



El debate sobre la educación rural como invitación a repensar nuestro actual modelo de vida y a renovar la formación inicial del profesorado¹.

The debate on rural education as an invitation to rethink our current way of life and renew initial teacher training.

José Luis del Río Fernández 

e-mail: joseluisdelrio@uma.es

Universidad de Málaga. España

Resumen

El objetivo fundamental del presente artículo es destacar una de las ideas surgidas en el I Congreso Internacional de Educación Rural para el Siglo XXI, celebrado en abril de 2024 en la localidad de Cortes de la Frontera (Málaga): la necesidad de introducir la educación rural en la formación inicial del profesorado desde un posicionamiento crítico y reflexivo. Partiendo de esta premisa, se desarrolla un proceso de escucha activa a diferentes miembros de las comunidades educativas rurales (directivos, docentes, familias, estudiantes, vecinos, etc.), con el propósito de conocer en profundidad su percepción sobre esta demanda. La investigación se aborda desde un paradigma cualitativo, utilizando el método biográfico-narrativo. La información se obtiene mediante la realización de catorce entrevistas semiestructuradas y la organización de cinco grupos de discusión. Los resultados ponen de manifiesto que el debate sobre la ruralidad contribuye no solo a reivindicar la labor que realiza el profesorado en estos peculiares contextos formativos, sino también a repensar nuestro actual modelo de vida y a ejercer una docencia transformadora, acorde con los postulados de la llamada *pedagogía del decrecimiento*. Como conclusión, se defiende que la renovación pedagógica pasa por valorar las acciones que se implementan en las aulas de las escuelas rurales y reconocerlas como ejemplos de innovación frente al modelo educativo subyugado por la óptica capitalista y mercantilista.

Palabras clave: Educación rural, formación del profesorado, renovación pedagógica, pensamiento crítico, decrecimiento.

Abstract

The main aim of this article is to highlight one of the key ideas that emerged during the 1st International Congress on Rural Education for the 21st Century, held in April 2024 in Cortes de la Frontera (Málaga): the need to incorporate rural education into initial teacher training from a critical and reflective standpoint. Based on this premise, a process of active listening is undertaken with various members of rural educational communities (school leaders, teachers, families, students, local residents, etc.), in order to gain an in-depth understanding of their perceptions regarding this demand. The research is framed within a qualitative paradigm, employing a biographical-narrative method. Information was collected through fourteen semi-structured interviews and five discussion groups. The results reveal that the debate on rurality not only serves to acknowledge the work carried out by teachers in these unique educational contexts but also encourages a rethinking of our current way of life and promotes a transformative approach to teaching aligned with the principles of the so-called pedagogy of degrowth. In conclusion, the article argues that educational renewal involves valuing the practices implemented in rural school classrooms and acknowledging them as examples of innovation in contrast to an educational model subordinated to capitalist and market-driven logics.

Keywords: Rural education, teacher training, pedagogical renewal, critical thinking, degrowth.

¹ Este artículo es una producción derivada del informe resultante tras el desarrollo de un estudio denominado *Investigación participativa para la mejora del ecosistema educativo en el medio rural* (ref. 101_2023_197/14), llevado a cabo de manera conjunta por la Confederación de Centros de Desarrollo Rural (COCEDER) y algunos miembros del Instituto de Investigación en Formación de Profesionales de la Educación de la Universidad de Málaga (IFE-UMA), publicado en marzo de 2025. El documento completo puede consultarse en la página web de COCEDER: <https://www.coceder.org/>

Recibido / Received: 30/03/2025
Aceptado / Accepted: 03/06/2025
Publicación en línea / Published online: 15/07/2025

Cómo referenciar / How to reference

Del Río Fernández, J. L. (2025). El debate sobre la educación rural como invitación a repensar nuestro actual modelo de vida y a renovar la formación inicial del profesorado. *Tendencias Pedagógicas*, 44, pp. 123-137. <https://doi.org/10.15366/tp2025.44.009>

1. Introducción

Durante los días 4, 5 y 6 de abril de 2024 la localidad malagueña de Cortes de la Frontera acogió la celebración del I Congreso Internacional de Educación Rural para el Siglo XXI, con el sugerente título: “una educación para la repoblación”. El evento, organizado conjuntamente por la Confederación de Centros de Desarrollo Rural (COCEDER), el Grupo de Investigación Profesorado, Comunicación e Investigación Educativa de la Universidad de Málaga (ProCIE-UMA), los Centros de Atención Solidaria (CAS) y la Universidad Rural Paulo Freire —mediante la participación activa del Centro de Desarrollo Rural “Montaña y Desarrollo” de la Serranía de Ronda—, tenía como propósito analizar, desde una mirada nacional e internacional, los factores políticos, económicos, sociales y culturales derivados del abandono progresivo del medio rural como consecuencia del desplazamiento masivo de la población hacia entornos urbanos, y la manera en la que este fenómeno incide directamente en la educación.

Atendiendo al llamamiento, más de 120 personas procedentes de distintos rincones del mundo se congregaron para deliberar juntos y poner en valor el trabajo que, día tras día, realizan los/as profesionales de la educación en estos singulares contextos formativos. En cualquier caso, el encuentro no solo sirvió para reflexionar sobre la educación rural y el despoblamiento que están sufriendo determinadas zonas geográficas, sino también —quizás, sobre todo— para replantearnos el modelo de vida actual. Y es que, a pesar de los miles de kilómetros de distancia que mediaban entre los países participantes, y de las diferencias culturales inherentes a cada uno de ellos, resultó esclarecedor descubrir que la mayoría de las intervenciones convergían en el mismo punto: la urgencia de hacer frente al modelo capitalista desde la defensa de la ruralidad, abogando por el establecimiento de un marco de relaciones mucho más sensatas y respetuosas con el medio ambiente y con nuestros semejantes.

Se ha considerado oportuno comenzar el artículo aludiendo a las ideas que emergieron en este congreso porque a lo largo de las siguientes páginas se pretende poner de manifiesto que *educación rural y renovación pedagógica*² son conceptos que deberían ir de la mano, tal y como se desprende de algunos estudios recientes (Serra y González, 2025; Borruey-Bolea, 2025; Parejo y Cortón-Heras, 2025). De hecho, no es de extrañar que uno de los temas más recurrentes y mencionados a lo largo de las intensas jornadas de debate fuera, precisamente, la conveniencia de introducir en los planes formativos del profesorado una aproximación a las acciones que se desarrollan en los centros educativos rurales, observación sobre la que ya han venido haciendo hincapié autores como Monge-López et al. (2022), Díez-Gutiérrez (2024) o Rivera-Olmo (2024), ya que en los Grados de Educación de muchas universidades españolas no existen asignaturas específicas en las que se aborde de manera explícita esta realidad (Bustos, 2008; Abós, 2011; Anzano et al., 2022; Martínez, 2024). Y ya se sabe que, “lo que no se conoce, no se comprende, y lo que no se comprende, no se valora” (Ocaña-Fernández et al., 2025, p. 77).

Por otra parte, cabría detenerse, a su vez, en la paradoja de que muchas de las propuestas metodológicas que se consideran innovadoras o vanguardistas —y que, por tanto, se promueven y promulgan desde las aulas universitarias—, resulten ser prácticas habituales en estos centros: agrupación multigrado, enseñanza entre pares, evaluación continua y formativa, atención personalizada, trabajo por proyectos, ludificación de los aprendizajes, vinculación con el entorno más próximo, flexibilización de horarios y espacios, implicación de las familias, etc. (Suárez, 2025; Borruey-Bolea, 2025; Pereiro, 2024; Abós et al., 2021). De ahí, la pertinencia de subrayar la importancia que tendría *ruralizar* la formación inicial docente y apostar porque la escuela rural “sirva para inspirar y ser modelo de los centros urbanos” (Tahull y Montero, 2018, p. 176) y no al revés, como suele ser lo habitual.

Para dejar constancia del carácter diferenciador, diferencial y específico de este tipo de centros educativos, rescataremos la definición de escuela rural que propone Boix (2004):

Entendemos por escuela rural la escuela unitaria y/o cíclica que tiene como soporte el medio y la cultura rural, con una estructura pedagógico-didáctica basada en la heterogeneidad y multinivelaridad de grupos de distintas edades, capacidades, competencias curriculares y niveles de escolarización, y con una estructura organizativa y administrativa singular, adaptada a las características y necesidades inherentes al contexto donde se encuentra ubicada. (p. 13)

² Con objeto de evitar posibles confusiones semánticas, quizás sea preciso puntualizar que la *renovación pedagógica* a la que aquí se alude no está relacionada —al menos, no directamente—, con los populares Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) surgidos en las escuelas públicas españolas durante el último tercio del siglo pasado (sobre los que ya se ha escrito tanto y tan bien), sino con un llamamiento a revitalizar la formación inicial del profesorado desde una óptica que contemple la docencia y la vida en los entornos rurales, teniendo en cuenta que “renovar”, según la definición del verbo que aparece en el Diccionario de la Lengua Española, significa, entre otras cosas, *dar nueva energía a algo, transformarlo*.

Partiendo de esta descripción modélica de escuela rural, conviene aclarar, aunque resulte bastante obvio, que no hay dos instituciones iguales. Cada escuela tiene unas particularidades idiosincrásicas que la hacen única y singular (Monge-López, et al., 2022). Así pues, lo lógico y comprensible sería hablar de *escuelas rurales*, en plural, en lugar de *escuela rural*, en singular, ya que es fácil cometer el error de estereotipar un tipo de escuela que solo existe en la imaginación de cada cual, y que puede concebirse como una especie de “arcadia feliz e idílica”, o como un lugar “inhóspito y salvaje”, dependiendo de las experiencias personales, de los prejuicios y de la intención que se tenga a la hora de expresar una opinión determinada sobre ellas.

De todas formas, es innegable que *la escuela de las tres P*, “pequeña, de pueblo y pública” (Boix, 2004, p. 14), posee una serie de características y de necesidades propias que difieren de las existentes en los centros educativos ordinarios ubicados en entornos urbanos. Por ejemplo, el riesgo continuo de pasar a formar parte de un Centro Rural Agrupado (CRA)³, el carácter itinerante del profesorado especialista, la organización en aulas multigrado debido a las bajas ratios, el aislamiento geográfico, las dificultades de acceso por carretera, etc. Nadie pone en duda que estos elementos pueden plantear dificultades a la hora de garantizar la continuidad y la solidez de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Abós, 2020). Sin embargo, en palabras de Suárez:

Mientras las aulas se masifican en las grandes ciudades, los Colegios Rurales Agrupados se convierten en un atractivo laboratorio para aplicar los modelos educativos más innovadores de aprendizaje adaptado a las necesidades del alumnado. Puede ser, además, una herramienta eficaz para fijar población y hacer frente al reto demográfico de la España vaciada (2025, s/p).

¿Cuáles son los rasgos que convierten las escuelas rurales en espacios pedagógicos potencialmente enriquecedores? En líneas generales, podríamos señalar los siguientes: grupos reducidos, personalización de la enseñanza, adecuación de los tiempos y los espacios, relaciones más cercanas entre los miembros de la comunidad educativa, identificación con el entorno natural y cultural, participación activa de las familias, etc. A pesar de no existir un modelo homogéneo de escuela rural, la literatura disponible —aunque escasa en comparación con otras temáticas—, es bastante clara y coincidente al respecto (Santamaría-Cárdaba y Sampedro, 2020; Moraleda-Ruano y Bernal-Romero, 2025). Por este motivo, se estima conveniente no incidir más en ello y abrir nuevas líneas de reflexión.

Con esta finalidad, y aprovechando la red de contactos establecida tras la celebración del citado congreso, se plantea la posibilidad de llevar a cabo un estudio de tipo indagatorio/exploratorio en tres comunidades autónomas de España —Castilla y León, Andalucía y Galicia—, que permita afirmar que el análisis de la docencia en contextos rurales contribuye a renovar la formación inicial del profesorado. Ahora bien, hablamos de una renovación pedagógica que va más allá del *didactismo* (Esteban-Frades, 2016) y que requiere de un posicionamiento ideológico crítico y reflexivo, ya que abrir el debate sobre la ruralidad conlleva preguntarse al servicio de qué valores y de qué personas estamos poniendo actualmente la educación (Monforte-García et al., 2025; Imbernón, 2024).

2. Metodología

El trabajo se aborda desde un paradigma cualitativo, empleando el método biográfico-narrativo (Landín-Miranda y Sánchez-Trejo, 2019; Morña, 2016; Bolívar et al., 2001), puesto que la pretensión de la investigación es comprender a fondo una realidad compleja y determinada, como es la educación y la vida en los entornos rurales, tomando como referencia los testimonios y los relatos de las personas que forman parte de ella. Así pues, la recopilación de información se efectúa a través de la realización de cinco grupos de discusión y catorce entrevistas semiestructuradas a una serie de informantes seleccionados intencionalmente atendiendo a los criterios de idoneidad, predisposición y disponibilidad.

La heterogeneidad en los perfiles de los/as participantes, a quienes se les asigna una clave identificativa tal y como queda reflejado en la tabla 1 (entrevistas) y en la tabla 2 (grupos de discusión), contribuye a garantizar la pluralidad ideológica y ofrecer una visión holística de los temas tratados.

³ Un Colegio Rural Agrupado (CRA) es un centro educativo constituido por un pequeño grupo de escuelas rurales ubicadas en municipios donde no hay una cantidad de estudiantes suficientes como para mantener una infraestructura educativa tradicional. A efectos administrativos, se considera una única escuela (aunque esté formada por varias escuelas individuales) y comparten equipo directivo, recursos y profesorado. Cada escuela cuenta con uno o varios docentes “permanentes”, que imparten las materias comunes y actúan como tutores. El profesorado especialista viaja diariamente por todas las escuelas del CRA para impartir las materias específicas: idiomas, educación física, música, etc. En Andalucía, a un CRA se le denomina Colegio Público Rural (CPR).

Tabla 1*Participantes en las Entrevistas*

Perfil	Procedencia	Clave
Vecino, agricultor y apicultor. Miembro de la COAG	Andalucía	E.1
Maestra de escuela rural	Andalucía	E.2
Madre y vecina del pueblo. Forma parte del AMPA	Andalucía	E.3
Padre y vecino del pueblo	Andalucía	E.4
Madre y vecina del pueblo. Presidenta del AMPA	Andalucía	E.5
Profesor de IES ubicado en zona rural	Andalucía	E.6
Educadora Social. Madre y vecina del pueblo	Galicia	E.7
Alcaldesa. Tiene experiencia como educadora	Galicia	E.8
Directora de CEI ubicado en zona rural	Galicia	E.9
Trabajadora Social. Madre y vecina del pueblo	Galicia	E.10
Directora de CEIP ubicado en zona rural	Galicia	E.11
Director de CEIP ubicado en zona rural	Castilla y León	E.12
Directora de CEIP ubicado en zona rural	Castilla y León	E.13
Madre y vecina del pueblo. Forma parte del AMPA	Castilla y León	E.14

Nota. E (Entrevista)

Tabla 2*Participantes en los Grupos de Discusión*

Perfil	Procedencia	Clave
Trabajadora Social. Madre y vecina del pueblo	Andalucía	GD.1 - P.1
Estudiante de ESO y vecina del pueblo	Andalucía	GD.1 - P.2
Estudiante de ESO y vecina del pueblo	Andalucía	GD.1 - P.3
Padre y vecino del pueblo	Andalucía	GD.1 - P.4
Concejala del ayuntamiento y madre	Andalucía	GD.1 - P.5
Madre y maestra en EA ubicada en zona rural	Andalucía	GD.1 - P.6
Directora de CPR y madre	Andalucía	GD.1 - P.7
Técnico del ayuntamiento, padre y vecino del pueblo	Andalucía	GD.2 - P.1
Maestra de aula unitaria en CPR	Andalucía	GD.2 - P.2
Madre y representante del AMPA	Andalucía	GD.2 - P.3
Maestro en CPR	Andalucía	GD.2 - P.4
Maestro en CPR y padre	Andalucía	GD.2 - P.5
Vecina del pueblo	Andalucía	GD.2 - P.6
Directora de CEIP ubicado en zona rural	Galicia	GD.3 - P.1
Madre y presidenta del AMPA	Galicia	GD.3 - P.2
Teniente alcalde del ayuntamiento	Galicia	GD.3 - P.3
Estudiante y vecina del pueblo	Galicia	GD.3 - P.4
Maestra en CEIP ubicado en zona rural	Galicia	GD.4 - P.1
Maestra en CEIP ubicado en zona rural	Galicia	GD.4 - P.2
Directora de CEIP ubicado en zona rural	Galicia	GD.4 - P.3
Estudiante universitaria en prácticas	Galicia	GD.4 - P.4
Madre y vecina del pueblo. Farmacéutica	Galicia	GD.4 - P.5
Madre y vecina del pueblo	Galicia	GD.4 - P.6
Maestra en escuelas rurales jubilada	Castilla y León	GD.5 - P.1

Maestra en CEIP ubicado en zona rural	Castilla y León	GD.5 - P.2
Vecina del pueblo. Profesora en academia	Castilla y León	GD.5 - P.3
Vecina del pueblo. Trabajadora Social	Castilla y León	GD.5 - P.4
Madre y vecina del pueblo. De origen migrante	Castilla y León	GD.5 - P.5

Nota. GD (Grupo de Discusión). P (participante).

Para dar cumplimiento a los principios éticos del estudio, previamente a la realización de las entrevistas y grupos de discusión, se requiere de los/as participantes la firma de un consentimiento informado en el que se describe la naturaleza y la finalidad de la investigación. A su vez, se solicitan los permisos oportunos para poder hacer uso de la información recabada.

El proceso de recogida de datos se extiende a lo largo del periodo comprendido entre los meses de mayo de 2024 y enero de 2025. Cada encuentro, individual o colectivo, se registra en audio y/o en video, llegando a alcanzar un total de 968 minutos de grabación. Posteriormente, se procede a la transcripción de las conversaciones mantenidas utilizando el programa informático *TurboScribe* en su versión gratuita y se enumeran las páginas para facilitar la localización de los extractos reproducidos textualmente.

Las preguntas abiertas que sirven de guion para la realización de las entrevistas y los grupos de discusión permiten que los/as participantes puedan expresar libremente sus opiniones y experiencias subjetivas en torno a cuatro grandes focos de interés:

- a) La educación como herramienta de transformación de los contextos rurales.
- b) Relación escuela-entorno.
- c) Inserción sociolaboral de la población rural.
- d) Perspectivas de futuro para el mundo rural.

La interpretación de los significados subyacentes en las más de 400 declaraciones seleccionadas posibilita organizar la información obtenida en ocho categorías de análisis:

- 1) La necesidad de hacer atractiva la vida en los pueblos.
- 2) El empleo y la vivienda como elementos clave para la repoblación.
- 3) Ventajas y desventajas de la escuela rural.
- 4) Un problema acuciante: la falta de alumnado.
- 5) El gran escollo de la inestabilidad docente.
- 6) La importancia de un profesorado bien formado que deje huella.
- 7) El trabajo cooperativo con la comunidad.
- 8) Opciones laborales y acciones formativas en los contextos rurales.

Debido a las limitaciones de espacio no es factible incluir en el artículo toda la información contenida en el informe final (que rebasa las 100 páginas). Por consiguiente, en el apartado “Resultados” se ha optado por reproducir algunos de los fragmentos más relevantes en aras de evidenciar que el debate sobre la ruralidad trasciende las cuestiones meramente pedagógicas para incidir en asuntos de mayor calado que, de una forma u otra, nos interpelan a todos/as, independientemente del lugar en el que residamos. Aspectos como la creciente *turistificación* de las ciudades, la dificultad de acceso a la vivienda, la precariedad laboral, la alienación cultural, la relación identidad-territorio, la mercantilización de la educación, la soberanía alimentaria, la urgente reivindicación del movimiento ecofeminista, la revalorización de los cuidados, etc., son elementos que invitan a replantearnos el actual modelo de vida y a identificar las barreras sociales, culturales, económicas y políticas que dificultan la concientización, la emancipación y la conformación de un proyecto de vida propio.

3. Resultados

Para intentar revertir la creciente despoblación de las localidades y los municipios ubicados en contextos rurales es condición ineludible defender, instaurar y poner en valor la vida en los pueblos. Sin embargo, no podemos negar que aún persiste en la conciencia colectiva una visión negativa de las zonas rurales como consecuencia del modelo centralista de “desarrollo” que la dictadura franquista estableció en este país durante cuarenta años, el cual contribuyó a asociar el medio urbano con una supuesta imagen de modernización, progreso y prosperidad, mientras atribuía a un “anquilosado” medio rural las funciones de subordinación y servicio a las ciudades (Eaude, 2024; Díez-Gutiérrez, 2023; Abós et al., 2021). Así lo

evidencian algunas de las afirmaciones recogidas:

La gente hace caso a las cosas a las que se les da valor. A las cosas que denigramos, no. Y al campo se le ha denigrado muchísimo. Es una pena [...] yo creo que se ha defenestrado, a veces intencionalmente, y otras veces por dejadez nuestra. (E.1, p. 22)

Vivimos dentro de un sistema que no apuesta por el medio rural. Aunque de puertas para afuera se anuncian mucho las políticas del repoblamiento, la verdad es que todo sigue estando enfocado para la urbe. La idea que te venden es que la panacea está en la ciudad, que el futuro está en la ciudad. (GD.1 - P.1, p. 15)

Como señala Díez-Gutiérrez (2023), “si no hay un futuro deseable en la zona rural es difícil que haya quien desee habitarla” (p. 164). Lógicamente, si no ponemos de relieve cuáles son las ventajas y las oportunidades que se derivan de la vida en los entornos rurales, difícilmente contribuiremos al impulso de políticas educativas que generen expectativas de futuro y contribuyan a atraer población.

Yo valoro mucho la tranquilidad con la que se vive en un pueblo. No es necesario levantarse dos horas antes para ir al trabajo. Y eso se agradece mucho. Aquí no hay estrés, ni ansiedad, ni aglomeraciones, ni atascos de tráfico.” (GD.3 - P.1, p. 12)

Hay que poner más en valor el ámbito rural. Es muy necesario. Esto es vida. Aquí hay mucha tranquilidad. Es diferente, todo es más lento, las relaciones son más profundas. Además, puedo dar fe de que a una persona a la que le guste el campo, aquí no se va a aburrir nunca [...] también hay oferta cultural, tenemos un club de lectura y unos huertos preciosos. Se puede hacer senderismo, bañarse en el río... (E.5, p. 3)

Sin duda, el factor “tranquilidad” es un elemento de mucho peso a la hora de valorar el modelo de vida que se desarrolla en las zonas rurales, pero no es el único. Los/as participantes también aprecian la posibilidad de disfrutar del entorno natural y de establecer relaciones más cercanas y estrechas con las personas con quienes se convive. De hecho, en muchas de las conversaciones surge de manera más o menos explícita el reconocimiento y la valoración de nuestra naturaleza *ecodependiente* (Riechmann, 2012; Herrero, 2002), un concepto que proviene de los movimientos ecologistas y ecofeministas que nos recuerda que los seres humanos dependemos del entorno y de nuestros iguales para sobrevivir:

Sin apenas darnos cuenta, hemos ido incorporando a nuestras vidas el hábito de pasar muchas horas encerrados en casa delante de una pantalla. Eso ha hecho que vayamos perdiendo habilidades para las relaciones sociales [...] antes, el espacio de relación era la plaza del pueblo y creo que hay que recuperar esa costumbre. (GD.3 - P.3, p. 11)

Nosotros, en este contexto, tenemos un arma que no se tiene en la ciudad. Y es que el niño, si sale a la calle, se va a encontrar con el vecino de enfrente. ¡Ahí está la clave! Tenemos que utilizar esta potencialidad que existe en los pueblos para plantear más actividades conjuntas. Es importante que haya relación, porque eso une. (GD.2 - P.4, p. 41)

Es bonito esa sensación familiar que se tiene en los pueblos. Si estás sola, tu vecina viene a casa de vez en cuando para asegurarse de que estás bien. Yo creo que eso no pasa con tanta frecuencia en las ciudades. (E.5, p. 7)

En la ciudad eres uno más, pero en los pueblos todo es distinto. Debemos seguir recordando que somos seres sociales que necesitamos tener contacto con los demás y con la naturaleza. Todos necesitamos pertenecer a algo, tener un vínculo, reconocernos en algo o en alguien. (GD.3 - P.3, p. 17)

Por supuesto, también hay motivos más pragmáticos que se utilizan como argumento para justificar la decisión de vivir en un pueblo, y así lo exponen los/as informantes:

Yo tengo amigos que viven en la ciudad y están asfixiados. Viven para trabajar y encima les cuesta llegar a fin de mes porque la vida en la ciudad es muy cara. Creo que en un pueblo podemos vivir más relajados. Además, la vida, en general, es más barata. (E.3, p. 9)

Lo que va a provocar la llegada de gente al campo es la crisis. Lo estamos viendo. En las ciudades es cada día más difícil vivir. (E.1, p. 21)

En las ciudades, comprar una vivienda es imposible para mucha gente porque los precios son altísimos. Y los alquileres también han subido a un nivel estratosférico. A veces, el sueldo que ganas es el mismo que una mensualidad de alquiler. (GD.4 - P.4, p. 12)

Evidentemente, resulta innegable que las ciudades se están convirtiendo en lugares en los que cada vez resulta más difícil habitar debido a los crecientes procesos de gentrificación, el desorbitado precio de los alquileres y la apuesta por un tejido empresarial-económico dirigido, básicamente, a proveer de servicios al sector turístico (López, 2023). A pesar de ello, es llamativa la resistencia que tienen algunas personas para residir en un contexto alternativo que invite a vivir y a construir identidad cultural, en lugar de a gastar dinero constantemente:

Los docentes que vienen de una ciudad grande suelen echar de menos un ocio asociado a centros comerciales, bares, restaurantes, tiendas, cines, conciertos... Está claro que eso no lo podemos ofrecer. (E.3, p. 4)

A mí me ha pasado que llegan los compañeros nuevos al cole y me dicen '¿cómo puedes vivir aquí, si no hay ni Mercadona?' Con esa actitud, es difícil que sepan apreciar lo que es la vida en un pueblo. (GD.1 - P.7, p. 29)

Yo creo que se sigue vendiendo la idea de que si vives en la ciudad eres más 'high class' que si vives en un pueblo. (GD.4 - P.5, p. 10)

A tenor de las declaraciones, parece ser que lo urbano se considera como canon de lo deseable, mientras que lo rural continúa percibiéndose como espacio de *segunda categoría*, con menor valor y menores oportunidades de realización personal y social, lo que contribuye a perpetuar la idea de inferioridad, subordinación y dependencia respecto a la vida en las ciudades (Diez-Gutiérrez, 2023). Ahora bien, al margen de cuestiones asociadas al ocio consumista, es obvio que sin un trabajo que permita a las personas subsistir económicamente y sin un techo bajo el que refugiarse no hay proyecto de vida posible. Por tanto, no tiene sentido hablar de repoblación y valoración de las zonas rurales si no existen en ellas las dos condiciones básicas e indispensables que se requieren para poder habitar un territorio. Los/as participantes en el estudio lo expresan en estos términos:

Hay dos cosas fundamentales que tenemos que ofrecer a los jóvenes para incentivar que se queden en el pueblo: trabajo digno y vivienda a un precio más asequible que el que hay en las ciudades. (E.12, p. 7)

Por supuesto, hay que poner en valor todos los recursos naturales, patrimoniales y culturales del pueblo. Aunque, al final, es el empleo lo que hace que la gente se pueda instalar. (E.8, p. 3)

En el pueblo nos encontramos con el problema de que apenas hay casas en alquiler. Ese es un muro que habrá que ver cómo se derriba, porque una cosa está clara: si no hay sitio donde vivir, las familias no vienen. (E.4, p. 5)

Cada vez hay menos oferta porque hay muchas viviendas que están cerradas. Son propiedad de familias de inmigrantes que están en el extranjero o de gente que las ha heredado pero que no quieren desprenderse de ellas. Mientras tanto, hay gente buscando vivienda. Esa es la contradicción: casas sin gente y gente sin casas. (E.2, p. 13)

En el pueblo hay muy poca oferta de casas en alquiler. Y las pocas que hay, los dueños prefieren destinarlas al turismo rural y alquilarla un fin de semana o cuatro fines de semana al mes que nueve meses al año, porque resulta más rentable. También hay que entender al propietario. Si se dedica a eso, es lógico que lo ponga en una balanza y diga 'me merece más la pena un alquiler de corta duración porque le saco más dinero'. Esa es la realidad que tenemos'. (E.3, p. 4)

No deja de ser llamativo y paradójico que fenómenos tan perniciosos para la cohesión social como la *turistificación* o el *rentismo*, característicos de las zonas urbanas actuales, hayan llegado también a las zonas rurales, dando lugar a la existencia de vecinos/as que, probablemente, lamenten el fenómeno de la despoblación de los municipios donde residen, mientras dificultan el asentamiento de nuevos pobladores al abrazar la ideología capitalista que concibe las casas como activos inmobiliarios, en lugar de como viviendas en las que las personas recién llegadas tienen la posibilidad de establecerse y hacer vida (Ruiz,

2024). Desde esta perspectiva, prima el negocio, la especulación y la obtención de beneficios económicos inmediatos por encima del bien común que supondría facilitar un alquiler asequible por larga temporada. Sobre todo, si los inquilinos son familias con hijos/as en edad escolar o personas que vienen a trabajar al pueblo y tienen intención de asentarse.

Por otra parte, los/as informantes coinciden en señalar que la creación de empleo en las zonas rurales es un reto de gran complejidad que no puede depender única y exclusivamente de las iniciativas particulares —que se suelen poner en marcha con más entusiasmo que medios materiales y económicos—, o del interés lucrativo de las empresas privadas y fondos de inversión. Más bien, lo que se reclama es una mayor intervención de los poderes públicos, ya sea mediante la descentralización de servicios, la promoción de determinados puestos de trabajo o el reconocimiento de incentivos a los/as profesionales que decidan establecer su residencia en los pueblos donde ejercen.

Debería haber un plan estatal de apoyo al mundo rural que garantizase unos puestos de trabajo determinados en los pueblos; por ejemplo, de farmacéutico o de veterinario, de manera que aquellas personas que los aceptaran y vinieran aquí a trabajar, aunque fuese por un tiempo, pudieran plantearse quedarse a vivir definitivamente [...] sin empleo, un pueblo nunca va a ser atractivo, pese a la mejora en las comunicaciones y en las tecnologías. (E.6, p. 20)

A los profesores, como a muchos otros profesionales, habría que incentivarlos para que permanecieran en el medio rural. Igual, tendrían que tener un 'plus' en el sueldo o algún tipo de reconocimiento específico, porque no solo faltan profesores, sino también médicos o veterinarios, por ejemplo. Y son gente a la que, en un principio, los pueblos pueden parecerles lugares poco atractivos. (GD.3 - P.3, p. 4)

Otro de los factores que parecen ejercer una gran influencia en las generaciones venideras a la hora de valorar si existe o no la posibilidad de residir y hacer vida en los pueblos son las expectativas que tengan las propias familias y los/as docentes:

Es una labor de las familias enseñar a nuestros hijos lo que es vivir en el pueblo y las costumbres que tenemos. Porque yo lo que he sentido en mi casa es que me animaban a estudiar e irme. En lugar de eso, lo que habría que decir es 'vete y estudia, pero vuelve cuando termines, a ver si puedes buscarte la vida en el pueblo y luchar por lo que tenemos aquí'. Quizás, eso ayudaría a tomar conciencia. (GD.1 - P.5, p. 9)

Como profesora no puedes educar pensando en el futuro constantemente, porque hay cosas que se te escapan de las manos: el empleo, la vivienda, la situación política o económica, etc. Yo creo que, desde la escuela, nos tenemos que preocupar por hacer las cosas bien y que los niños se sientan queridos, atendidos, tranquilos, seguros, confiados..., para que recuerden el pueblo con cariño. Así, habrá más probabilidad de que, el día de mañana, quien quiera o quien pueda quedarse a vivir aquí, se quede. (GD.2 - P.4, p. 16)

Al hilo de las afirmaciones recabadas, podríamos afirmar que el nivel de satisfacción con la atención educativa que reciben los/as niños/as en una escuela rural, se constituye como un enorme aliciente para que las personas que tienen la posibilidad de establecer su residencia en un pueblo decidan hacerlo:

Al principio, nuestra estancia en el pueblo iba a ser temporal, pero nos dimos cuenta de que nuestras niñas estaban muy contentas en el colegio, así que, finalmente, decidimos quedarnos. (E.5, p. 1)

Si las familias de ciudad en las que hay hijos con alguna discapacidad, conocieran la calidad humana de la educación que estos niños reciben en las escuelas rurales, estoy segura de que muchas de ellas estarían dispuestas a hacer las maletas y venirse al pueblo [...] en estos grupos tan reducidos, la inclusión surge de manera muy natural. Hay mucho cariño, mucho afecto. Eso es algo que no tiene precio. (GD.1 - P.1, p. 5)

A lo largo de las entrevistas y grupos de discusión se aprecia también una clara crítica a la *folclorización* de la cultura rural y a su representación superficial en los medios de comunicación, las redes sociales o los eventos festivos que vienen a refrendar la intención de convertir los pueblos en “parques temáticos” a los que acudir para escapar del humo, el estrés y el ruido de las ciudades. Según Rivera-Olmo (2024), “lo que se está fomentando es el turismo más que un conocimiento de lo propio, de lo comunitario y compartido” (p. 118). En consonancia con el pensamiento del autor, no se trata de visitar los pueblos para pasear y tomar fotografías paisajísticas, sino de reconocerlos y valorarlos como espacios donde se lucha diariamente por la conservación de los territorios y de la vida en ellos.

Me gustaría que existiera un programa cultural que pusiera en valor, tanto la artesanía tradicional como la agricultura y la ganadería de la serranía, que es tan importante para la economía en general. Sin cerdo ibérico, ¿cómo vas a tener pata negra? También me gustaría un turismo rural sostenible y respetuoso con el medio ambiente. Que la gente que viniera, realmente se interesara por la vida en los pueblos. (E.5, p. 9)

En este sentido, son varios los testimonios en los que se aprecia la lucha por evitar el enfoque bucólico asociado al exotismo de la vida campestre. Por el contrario, se reivindica la posibilidad de desarrollar un modelo de vida contrahegemónico, amparado en el reconocimiento de la ruralidad y los saberes campesinos, que pueda hacer frente al paradigma *urbanocentrista* imperante (Almazán-Gómez, 2016):

Estamos condenados a que España se convierta en una especie de Disneyland, que únicamente exista el sector servicios, con una economía enfocada al turismo. No vamos a ser autosuficientes para nada [...] la pérdida que conlleva no es solo económica, sino también cultural. Todos los saberes que provienen del sector agrícola, ganadero, forestal..., van a desaparecer. (E.6, p. 20)

Cuando no haya campo, ¿de qué vamos a comer? [...] ya no hay tanta gente que realmente sepa cómo hacer las cosas y muchos conocimientos se están perdiendo a medida que desaparecen las generaciones mayores. Eso me da mucha pena. (E.5, p. 9)

Efectivamente, es muy triste asistir como espectador impertérrito al vaciamiento cultural que trae consigo el fenómeno de la despoblación en las zonas rurales (Díez-Gutiérrez, 2024). La soledad, el olvido y la desmemoria condena a la desaparición silenciosa de muchas tradiciones, costumbres y conocimientos enraizados al territorio que se van desvaneciendo y perdiendo lentamente por no tener a nadie a quién transmitírselos.

Como decía Pedro Salinas, el gran poeta del amor, ‘no te das cuenta de que algo te falta hasta que no miras tu mano vacía’. Yo creo que a las próximas generaciones les va a pasar igual: hasta que no lo pierdan, no se van a dar cuenta de lo que tienen aquí. (E.6, p. 18)

En definitiva, para hacer de los pueblos unos destinos vitales atrayentes y deseables, no basta únicamente con señalar las ventajas y las oportunidades que se derivan de la vida en las zonas rurales (tranquilidad, seguridad, proximidad a entornos naturales, creación de lazos comunitarios, buena atención educativa, etc.), sino también poner en valor la importancia de la cultura campesina y defender, con firmeza y convicción, un modelo de vida alternativo que no se asiente sobre los patrones de pensamiento ligados al egoísmo, la avaricia, la individualidad, la competitividad, el extractivismo, el consumismo, la deshumanización, la desvinculación con la naturaleza, etc.

Por todo lo dicho, salta a la vista que la formación inicial y continua del profesorado sobre la especificidad de las escuelas situadas en las zonas rurales se torna más necesaria que nunca, ya que la sostenibilidad de la vida en los pueblos dependerá, en buena medida, de la labor que los/as docentes hagan para incentivar el arraigo y la valoración del territorio (Suárez, 2025; Monge-López et al., 2022; Anzano et al., 2022; Abós, 2011; Bustos, 2008). Siguiendo a Rivera-Olmo (2024) “es esencial una formación sólida del profesorado respecto a las escuelas situadas en territorios rurales para que sepan abordar los desafíos particulares que implican” (p. 117). Así las cosas, ¿qué podemos hacer desde las Facultades de Educación para renovar y *ruralizar*, en la medida de lo posible, la formación inicial?

- a) *Fomentar la creatividad y la necesidad de que los/as docentes no sean meros transmisores de un currículum ya diseñado por las editoriales.*

Hay estudios que demuestran que el mundo rural está prácticamente invisibilizado u olvidado en los libros de texto (Martínez, 2024; Díez-Gutiérrez, 2024; García-Montegudo, 2022; Abós et al., 2021). Además, en las pocas alusiones que las editoriales hacen a los territorios suele primar la perspectiva económica por encima de cuestiones de índole social o cultural, lo que contribuye a que el alumnado asuma que los espacios rurales son lugares sin futuro (Rivera-Olmo, 2024). Para hacer frente a esta óptica *urbanocéntrica*, que en nada ayuda a poner en valor la vida en los pueblos, es necesario llevar a cabo acciones docentes que supongan una alternativa al trabajo habitual con los materiales convencionales. De ahí, la importancia de formar profesores/as con capacidad creativa para adaptar los currículos diseñados por instancias externas y no tanto para reproducirlos de manera aséptica:

¡Es que el recurso didáctico no tiene por qué ser siempre el libro de texto! Hay que contextualizar los contenidos y sacar provecho del entorno en el que se ubique la escuela. En Ciencias Sociales, por ejemplo, un niño de un barrio de Madrid no debería estar viendo en clase las mismas cosas que un niño que viva en Benalauría. El entorno debería ser el principal recurso didáctico. (GD.1 - P.6, p. 7)

El libro de texto que tenemos aquí es el mismo que tienen en Ourense. No hay diferencia. Es el profesorado el que debe adaptar los contenidos de esos libros en función del contexto en el que está y seleccionar actividades, videos, fichas, etc., que tengan relación con el entorno. Pero claro, eso no te viene dado. Eso tienes que trabajarlo tú. (E.11, p. 4)

Tiene que ser el maestro o la maestra quien tenga la voluntad de preparar algo diferente. Yo siempre digo que los libros están pensados para los niños de ciudad [...] debería haber un temario adaptado a lo que es la vida en los pueblos, porque hay veces que están muy lejanos a nuestra realidad. Ahí entra ya el trabajo del maestro o la maestra de turno que es traer ese contenido al territorio en el que estamos. (E.2, p. 4)

La construcción de un currículum escolar que aporte visibilidad a los saberes rurales permitiría no solo “proporcionar experiencias e informaciones desconocidas y olvidadas” (Díez-Gutiérrez, 2023, p. 174), sino también afrontar el trabajo docente desde una perspectiva mucho más abierta, comprensiva e inclusiva, en la que se contemple la diversidad contextual además de la diversidad humana.

b) Fomentar la curiosidad y la necesidad de que los contenidos estén relacionados con la realidad más cercana al alumnado.

Desde las aulas universitarias, debemos hacer hincapié en el deber y la obligación moral que tiene el profesorado que trabaja en las escuelas rurales de aproximarse a la cotidianidad de su alumnado. Para ello, es preciso abrirse al contexto y conocer el entorno natural, las tradiciones, las creencias, las costumbres, los códigos comunicativos, etc., que comparten y valoran tanto los/as niños/as como sus familias, con la finalidad de integrar los diferentes elementos y procurar aprendizajes que tengan sentido. De acuerdo con Boix (2004), el propósito no es aumentar el número de actividades escolares, “sino hacer prevalecer los valores y códigos culturales que permiten ir construyendo un aprendizaje significativo y respetuoso con el entorno” (p. 15).

Si estoy en la Serranía de Ronda, al lado de un castaño, pues tendré que trabajar a partir de eso. Pero no por obligación, sino porque es lo sensato, lo coherente. (GD.1 - P.6, p. 12)

Hay que sacar a los niños de los institutos y llevarlos a la recogida del corcho en Benarrabá, también a la recogida de las castañas en Pujerra, a Genalguacil para que vean cómo se trabaja la artesanía, a la fábrica de quesos de la Sierra Crestellina, etc. Hay que darles a conocer lo que hay en la zona para que lo valoren. (GD.2 - P.2, p. 58)

Es un hecho irrefutable que la construcción de la identidad personal está unida de manera inexorable al entorno social del que se forma parte, ya sea por azar o por voluntad. En ese sentido, cabe subrayar el papel tan importante que juegan las escuelas rurales para crear una “identidad rural” mediante el reconocimiento y la puesta en valor de los saberes culturales autóctonos.

c) Fomentar el trabajo colaborativo y la posibilidad de ampliar los espacios educativos.

Hay un proverbio africano que afirma que *para educar a un solo niño, es necesaria la tribu entera*. Esta sentencia podría ser perfectamente aplicable a la responsabilidad educativa que se demanda en los contextos rurales, porque si bien es cierto que la educación es una tarea compartida que no debe recaer únicamente sobre la escuela, también lo es que este compromiso ha de acentuarse en los pueblos, donde la participación de otros agentes sociales resulta fundamental para crear sinergias:

La escuela rural ofrece el contacto directo con el entorno natural, lo que posibilita que se haga aprendizaje fuera del aula en cualquier momento a lo largo del curso. Eso permite que los niños tengan experiencias mucho más vivas. (E.12, p. 1)

Al ser una comunidad educativa en la que no conocemos todos, profes, familias, alumnos, instituciones,

etc., es más fácil plantear actividades fuera del centro. (GD.4 - P.3, p. 1)

Si somos pocos en el colegio, pocos en la residencia de ancianos, pocos en la asociación que trabaja con personas con discapacidad, pocos en el pueblo..., lo ideal es generar espacios de convivencia para que podamos ir avanzando todos juntos. En este sentido, la escuela es un elemento dinamizador de la comunidad muy importante. (GD.3 - P.3, p. 6)

Las escuelas no solo mantienen viva la población de las zonas rurales, sino que también vertebran el territorio, convirtiéndose en un referente, tanto en lo educativo como en lo cultural y en lo social. Como señala Boix (2004), “en muchas pequeñas poblaciones, el centro escolar es el único espacio cultural existente e, incluso, es la única institución que desarrolla actividades vinculadas con la educación formal e informal” (p. 15). Por este motivo, es necesario atreverse a romper los muros que separan el centro educativo del mundo exterior y aprender a plantear acciones colaborativas que repercutan en beneficio de toda la comunidad.

Procuramos aplicar el aprendizaje-servicio, que es una metodología de aprendizaje que tiene un fuerte componente de compromiso social con la comunidad [...] se trata de que los niños aprendan mientras realizan actividades solidarias en asociaciones, en el ayuntamiento o en la residencia de ancianos, por ejemplo. (E.11, p. 5)

d) Fomentar la reflexión, el pensamiento crítico y el bien común frente a la propaganda ultraliberal.

Por último, no conviene olvidar que, en la era de las pantallas y las redes sociales, la población infantil y juvenil que habita en los pueblos comparte los mismos referentes culturales de sus homólogos urbanitas: *criptobros, youtubers, influencers, gamers*, etc. Por tanto, asimilan de manera inconsciente unos mensajes que reproducen los esquemas instaurados por el sistema capitalista y patriarcal dominante, asociando el “éxito” a la posibilidad de obtener grandes cantidades de dinero de forma rápida y fácil a través de actividades que impliquen poco esfuerzo físico.

En un momento determinado, tuvo su época Operación Triunfo y todos los niños del pueblo querían ser cantantes. Ahora, quieren ser ‘youtuber’ y creen que eso puede ser una profesión que le va a durar de por vida [...] los chavales están perdiendo un poco la noción de lo que es la realidad. (E.6, p. 22)

Ahora todos los adolescentes quieren ser ‘youtuber’ o ‘instagramer’ [...] yo no sé qué va a pasar de aquí a unos años cuando se jubilen los agricultores, los ganaderos, los pintores, los electricistas, los albañiles, los carpinteros, etc. ¿Quién los va a sustituir? (GD.3 - P.1, p. 14)

El mundo rural está falto de personas que se dediquen a los oficios de toda la vida, que son tan necesarios... De aquí a pocos años va a haber muchas jubilaciones y nos vamos a quedar desamparados. Vamos a tener que estar llamando a Palencia todo el rato para pedirle a alguien que venga aquí a trabajar. Si el profesional que te atiende vive en el pueblo, no sólo es más cómodo para todo, sino que se genera más confianza, más garantía, más seguridad. A la gente joven habría que transmitirle este mensaje: encuentra algún oficio que te guste hacer y quédate en el pueblo trabajando de eso, que aquí vas a encontrar tu sitio. (GD.5 - P.3, p. 12)

Queda patente, pues, la necesidad de que el profesorado, independientemente del contexto en el que ejerza, ya sea una escuela infantil o una universidad, ayude a desmontar estas falacias ultraliberales que venden la idea de que el “éxito” consiste en hacerse millonario “haciendo *burpees*”, “invirtiendo en criptomonedas” o “creando contenido en redes”, y contribuya con su labor docente a resaltar la importancia que tienen los oficios tradicionales en la actualidad, así como la relevancia de las relaciones humanas y los cuidados para el mantenimiento de la vida y la cohesión social. Desde este enfoque, podrían buscarse ejemplos de propuestas laborales que supusieran una oportunidad real y efectiva para desarrollarse personal y profesionalmente en las zonas rurales.

4. Discusión

Este texto, hilvanado a partir de las voces de los/as participantes en la investigación, es una invitación a repensar nuestro actual modelo de vida y a renovar la formación inicial del profesorado introduciendo,

ya sea de manera transversal o en el marco de asignaturas específicas creadas *per se*, algunas de las cuestiones señaladas, con el propósito de fomentar la reflexión personal y el pensamiento crítico. En palabras de Imbernón, 2004:

La renovación pedagógica es un proceso complejo cuyo carácter no es únicamente técnico sino también ideológico, lo cual debería ayudarnos a plantear un cuestionamiento constante del qué, del por qué y del cómo se hacen las cosas en función de la voluntad de cambiar, por lo menos, los procesos sociales y educativos (2024, s/p).

Dicho de otro modo, el paso por las Facultades de Educación no debería servir, únicamente, para permitir que los/as estudiantes pudieran *ganarse la vida* como docentes el día de mañana, sino también para darles la oportunidad de que se preguntaran *por el tipo de vida que desean vivir* y *por cómo les gustaría vivirla*. Y es que, por muy incomprensible que parezca, el afán por acumular grandes cantidades de dinero —algo que ni se respira ni se come—, se ha constituido como máxima prioridad en una sociedad que vanagloria la opulencia, la superficialidad y la ostentación. Ya nos recordaba el poeta Antonio Machado, hace más de un siglo, que solo los necios confunden el valor con el precio. Sin embargo, en los tiempos que corren, todo parece indicar que el lucro se ha antepuesto a la cordura. Mientras no seamos capaces de “desaprender” estos esquemas mentales, difícilmente podremos plantear alternativas que abran grietas en el *statu quo* y generen cambios, tanto individuales como colectivos, dirigidos a la transformación social (Díez-Gutiérrez, 2024). En este sentido, la educación juega un papel clave. Y, probablemente, sea la educación rural, por su marcado vínculo con el territorio y con la mejora de las condiciones de vida de la población que lo habita, el espejo al que debemos asomarnos para empezar a configurar la imagen que queremos ver reflejada.

No es casualidad que los argumentos utilizados para reivindicar la educación en el mundo rural coincidan en muchas ocasiones con los postulados de la llamada *pedagogía del decrecimiento* (Díez-Gutiérrez, 2024; Hickel, 2023; González-Reyes y Almazán, 2023, Taibo, 2021), una corriente de pensamiento que aboga por la construcción de nuevas formas de socialización que anteponen el mantenimiento de la vida y del bien común frente a la obtención del beneficio económico, reconociendo nuestra naturaleza como seres *ecodependientes* (Herrero, 2022). Desde esta perspectiva, la renovación pedagógica en la formación inicial del profesorado pasaría por identificar y denunciar los mecanismos ideológicos de corte neoliberal y mercantilista que se han ido instalando progresivamente en los sistemas educativos; y por valorar y reconocer las acciones innovadoras que se ponen en práctica en los entornos rurales desde esta perspectiva *decrecentista*, porque pueden servir como faro para alumbrar otras formas de entender y de hacer educación.

Es innegable que el modelo político, social y cultural que el capitalismo nos impone es el de una sociedad de consumo desmedido. Mediante un mecanismo subrepticio de insatisfacción permanente, se instala la idea de que debemos defender “nuestro derecho al despilfarro” y concebimos la vida como una constante carrera por alcanzar una posición económica cada vez más holgada que nos permita ejercer ese supuesto “derecho” *ad infinitum* (Díez-Gutiérrez, 2024). Desgraciadamente, el sistema educativo ha quedado supeditado a esa meta y hay quien concibe la formación como un proceso meramente utilitarista que forma parte de un engranaje que consiste en intercambiar conocimientos por calificaciones, calificaciones por títulos, títulos por posibilidades de acceso a un empleo bien remunerado, empleo por dinero y dinero por cosas que se compran, en muchos casos, para impresionar a quien no puede hacerlo.

Así las cosas, es preocupante comprobar cómo se está produciendo un viraje en los fines de la educación que resulta desolador: de formar ciudadanos/as con valores, saberes y capacidades para poder interpretar correctamente el mundo —e interpretarnos en él—, hemos pasado a la creación adocenada de potencial mano de obra asalariada a la que se le exige flexibilidad para adecuarse a las demandas, expectativas e intereses de las empresas. Lo más triste es que ya ni siquiera sorprende. En lugar de dotar a las personas de las herramientas intelectuales necesarias para fomentar un pensamiento crítico, razonable y riguroso, lo que se promueve es la adaptación a un contexto de competición salvaje por alcanzar determinados puestos de trabajo que garanticen un poder adquisitivo destinado, básicamente, a continuar aumentando los niveles de consumo. En consecuencia, parece ser que el objetivo primordial de la educación superior ya no es ayudar a transformar la sociedad para hacer de este mundo un lugar mejor y más habitable, sino constituirse como instrumento útil para la estratificación social y el sostenimiento del mercado laboral y productivo.

Ante este panorama, debemos rechazar las bases ideológicas del modelo capitalista y consumista imperante, y subrayar la importancia que tiene aprender a vivir de forma justa con lo necesario (Taibo, 2021; Díez-Gutiérrez, 2024), valorando la relación con el entorno natural y cultural del que formamos parte. Una lección vital que, perfectamente, puede transmitirse desde el seno familiar, desde las aulas de

las escuelas —ya sean rurales o urbanas— y, por supuesto, también desde las Facultades de Educación a través de los planes de formación del profesorado. Ese es el desafío que tenemos por delante: debemos sustituir las prioridades que el sistema hegemónico ha establecido como incuestionables, para redefinirlas y preguntarnos qué precisa una persona para sentirse verdaderamente plena. Al fin y al cabo, ¿en qué ha de consistir, si no, la tarea educativa? ¿No deberíamos, desde las aulas universitarias, preparar al futuro profesorado para que pudiera acometerla con absoluta convicción?

5. Referencias

- Abós, P., Boix, R., Domingo, L., Lorenzo J. L., y Rubio, P. (2021). *El reto de la escuela rural. Hacer visible lo invisible*. Graó.
- Abós, P. (2011). La escuela en el medio rural y su presencia en los planes de estudio de los grados de maestro en Educación Infantil y Primaria de las universidades españolas. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15(2), 39-52. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20254>
- Abós, P. (2020). La escuela ubicada en territorios rurales: una escuela diferente, un reto pedagógico. *Aula*, 26, 41-52. <https://doi.org/10.14201/aula2020264152>
- Almazán-Gómez, A. (2016). ¿Ruralidad o barbarie? *Oxímora. Revista Internacional de Ética y Política*, (8), 148–160. <https://goo.su/RRmO0>
- 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>
- Boix, R. (coord.), (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Praxis.
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Borruey-Bolea, E. (2025). Identificación y análisis de las prácticas creativas e innovadoras en el contexto de la escuela rural: una investigación cualitativa. (2025). *Revista Educación, Investigación, Innovación y Transferencia*, 5, 16-38. https://doi.org/10.26754/ojs_reiit/eiit.2025110709
- Bustos, A. (2008). Docentes de escuela rural. Análisis de su formación y sus actitudes a través de un estudio cuantitativo en Andalucía. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 485-519. <https://revistas.um.es/rie/article/view/94041>
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2023). El imaginario colectivo sobre el valor del entorno rural que construye la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 91(1), 163-178. <https://doi.org/10.35362/rie9115493>
- Díez-Gutiérrez, E. J. (2024). *Pedagogía del decrecimiento. Educar para superar el capitalismo y aprender a vivir de forma justa con lo necesario*. Octaedro.
- Eaude, M. (6 de octubre de 2024). La Unión Europea financia la destrucción de la España vaciada. *CTXT, Revista Contexto y Acción*, 313. <https://goo.su/5mRhaul>
- Esteban-Frades, S. (2016). La renovación pedagógica en España: un movimiento social más allá del didactismo. (2016). *Tendencias Pedagógicas*, 27, 259-284. <https://doi.org/10.15366/tp2016.27.012>
- González-Reyes, J., y Almazán, A. (2023). *Decrecimiento: Del qué al cómo. Propuestas para el Estado español*. Icaria.
- Herrero, Y. (2022). *Educar para la sostenibilidad de la vida. Una mirada ecofeminista a la educación*. Octaedro.
- Hickel, J. (2023). *Menos es más. Cómo el decrecimiento salvará el mundo*. Capitán Swing.
- Imbernón, F. (2024). La Renovación Pedagógica en la actualidad. *El diario de la educación*. <https://goo.su/GJaS8U>
- Landín-Miranda, M. R., y Sánchez-Trejo, S. I. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 28(54), 227–242. <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.011>
- López, J. D. (2023). *El malestar de las ciudades*. Arpa.
- Martínez, A. (22 de septiembre de 2024). Las escuelas que no existen: la educación rural está invisibilizada en el grado de Magisterio y en los libros de texto. *elDiario.es*. <https://acortar.link/IVMYCM>
- Monforte-García, E., Edo-Agustín, E., Carrete-Marín, N., Ramo-Garzarán, R. M. (2025). Pedagogía Freinet: Transformación educativa y valorización de la escuela rural en un proyecto internacional. En *Actas Congreso Internacional de Educación y Diversidad* (pp. 168-179). Universidad de Zaragoza. <https://hal.science/hal-05100088v1>
- Monge-López, C., García-Prieto, F. J., y Gómez-Hernández, P. (2022). La escuela rural en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Primaria: un campo por explorar. *Profesorado. Revista de*

- currículum y formación del profesorado*, 26(2), 141-159. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i2.21481>
- 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>
- Moriña, A. (2016). *Investigar con Historias de Vida. Metodología biográfico-narrativa*. Narcea.
- Ocaña-Fernández, A., Leite-Méndez, A. E., Del Río-Fernández, J. L., y Martagón-Vázquez, V. (2025). Posibilidades y desafíos de las redes colaborativas docentes entre universidad y escuela: un estudio multicaso. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC*, 24(2), 69-85. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.24.2.69>
- Parejo, J. L., y Cortón-Heras, M. O. (2025). Experiencias de aprendizaje fuera del aula universitaria: análisis de salidas de centros escolares innovadores. *Educación XXI*, 28(1), 213-234. <https://doi.org/10.5944/educxx1.38276>
- Pereiro, X. M. (13 de febrero de 2024). La escuela rural es la vanguardia de la educación. *CTXT, Revista Contexto y Acción*, 305. <https://goo.su/1oznII>
- Riechmann, J. (2012). *Interdependientes y ecodependientes. Ensayos desde la ética ecológica (y hacia ella)*. Proteus.
- Rivera-Olmo, J. (2024). ¿Por qué es necesario que las escuelas rurales estén presentes en la formación inicial del profesorado? Reflexiones con voz propia. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 5(1), 116-126. <https://doi.org/10.24310/mar.5.1.2024.16828>
- Ruiz, M. (8 de octubre de 2024). Rentismo y precariedad laboral: la batalla que no podemos aplazar. *El Salto*. <https://lc.cx/UY2ycp>
- 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>
- Serra, M. F., y González, J. A. (2025). Ruralidad y escolanovismo: las experiencias pedagógicas de dos maestros en ambos lados del Atlántico. *Espacio, Tiempo y Educación*, 12(1), 19-41. <http://dx.doi.org/10.14516/ete.12102>
- Suárez, C. (23 de enero de 2025). La innovación educativa no está en Noruega, está en tu pueblo. *Igluu.es*. <https://goo.su/pUt2m>
- Tahull, J., y Montero, I. (2018). Reflexiones sobre la escuela rural. Un modelo educativo de éxito. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 161-176. <https://doi.org/10.15366/tp2018.32.012>
- Taibo, C. (2021). *Decrecimiento. Una propuesta razonada*. Alianza.

Agradecimientos.

Sirvan estas líneas como muestra de sincero y profundo agradecimiento a todas las personas que, amable y generosamente, decidieron participar en la investigación, así como también a Rocío Vallejo Melgar (Universidad Rural Paulo Freire-CDR “Montaña y Desarrollo”), Ramón Lantes Caldelas (CDR “Portas Abertas”) y Auxiliadora Delgado Ibarlucea (CDR “Carrión de los Condes”) por su valiosa aportación en la realización de las entrevistas y grupos de discusión.