud pública en Europa. En España, en particular, la elevada prevalencia de sobrepeso y obesidad infantil, junto con la progresiva pérdida de adherencia a patrones dietéticos tradicionales, como la dieta mediterránea, configuran un escenario que exige intervenciones estructuradas, sostenidas y contextualizadas (Agencia Española de Seguridad Alimentaria y Nutrición [AESAN], 2022; World Health Organization [WHO], 2026).

Lejos de entender la alimentación como una conducta individual, la evidencia científica apunta a un modelo multicausal en el que confluyen determinantes biológicos, sociales, culturales y ambientales (Story et al., 2008). En este sentido, la infancia constituye una etapa crítica, no solo por la plasticidad en la adquisición de hábitos, sino por la influencia acumulativa que estos ejercen sobre la salud a lo largo del ciclo vital (Birch & Ventura, 2009).

El entorno escolar ha demostrado ser un escenario privilegiado para la promoción de hábitos saludables, especialmente, cuando se adoptan enfoques integrales que trascienden la mera transmisión de contenidos y se centran en la modificación del entorno y las prácticas cotidianas (Langford et al., 2014). Dentro de este marco, la escuela rural presenta características diferenciales que, lejos de ser una limitación, pueden constituir una ventaja estratégica.

La proximidad al entorno natural, la menor fragmentación social y la relación estrecha entre comunidad educativa y territorio permiten planificar intervenciones más coherentes, contextualizadas y sostenibles. Sin embargo, estos entornos no están exentos de los procesos de transición ali-

mentaria propios de las sociedades occidentales, caracterizados por el aumento del consumo de productos ultraprocesados y la homogeneización de los patrones dietéticos (Livingston et al., 2021).

Este capítulo parte de la premisa de que la escuela rural no solo puede, sino que debe, convertirse en un agente activo de transformación alimentaria, integrando salud, sostenibilidad e identidad territorial.

2. Objetivos

El desarrollo de este capítulo se centra en conseguir los siguientes objetivos:

Objetivo general

- Desarrollar un marco aplicado y basado en evidencia para la promoción de la alimentación saludable y sostenible en la escuela rural.

Objetivos específicos

- Analizar en profundidad los determinantes de la alimentación en población escolar rural.
- Identificar oportunidades específicas del entorno rural.
- Proponer estrategias operativas dirigidas a centros educativos y familias.
- Integrar la sostenibilidad alimentaria en la práctica educativa.

3. Metodología

El presente capítulo se ha elaborado mediante una revisión narrativa con enfoque sistematizado, combinada con un análisis interpretativo orientado a la aplicación práctica en contextos educativos rurales.

Diseño metodológico

Se optó por una revisión narrativa debido a la necesidad de integrar evidencia procedente de distintos ámbitos (nutrición, educación, salud pública y desarrollo rural). No obstante, se incorporaron elementos propios de revisiones sistemáticas para garantizar rigor en la selección de la evidencia.

Estrategia de búsqueda y selección

La búsqueda se llevó a cabo en bases de datos científicas internacionales (PubMed, Scopus, Web of Science) entre enero y marzo de 2025. Se utilizaron combinaciones de términos en inglés y español: school nutrition, rural schools, childhood obesity, Mediterranean diet, food environment, health promoting schools, nutrition education.

Se establecieron los siguientes criterios de inclusión:

- Publicaciones entre 2005 y 2024
- Estudios en población infantil y adolescente
- Informes institucionales relevantes
- Contextos europeos o comparables

Se excluyeron estudios con baja calidad metodológica, muestras no representativas o sin aplicabilidad al contexto educativo.

Análisis de la información

La información seleccionada se organizó en categorías temáticas: determinantes de la alimentación, entorno rural, intervenciones escolares y sostenibilidad. Posteriormente, se realizó una síntesis interpretativa orientada a la identificación de implicaciones prácticas.

Enfoque aplicado

A diferencia de revisiones puramente descriptivas, este capítulo incorpora una dimensión aplicada basada en la experiencia profesional en nutrición y educación, lo que permite traducir la evidencia en recomendaciones operativas adaptadas al contexto rural.

4. Resultados y discusión

4.1. Determinantes de la alimentación en el medio rural

Los hábitos alimentarios en la infancia están determinados por una compleja interacción de factores.

En primer lugar, el entorno familiar desempeña un papel central. No solo en términos de disponibilidad de alimentos, sino también en la construcción de preferencias y actitudes. El modelado parental, entendido como la reproducción de conductas observadas, ha demostrado ser uno de los mecanismos más influyentes (Patrick & Nicklas, 2005; Scaglioni et al., 2018). En contextos rurales, donde la estructura familiar suele ser más estable y la transmisión intergeneracional más intensa, este factor adquiere especial relevancia.

Desde una perspectiva socioeconómica, la evidencia sugiere que las limitaciones de renta pueden condicionar la calidad de la dieta, favoreciendo alimentos más económicos, pero menos nutritivos (Darmon & Drewnowski, 2008). Sin embargo, en el medio rural esta relación no siempre es lineal, ya que la disponibilidad de alimentos locales puede compensar parcialmente estas limitaciones.

El entorno alimentario ha experimentado cambios significativos en los últimos años y la creciente presencia de productos ultraprocesados en

entornos rurales ha reducido las diferencias tradicionales con el medio urbano (Livingston et al., 2021). Este fenómeno se asocia a estrategias de distribución comercial y a cambios en los estilos de vida, como la menor disponibilidad de tiempo para cocinar.

Por último, los factores culturales siguen desempeñando un papel relevante. La dieta mediterránea, basada en el consumo de frutas, verduras, legumbres y aceite de oliva, continúa siendo un referente, aunque su adherencia ha disminuido en las nuevas generaciones (Serra-Majem et al., 2020).

4.2. Oportunidades del entorno rural

A pesar de los desafíos, el entorno rural ofrece oportunidades únicas para la promoción de la alimentación saludable.

La proximidad a la producción alimentaria permite un contacto directo con el origen de los alimentos, lo que facilita la comprensión de los sistemas alimentarios. Este aspecto resulta clave en la educación alimentaria contemporánea, que no solo debe centrarse en qué comer, sino también en cómo y de dónde provienen los alimentos.

Los huertos escolares constituyen una herramienta pedagógica especialmente valiosa. Más allá de su función educativa, permiten desarrollar competencias transversales como la responsabilidad, el trabajo en equipo y la conciencia ambiental (Morgan et al., 2010; Food and Agriculture Organization [FAO], 2021).

Asimismo, la cultura gastronómica rural, basada en preparaciones tradicionales y productos locales, puede actuar como un elemento de identidad y cohesión social. Recuperar y adaptar estas prácticas al contexto actual representa una estrategia eficaz para mejorar la calidad de la dieta.

4.3. El papel de la escuela rural

La escuela rural puede desempeñar un papel transformador si se concibe como un espacio de intervención integral.

El enfoque de “escuelas promotoras de salud” propone una visión que integra el currículo, el entorno físico y la participación comunitaria (WHO, 2016). En este modelo, la alimentación no se aborda únicamente desde la educación teórica, sino a través de la creación de entornos que faciliten elecciones saludables.

En el contexto rural, la menor dimensión de los centros educativos puede favorecer la implementación de este tipo de estrategias, al permitir una mayor flexibilidad organizativa y una relación más estrecha entre docentes, alumnado y familias.

4.4. Estrategias prácticas para centros educativos

La evidencia indica que las intervenciones más eficaces son aquellas que combinan diferentes componentes. Así, la integración curricular de la educación alimentaria permite abordar el tema desde múltiples perspectivas, evitando su fragmentación. Por ejemplo, el estudio de los alimentos puede vincularse con contenidos de ciencias, matemáticas o ciencias sociales.

El comedor escolar, cuando existe, debe considerarse un espacio educativo. No se trata únicamente de ofrecer menús equilibrados, sino de generar experiencias de aprendizaje en torno a la alimentación (AESAN, 2025; AESAN s.f.).

Los talleres culinarios y las actividades prácticas han demostrado mejorar la aceptación de alimentos saludables, especialmente en edades tempranas.

4.5. Estrategias para familias

La implicación de las familias resulta imprescindible para consolidar los cambios iniciados en el entorno escolar, siendo las intervenciones más efectivas aquellas que promueven la coherencia entre ambos entornos. La planificación de menús, la organización de la compra y la participación en actividades escolares son estrategias clave para conseguirlo (Frediksent & Goswami, 2026).

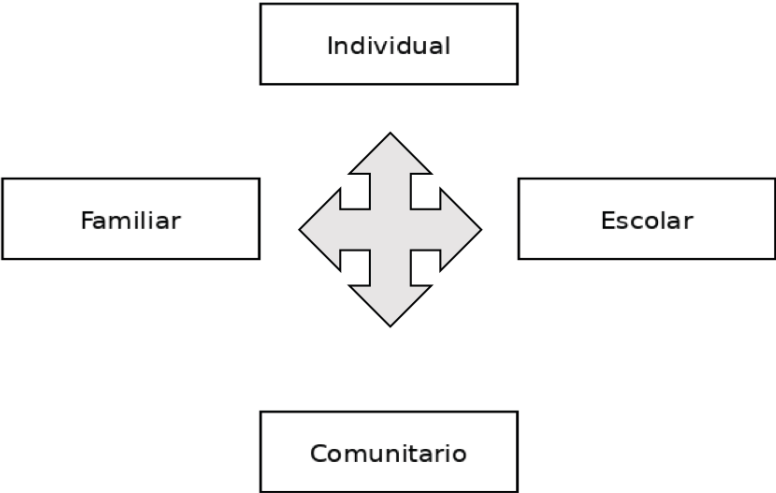
4.6. Alimentación saludable y sostenibilidad

La integración de la sostenibilidad en la educación alimentaria representa uno de los principales retos actuales, como ocurre con las dietas basadas en alimentos de origen vegetal, el consumo de productos locales y la reducción del desperdicio alimentario, puesto que son estrategias alineadas con las recomendaciones internacionales (FAO, 2019; Willett et al., 2019).

En el contexto rural, estas prácticas no solo tienen un impacto ambiental positivo, sino que también contribuirán al desarrollo económico local y a la preservación del territorio.

Se podría decir que un modelo de tipo ecológico en el que los hábitos alimentarios se configuran a partir de la interacción entre cuatro niveles (individual, familiar, escolar y comunitario), representaría un enfoque adecuado para este contexto (figura 1).

Figura 1.
Modelo ecológico de promoción de la alimentación saludable en entorno rural.



Fuente: elaboración propia.

Este enfoque permite diseñar intervenciones integrales que aborden simultáneamente los distintos determinantes del comportamiento alimentario y establecer estrategias a varios niveles para promocionar la alimentación adecuada y saludable en la escuela rural (tabla 1).

Tabla 1.
Estrategias multinivel para la promoción de la alimentación saludable en la escuela rural.

Nivel	Estrategia	Acción concreta	Impacto esperado
Individual	Educación nutricional	Talleres prácticos y sensoriales	Mejora del conocimiento y actitud
Familiar	Planificación alimentaria	Menús equilibrados	Mejora de la calidad dietética
Escolar	Huerto escolar	Producción y consumo	Aumento de consumo vegetal
Escolar	Comedor educativo	Menús saludables	Consolidación de hábitos
Comuni-tario	Redes locales	Mercados y productores	Sostenibilidad

Fuente: elaboración propia.

5. Conclusiones

La escuela rural constituye un entorno estratégico para la promoción de la alimentación saludable y sostenible. Su capacidad para integrar educación, comunidad y territorio la convierte en un espacio idóneo para el desarrollo de intervenciones eficaces y sostenibles.

El reto no reside únicamente en mejorar la calidad de la dieta, sino en transformar la relación con la alimentación desde una perspectiva integral que incluya salud, cultura y sostenibilidad.

Referencias

- Agencia Española de Seguridad Alimentaria y Nutrición. (s.f.). Recomendaciones dietéticas y de actividad física. https://www.ae-san.gob.es/AECOSAN/web/nutricion/subseccion/recomendaciones_dieteticas.htm.
- Agencia Española de Seguridad Alimentaria y Nutrición. (s.f.). El comedor escolar. https://www.ae-san.gob.es/AECOSAN/web/nutricion/campanyas/Comedor_escolar.htm.
- Agencia Española de Seguridad Alimentaria y Nutrición. (2025). Comedores sobresalientes. https://www.ae-san.gob.es/AECOSAN/docs/documentos/nutricion/entorno_escolar/Guia_comedores_escolares.pdf
- Birch, L. L., & Ventura, A. K. (2009). Preventing childhood obesity: what works?. *International Journal of Obesity* (2005), 33 Suppl 1, S74-S81. <https://doi.org/10.1038/ijo.2009.22>.
- Darmon, N., & Drewnowski, A. (2008). Does social class predict diet quality? *The American Journal of Clinical Nutrition*, 87(5), 1107-1117. <https://doi.org/10.1093/ajcn/87.5.1107>.
- Food and Agriculture Organization. (2019). Sustainable healthy diets: Guiding principles. <https://www.who.int/publications/i/item/9789241516648>.
- Food and Agriculture Organization. (2021). School food and nutrition framework. <https://openknowledge.fao.org/handle/20.500.14283/ca4091en>.
- Fredriksen, P. M., & Goswami, N. (2026). The Role and Importance of Society, Family, and Schools in Promoting Adolescent Health. *Advances in Experimental Medicine and Biology*, 1505, 421-435. https://doi.org/10.1007/978-981-95-7000-3_21.
- Livingston, A. S., Cudhea, F., Wang, L., Steele, E. M., Du, M., Wang, Y. C., Pomeranz, J., Mozaffarian, D., Zhang, F. F., & Food-PRICE project (2021). Effect of reducing ultraprocessed food consumption on obesity among US children and adolescents aged 7-18 years: evidence from a simulation model. *BMJ nutrition, prevention & health*, 4(2), 397-404. <https://doi.org/10.1136/bmjnp-2021-000303>

- Langford, R., Bonell, C. P., Jones, H. E., Poulou, T., Murphy, S. M., Waters, E., Komro, K. A., Gibbs, L. F., Magnus, D., & Campbell, R. (2014). The WHO Health Promoting School framework for improving the health and well-being of students and their academic achievement. The Cochrane database of systematic reviews, 2014(4), CD008958. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD008958.pub2>.
- Morgan, P. J., Warren, J. M., Lubans, D. R., Saunders, K. L., Quick, G. I., & Collins, C. E. (2010). The impact of nutrition education with and without a school garden on knowledge, vegetable intake and preferences and quality of school life among primary-school students. *Public Health Nutrition*, 13(11), 1931–1940. <https://doi.org/10.1017/S1368980010000959>.
- Patrick, H., & Nicklas, T. A. (2005). A review of family and social determinants of children's eating patterns and diet quality. *Journal of the American College of Nutrition*, 24(2), 83–92. <https://doi.org/10.1080/07315724.2005.10719448>.
- Scaglioni, S., De Cosmi, V., Ciappolino, V., Parazzini, F., Brambilla, P., & Agostoni, C. (2018). Factors Influencing Children's Eating Behaviours. *Nutrients*, 10(6), 706. <https://doi.org/10.3390/nu10060706>.
- Serra-Majem, L., Tomaino, L., Dernini, S., Berry, E. M., Lairon, D., Ngo de la Cruz, J., Bach-Faig, A., Donini, L. M., Medina, F. X., Belahsen, R., Piscopo, S., Capone, R., Aranceta-Bartrina, J., La Vecchia, C., & Trichopoulou, A. (2020). Updating the Mediterranean Diet Pyramid towards Sustainability: Focus on Environmental Concerns. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(23), 8758. <https://doi.org/10.3390/ijerph17238758>.
- Story, M., Kaphingst, K. M., Robinson-O'Brien, R., & Glanz, K. (2008). Creating healthy food and eating environments: policy and environmental approaches. *Annual Review of Public Health*, 29, 253–272. <https://doi.org/10.1146/annurev.publhealth.29.020907.090926>.
- Willett, W., Rockström, J., Loken, B., Springmann, M., Lang, T., Vermeulen, S., Garnett, T., Tilman, D., DeClerck, F., Wood, A., Jonell, M., Clark, M., Gordon, L. J., Fanzo, J., Hawkes, C., Zurayk, R., Rivera, J. A., De Vries, W., Majele Sibanda, L., Afshin, A., ... Murray, C. J. L. (2019). Food in the Anthropocene: the EAT–Lancet Commission on healthy diets from sustainable food systems. *Lancet (London, England)*, 393(10170), 447–492. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)31788-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31788-4).
- World Health Organization. (2016). Childhood obesity report. <https://www.who.int/publications/i/item/9789241510066>.
- World Health Organization. (2026). Healthy diet. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/healthy-diet>.

El enfoque basado en los derechos de la infancia como base para consolidar la identidad de la escuela rural en el territorio

Ángela Martínez-Rojas

(angelapatricia.martinez@professor.universidadvui.com)

Universidad Internacional de Valencia

1. Introducción

Este capítulo analiza el enfoque basado en los derechos de la infancia en la escuela rural con el propósito de ofrecer una mirada que contribuya a la revitalización territorial, la equidad y la calidad educativa en contextos rurales. La metodología se basa en un análisis documental cualitativo de tipo interpretativo y relacional, orientado a vincular los principios del enfoque basado en los derechos de la infancia con las realidades y propuestas pedagógicas presentadas en algunos de los capítulos que forman parte de este libro *“La promoción de estilos de vida saludables y sostenibles en la Escuela Rural: necesidades y retos en la consolidación de la identidad del territorio”*.

El objetivo y la metodología responden a la necesidad de integrar el enfoque basado en los derechos de la infancia en la escuela rural de forma explícita. Se articulan seis características esenciales del enfoque con ejemplos concretos (actividad física, patrimonio, medios digitales, participación comunitaria), ofreciendo un marco transferible. Se espera que la administración pública reconozca que garantizar los derechos de la infancia rural es condición para la equidad territorial, y que la metodología empleada sirva de modelo para políticas formativas basadas en el acompañamiento y la transferencia entre universidad, escuelas rurales y administración. El proceso se estructuró en cuatro fases. Primero, se sistematizaron las seis características esenciales del enfoque de derechos a partir de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1989) y de la literatura especializada. Segundo, se realizó una lectura analítica de un grupo de capítulos seleccionados, extrayendo sus núcleos temáticos y sus relaciones con los derechos de la infancia. Tercero, se confrontó cada característica del enfoque con los ejemplos extraídos, explicitando cómo las actividades, espacios y relaciones propuestas materializan —u obstaculizan— el ejercicio efectivo de derechos. Cuarto, se elaboró una síntesis narrativa integradora

con un objetivo general articulador. La metodología no pretende ser exhaustiva ni estadísticamente representativa, sino comprensiva, con el fin de ofrecer herramientas conceptuales y ejemplos concretos para integrar el enfoque de derechos en la práctica cotidiana de docentes, formadores e investigadores rurales.

2. Características del enfoque basado en los derechos de la infancia

Todos los sectores sociales y niveles educativos están involucrados en la educación en derechos humanos (Asamblea de las Naciones Unidas, 2011). La infancia no es un período de pasividad ni de espera, sino de compromiso activo con las personas adultas cuyas decisiones afectan sus vidas (Tobin, 2025). El enfoque basado en los derechos de la infancia reconoce a los niños y niñas como individuos competentes, con experiencias, conocimientos y una comprensión propia de su mundo, así como con derecho a que su voz sea tenida en cuenta. Este enfoque supone una transición desde el modelo paidocentrista (Sánchez-Blanco, 2001), donde la infancia era definida por su vulnerabilidad y dependencia, hacia un modelo basado en derechos, en el que los niños y niñas son reconocidos como poseedores de capacidades evolutivas y con derecho a ser vistos, escuchados y tomados en serio (Tobin, 2025). Integra el derecho a la educación, los derechos en la educación y los derechos a través de la educación (UNICEF/UNESCO, 2007), y afirma que la infancia debe ser reconocida como sujeto capaz de producir, transformar y reconstruir su identidad y la de los demás (Comité de los Derechos del Niño, 2001). A continuación, se esbozan las características esenciales de este enfoque. No constituyen una lista cerrada, sino principios interrelacionados que definen una filosofía y una práctica integral: todo lo que se hace con, para o en nombre de la infancia debe partir de su condición de sujeto de derecho, ser coherente con los valores democráticos y participativos, y crear condiciones reales para que esos derechos se vivan, no solo se enuncien.

Obligación universal y fundamento normativo

Toda acción humana relacionada con niñas y niños debe respetar, defender y promover sus derechos, tal como establecen los artículos 29 y 42 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1989) —educación orientada a los derechos humanos y obligación de hacerlos inteligibles a la infancia—. En este sentido, el enfoque basado en derechos humanos exige que los Estados asuman obligaciones de respetar, proteger y cumplir el derecho a la educación como condición indispensable para el ejercicio de los demás derechos (UNICEF/UNESCO, 2007).

Reconocimiento de niños y niñas como sujetos activos y titulares de derechos

Se les considera competentes, con capacidad para producir, transformar y reconstruir su propia identidad y su entorno. No son meros receptores pasivos de protección o cuidado, sino sujetos que pueden reclamar sus derechos y a exigir rendición de cuentas a los Estados para garantizar su cumplimiento (Tobin, 2025).

Coherencia democrática y participativa entre el “qué” y el “cómo”

Tanto los contenidos como las formas de relación deben ser congruentes con el espíritu de los derechos: democráticos, participativos, colaborativos y libres de prácticas adultocéntricas o autoritarias. Ello implica que los derechos humanos se practiquen en la educación, garantizando que los entornos de aprendizaje respeten la dignidad de cada niño y niña y sean coherentes con los valores que se pretende transmitir (UNICEF/UNESCO, 2007).

Incorporación explícita del lenguaje de los derechos y abordaje de desigualdades

Los derechos de la infancia deben formar parte del vocabulario y las prácticas cotidianas, visibilizando y actuando sobre las desigualdades e injusticias sociales (género, origen, territorio, discapacidad, etc.).

Prioridad a la voz de la infancia en la toma de decisiones que les afectan

No basta con escuchar simbólicamente; sus opiniones, sentimientos e intereses deben influir realmente en las decisiones sobre su vida, aprendizaje, salud o entorno. Se requieren espacios motivadores y seguros para la expresión. El artículo 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño reestructura las relaciones entre la infancia y las personas adultas: la obligación de “asegurar” el derecho a ser escuchado exige que los adultos adopten medidas positivas para facilitar conversaciones adaptadas a la edad, superando los métodos adultocéntricos que tradicionalmente han silenciado la voz infantil (Tobin, 2025).

Vivencia práctica de los derechos en entornos seguros

Los derechos humanos deben ser “vivenciados”, no solo enseñados teóricamente. Esto implica fomentar espacios seguros donde niños y niñas puedan expresar libremente sus ideas, discutir temas complejos y ejercer sus derechos sin temor. A partir de este marco normativo y conceptual, se analiza a continuación cómo el enfoque de derechos de la infancia se articula en el contexto específico de la educación rural.

3. Interpretación del enfoque basado en los derechos de la infancia en la escuela rural.

Obligación universal, reconocimiento de la infancia como sujeto activo y condición para la equidad y revitalización territorial

La Ley 5/2023 de la Generalitat Valenciana establece un marco institucional para combatir el despoblamiento desde una perspectiva integral y multisectorial, reconociendo la necesidad de garantizar los derechos de las personas independientemente de su lugar de residencia, con especial atención a la infancia (Generalitat Valenciana, 2023). La escuela rural se configura como un servicio ancla clave para la equidad territorial y la cohesión social, en consonancia con el principio de no discriminación que exige eliminar las disparidades en el acceso a una educación de calidad derivadas del lugar de residencia (UNICEF/UNESCO, 2007). Sin embargo, la efectividad de este marco no depende únicamente de recursos estables o coordinación interadministrativa, sino también de las personas que materializan el derecho a la educación en el territorio. Como sostienen Barba et al. (2026), la pérdida o precarización de la escuela rural no representa solo una disminución de la oferta educativa, sino una vulneración estructural del derecho a la educación que desencadena despoblamiento, debilitamiento del arraigo familiar y reducción de oportunidades territoriales. Garantizar una educación de calidad basada en derechos es, por tanto, no solo una exigencia pedagógica, sino una condición para la supervivencia de las comunidades rurales y el cumplimiento efectivo de los derechos de la infancia.

El papel de la escuela rural como factor de revitalización territorial no puede entenderse sin incorporar el enfoque de derechos de la infancia. La presencia de servicios educativos de calidad influye en las decisiones residenciales de las familias (Andrés & Garreta, 2023; Bagley et al., 2026; Macías & Santero, 2022) y posiciona a la escuela como servicio ancla contra el despoblamiento (Generalitat Valenciana, 2023). Este efecto adquiere mayor profundidad cuando la escuela no solo existe físicamente, sino que reconoce a los niños y niñas como sujetos activos y con derecho a participar en la construcción de su entorno (Naciones Unidas, 1989).

La escuela rural revitalizadora no es aquella que simplemente retiene población (Barba et al., 2026), sino la que promueve experiencias donde la infancia ejerce su derecho a ser escuchada y a transformar su realidad (Comité de los Derechos del Niño, 2001). Las dimensiones ambiental, cultural y territorial de la escuela rural —aprendizaje basado en el territorio, agroecología, turismo sostenible, identidad local (Collantes & Pinilla, 2019; Abós et al., 2021)— constituyen escenarios privilegiados para aplicar el enfoque de derechos. Los niños y niñas no son meros destinatarios de políticas, sino

agentes que, al participar en la vida escolar y comunitaria, contribuyen al arraigo y la sostenibilidad del medio rural. La cooperación territorial y la gobernanza supramunicipal deben incorporar la participación infantil como criterio de calidad, en consonancia con el artículo 5 de la Convención, que reconfigura la relación entre infancia y personas adultas mediante un "autodeterminismo dinámico" donde la guía adulta se adapta a las capacidades evolutivas del niño (Tobin, 2025). Una escuela rural que respeta y fomenta los derechos de la infancia no solo frena el despoblamiento, sino que construye territorio con y desde la voz de quienes más lo habitan.

Como se observa en el capítulo de Vega-Perona y Sierra-Llopis, el Mecanismo Rural de Garantía (MRG) y el proceso de "dar voz" al estudiantado universitario comparten un núcleo común: escuchar activamente a quienes suelen quedar excluidos de las decisiones. Este principio no se agota en la mera consulta; los proyectos deben articularse bajo la idea de que cuantas más personas son escuchadas simultáneamente sobre un mismo asunto, más eficaces resultan los procesos. Esto implica un trabajo colaborativo multiactor. El MRG garantiza que las políticas públicas incorporen la perspectiva rural, pero su efectividad depende de que los actores locales —escuelas, familias, municipios— participen en su diseño y seguimiento. A ello se añade la colaboración entre universidad, profesorado, dirección de centros rurales, administración pública y entes de formación docente. Esta red de actores, al escucharse mutuamente, puede diseñar estrategias más eficaces para que la escuela rural construya identidad territorial desde una práctica democrática y basada en derechos.

La escuela rural como territorio de derechos: reconocimiento de la infancia como sujeto activo, vivencia práctica de la participación y coherencia democrática en el aprendizaje situado

La vida cotidiana de una escuela rural ofrece mucho más que lecciones y horarios. En sus aulas multigrado, patios abiertos al campo y salidas al río o la montaña, se despliega una forma de educación arraigada en el reconocimiento de la infancia como etapa valiosa y llena de derechos. Los tres ejemplos analizados —la salida pedagógica para reconocer los *newenes de la mapu* desde la cosmovisión mapuche (García-Monteagudo y García, 2026), la situación de aprendizaje multigrado "Explorando y cuidando los ríos y cuerpos de agua" (Boix, 2026), y la propuesta de educación ambiental basada en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y juegos de orientación en el medio natural (García-Ferrandis et al., 2026)— son tres maneras distintas pero convergentes de hacer realidad el enfoque de derechos de la infancia en el territorio rural.

En el primer ejemplo, los niños y niñas de quinto de primaria no memorizan coordenadas ni fechas: salen al entorno, caminan junto a un río, un bosque o una montaña, y aprenden que el territorio es un libro de memorias espirituales y culturales. Al organizarse en parejas que respetan el dualismo del pensamiento indígena y clasificar los *ngen* y *newenes* desde su propia observación, ejercen su derecho a la identidad cultural (artículo 30 de la Convención). Además, su voz es escuchada, son ellos quienes describen, nombran y ubican a los seres en el esquema del *itxofill mogen*. La escuela rural se convierte en un espacio donde el conocimiento ancestral y el saber escolar dialogan, y donde la infancia es tratada como sujeto competente, capaz de reconstruir significados profundos sobre el mundo que habita.

El segundo ejemplo nos lleva a un aula multigrado con niños y niñas de entre tres y doce años. La actividad “Explorando y cuidando los ríos y cuerpos de agua” no solo enseña ciencias naturales o hábitos de higiene: ofrece una experiencia directa de participación y corresponsabilidad. Cuando los estudiantes observan el agua, realizan experimentos y participan en una limpieza comunitaria del río, ejercen su derecho a un medio ambiente sano (artículo 24 de la Convención y Observación General N° 26) y su derecho a ser tomados en serio como agentes de cambio. Su acción colectiva no es un simulacro, sino una intervención real en el espacio compartido con familias y vecinos. El diseño de la actividad, con objetivos adaptados a cada grupo de edad, refleja respeto por la evolución de las capacidades del niño (artículo 5) y por el principio de no discriminación (artículo 2). En la escuela rural multigrado, aprender a cuidar el agua es también aprender a ser ciudadano desde la infancia.

El tercer ejemplo se desarrolla en un centro rural agrupado, o CRA, de tercer ciclo de primaria, donde la educación física y las ciencias naturales se entrelazan mediante juegos de orientación en el medio natural. Los estudiantes interpretan mapas, se orientan por el territorio, resuelven retos ambientales y se apropian de los ODS (3, 4, 5, 11, 13 y 15). Lo distintivo de esta propuesta es que sitúa a los niños y niñas en el centro del proceso: toman decisiones autónomas, discuten en equipo, negocian rutas y proponen soluciones a problemas reales. Se materializa así el derecho a la participación (artículo 12), a la libertad de expresión (artículo 13) y a una educación que desarrolle plenamente la personalidad y las aptitudes de cada estudiante (artículo 29). El trabajo colaborativo y la atención a la igualdad de género (ODS 5) convierten esta experiencia en un espacio de formación ética y ciudadana. La escuela rural no solo enseña sobre sostenibilidad: la vive y la construye con la voz activa de su alumnado.

Observados en conjunto, los tres ejemplos revelan un patrón claro: en la escuela rural, el enfoque de derechos de la infancia no es una declaración

formal, sino una práctica situada que aprovecha la riqueza del territorio, la flexibilidad de los grupos reducidos y la cercanía entre escuela y comunidad. *En las tres experiencias*, la infancia deja de ser destinataria pasiva para convertirse en protagonista activa de su aprendizaje y de la transformación de su entorno: su voz es escuchada, su cultura valorada, su capacidad de acción reconocida y su bienestar cuidado. La escuela rural se revela así como un territorio fértil para la realización de los derechos humanos desde la primera infancia. No porque sea perfecta, sino porque su naturaleza —multi-grado, vinculada al paisaje, arraigada en la comunidad— exige una pedagogía atenta a la singularidad de cada niño, al valor del entorno y a la cooperación intergeneracional. Los tres ejemplos demuestran que es posible enseñar y aprender derechos humanos mediante acciones concretas: caminar, observar, limpiar, orientarse, decidir en equipo, respetar la sabiduría del lugar. Al hacerlo, la escuela rural no solo garantiza el derecho a una educación de calidad, sino que promueve los derechos a través de la educación, formando ciudadanos capaces de ejercer y defender sus derechos en la vida cotidiana (UNICEF/UNESCO, 2007). Bajo una concepción relacional de los derechos, la infancia no constituye un período de pasividad o espera, sino de compromiso activo y significativo entre los niños y niñas y las personas adultas cuyas decisiones afectan sus vidas (Tobin, 2025). Reconocer a niños y niñas como sujetos competentes, con derecho a voz y participación, transforma las prácticas de cuidado del cuerpo, el entorno y la cultura en ejercicios de ciudadanía.

Educación Física rural como escuela de derechos: reconocimiento de la infancia como sujeto activo, coherencia democrática, voz prioritaria y vivencia práctica del movimiento y la naturaleza

Las tres propuestas comparten una visión común: la Educación Física en la escuela rural, abierta al entorno natural y a la colaboración comunitaria, es un vehículo para la realización de los derechos de la infancia. La primera enseña a dar tiempo y a escuchar la voz de los propios niños en congresos y jornadas nómadas. La segunda muestra cómo la didáctica multi-grado transforma la diversidad en oportunidad para el aprendizaje-servicio y la mejora del territorio. La tercera ofrece la experiencia del bikepacking como aventura colectiva donde los niños son agentes de cambio, cuidadores de su salud y guardianes del paisaje.

La escuela rural, a través de estas prácticas de educación física, no solo enseña hábitos saludables o deportes: enseña que la infancia tiene derecho a habitar el mundo con curiosidad, alegría y la certeza de que sus acciones importan.

La exigencia de vivenciar los derechos a la salud, al juego y a la no discriminación desde la evidencia, la equidad y la acción concreta

Los derechos a la salud, al juego, a una educación de calidad y a la no discriminación se juegan cada día en los espacios más concretos de la vida escolar: el aula de Educación Física, el patio de recreo, los desplazamientos activos por el pueblo. Los tres capítulos relacionados con los correlatos de la actividad física en el contexto escolar (Díaz-Carrión et al.; Richardson et al., 2026; Molines, 2026) ofrecen una mirada sistemática y basada en evidencia sobre los factores que promueven o limitan la actividad física en contextos rurales. Leídos desde el enfoque de derechos, revelan que detrás de cada correlato (género, edad, rutinas de sueño, uso de pantallas, prácticas de crianza, formación docente, diseño del patio o condiciones climáticas, entre otros) subyace una cuestión de justicia y respeto por la dignidad de cada niño y niña.

Los capítulos comparten una misma preocupación: los niños y niñas en contextos rurales tienen derecho a moverse, jugar, desarrollar su corporalidad y disfrutar del entorno, pero ese derecho no se cumple automáticamente. La evidencia muestra correlatos individuales, familiares, escolares y ambientales que actúan como barreras o facilitadores, tanto durante la jornada escolar como en contextos específicos como el recreo. Desde el enfoque de derechos, estos capítulos recuerdan que los derechos son obligaciones de hacer. El derecho a la salud exige que los centros educativos promuevan activamente la actividad física. El derecho al juego exige tiempos y espacios para el esparcimiento libre y creativo. El derecho a la no discriminación exige eliminar las barreras que impiden a las niñas, a los más pequeños o a quienes tienen menos recursos motrices participar en igualdad. Y el derecho a una educación de calidad exige formación docente que incluya competencias para diseñar entornos de aprendizaje activos, seguros y estimulantes, dentro y fuera del aula.

Los patios de las escuelas rurales podrían ser referencia frente a los patios urbanos, caracterizados por el cemento y la dificultad para incorporar elementos naturales. Sin embargo, la escuela rural puede caer en la imitación de modelos urbanos como el futbolcentrismo. Desde el derecho a la no discriminación, esta tendencia excluye a quienes no se identifican con el fútbol o no poseen las mismas habilidades motrices, reproduciendo desigualdades de género y capacidad. Conviene reforzar la idiosincrasia de la escuela rural como campo de oportunidades para la experimentación, la coeducación y la innovación, garantizando que todos los niños y niñas participen en igualdad. La actividad física en la escuela rural no es un complemento menor: es la vivencia del derecho a ser niño o niña en un entorno que les reconoce como sujetos activos, competentes y valiosos. Los capítulos re-

visados proporcionan las claves para que esa vivencia se convierta en norma en todas las escuelas rurales.

Reconocimiento de la infancia como productora activa de patrimonio y narrativas digitales, con voz, participación y vivencia cultural en entornos seguros

En los trabajos de Casanovas-López y González-Milea (2026) y de Mayordomo et al. (2026), ambos ejemplos comparten un hilo conductor, la escuela rural como espacio donde los niños y niñas dejan de ser espectadores para convertirse en autores de su propio patrimonio, sus narrativas y su identidad. En el primer caso, esa autoría se materializa en un mapa interactivo que documenta la cultura local desde la mirada infantil. En el segundo, en podcasts, cortometrajes, videoclips y redes sociales que amplifican la voz rural en un contexto global. El patrimonio inmaterial y los medios digitales no son fines en sí mismos, sino vehículos para que la infancia rural ejerza su derecho a participar, expresarse, conocer sus raíces y proyectar su futuro. Cuando una niña nombra un árbol amigo o un niño graba un videoclip en la plaza del pueblo, vivencian su derecho a ser reconocidos como sujetos competentes y valiosos. Ambos ejemplos demuestran que la escuela rural, con recursos sencillos e intencionalidad pedagógica, puede ser un territorio fértil para la realización de los derechos humanos desde la infancia.

4. Conclusiones

1. La escuela rural permite vivenciar derechos de la infancia gracias a su flexibilidad y arraigo. Convierte actividades cotidianas en experiencias de participación, cultura, salud y juego. Las políticas educativas deben reconocer y financiar este potencial.
2. El enfoque basado en los derechos de la infancia exige coherencia entre contenidos democráticos y metodologías participativas. No basta enseñar derechos humanos, el o la docente debe evaluar qué y cómo se enseña, y cómo se deciden las cosas que afectan a los niños y niñas.
3. La participación infantil real, donde los niños y niñas influyen en decisiones, es clave para el enfoque de derechos y la revitalización territorial. Cuando se les escucha, aumenta su compromiso con el territorio. La escuela rural retiene población si la infancia es protagonista activa.
4. La formación del profesorado es condición indispensable para materializar el enfoque de derechos en la escuela rural. Sin docentes que lo hayan vivenciado, ningún marco normativo tendrá efecto real. Las facultades deben diseñar experiencias participativas para que los y las futuras docentes puedan replicarlas.

5. La administración pública debe asumir el enfoque basado en los derechos de la infancia como eje transversal de la equidad territorial. La precarización de la escuela rural vulnera el derecho a la educación y acelera el despoblamiento. Se requiere un filtro de equidad con mirada de infancia: recursos, formación, participación y evaluación real.
6. La promoción de estilos de vida saludables y sostenibles en la escuela rural expresa el derecho a la salud, el juego y un medio ambiente sano. Esto requiere formación docente, espacios seguros y políticas de movilidad sostenible.
7. El enfoque basado en los derechos de la infancia debe vivenciarse en la formación universitaria de futuros docentes. La universidad debe formar profesionales capaces de traducir el marco legal en prácticas concretas. Este capítulo ofrece herramientas para crear programas de estilos de vida saludables adaptados a cada territorio.
8. El enfoque basado en los derechos de la infancia en educación rural parte de que la educación en derechos humanos es universal, incluida la primera infancia. Su implementación en territorios rurales enfrenta desafíos específicos: el docente debe garantizar una pedagogía respetuosa de los derechos, incluso donde la continuidad del servicio educativo es frágil.

Referencias

- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1989, 20 de noviembre). *Convención sobre los Derechos del Niño*.
- Comité de los Derechos del Niño. (2001). *Observación general N.º 1: Artículo 29(1), Los fines de la educación* (CRC/GC/2001/1). Naciones Unidas.
- Comité de los Derechos del Niño. (2005). *Observación general N.º 7: Realización de los derechos del niño en la primera infancia* (CRC/C/GC/7/Rev.1). Naciones Unidas.
- Comité de los Derechos del Niño. (2006). *Observación general N.º 9: Los derechos de los niños con discapacidad* (CRC/C/GC/9). Naciones Unidas.
- Comité de los Derechos del Niño. (2013). *Observación general N.º 17 sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes* (art. 31) (CRC/C/GC/17). Naciones Unidas.
- Conselleria de Educación, Cultura y Deporte (2022). *Decreto 100/2022, de 29 de julio, del Consell, por el cual se establece la ordenación y el currículo de Educación Infantil*. DOGV (10/08/2022), núm.9402, referencia 2022/7571, pp.41032-41161. https://dogv.gva.es/datos/2022/08/10/pdf/2022_7571.pdf
- Generalitat Valenciana (2023). Ley 5/2023, de 13 de abril, integral de medidas contra el despoblamiento y por la equidad territorial en la Comunitat Valenciana. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 105, 3 de mayo de 2023, 61410-61449.

- Howe, R. B., & Covell, K. (2007). *Empowering children: Children's rights education as a pathway to citizenship*. University of Toronto Press.
- Kišūnaitė, A., & Bui, L. H. (2021). Operationalising children's rights principles: An indicator framework for policy analysis. *Reinad: Revista sobre la infancia y la adolescencia*, (21), 1-25. <https://doi.org/10.4995/reinad.2021.13291>
- Martínez-Bello, V. E., González-Martí, I., Vega-Perona, H., Filenko, N., & Bernabé-Villodre, M. D. M. (2026). Dar voz al estudiantado universitario: análisis de una experiencia de formación docente con un enfoque basado en los derechos de la infancia. *Revista DH/ED: derechos humanos y educación*, (13), 43-64.
- Sánchez Blanco, C. (2000). *De la Educación Infantil y su crítica: Dilemas curriculares. Escolaridad temprana y discusión ideológica*. MCEP.
- UNICEF/UNESCO. (2007). A Human Rights-Based Approach to Education for All: A framework for the realization of children's right to education and rights within education. UNICEF/UNESCO. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/A%20Human%20Rights-based%20Approach%20to%20Education%20for%20All_0.pdf
- Tobin, J. (2025). The Convention on the Rights of the Child and its conception of childhood. *Global Studies of Childhood*, 16(1), 37-50. <https://doi.org/10.1177/20436106251387809>
- Vaghri, Z., Arkadas, A., Kruse, S., & Hertzman, C. (2011). CRC General Comment 7 Indicators Framework: a tool for monitoring the implementation of child rights in early childhood. *Journal of Human Rights*, 10(2), 178-188. <https://doi.org/10.1080/14754835.2011.568916>