

Las expectativas sobre la España vaciada en la escuela rural

Expectations of Empty Spain in Rural Schools

Enrique-Javier Díez-Gutiérrez*

*Universidad de León. Departamento de Didáctica General, Específicas y Teoría de la Educación (España)

Resumen

Es clave el papel de la escuela rural ante el fenómeno de la “España vaciada”. Esta investigación se ha centrado en conocer la valoración y las expectativas que sobre el mundo rural predomina en el profesorado y estudiantado de la zona rural de El Bierzo (León), así como analizar si el mundo rural está presente en los materiales escolares y el trabajo cotidiano de la escuela de esta zona. La metodología de investigación mixta ha triangulado instrumentos cuantitativos (cuestionarios) con cualitativos (entrevistas y grupos de discusión) de forma complementaria, que permitan una visión comprensiva a la vez que extensiva. Los resultados de la investigación indican que el valor del mundo rural como modelo para una vida sostenible está en buena medida invisibilizado en la escuela y que el imaginario urbano como lugar de éxito sigue predominando en la mentalidad colectiva de la comunidad educativa. Lo cual supone una desvalorización del contexto y el espacio rural en donde la escuela desarrolla su labor educativa. En la discusión y conclusiones se destaca la necesidad de cuestionar y repensar este imaginario, al que contribuye la escuela, que no tiende a impulsar de forma consciente un futuro de esperanza que haga deseable habitar los pueblos para las futuras generaciones, pero que, sin embargo, puede influir decisivamente en permitir construir colectivamente oportunidades y alternativas de recuperar y repoblar esa “España vaciada”.

Palabras clave: escuela rural; España vaciada; valor mundo rural; educación.

Abstract

The rural school occupies a key role in the phenomenon of “empty Spain”. This research has focused on finding out the assessment and expectations about the rural world that predominate among teachers and students in the rural area of El Bierzo (León), as well as analysing whether the rural world is present in school materials and in the daily work of the school in this area. The mixed research methodology triangulated quantitative instruments (questionnaires) with qualitative ones (interviews and discussion groups) in a complementary way, allowing a comprehensive and extensive view. The results of the research indicate that the value of the rural world as a model for sustainable living is largely invisible in schools and that the urban imaginary as a place of success continues to prevail in the collective mentality of the educational community. This implies a devaluation of the rural context and space in which the school develops its educational work. The discussion and conclusions highlight the need to question and rethink this imaginary, to which the school contributes, which does not tend to consciously promote a future of hope that makes it desirable for future generations to inhabit the villages, but which, nevertheless, can have a decisive influence in allowing us to collectively build opportunities and alternatives to recover and repopulate this “empty Spain”.

Keywords: rural school; emptied Spain; rural world value; education.

Introducción

Dice la sabiduría popular de las zonas rurales que “cuando cierra una escuela, se firma la sentencia de muerte de un pueblo” (Monge et al., 2020). Es un síntoma de la muerte del pueblo que la escuela ya no sea viable. Una de las grandes luchas que mantienen los pueblos pequeños es mantener abierta la escuela de su localidad. Saben que en el momento en que se cierre, el arraigo de las poquitas familias con niños y niñas desaparece (Pueyo, 2021). Esas familias se van a ir y, detrás de ellas, se va el futuro del pueblo.

En las últimas décadas, la despoblación rural se ha convertido en uno de los mayores desafíos para las zonas rurales de España. Este fenómeno se caracteriza por una disminución sostenida de la población y un envejecimiento acelerado de la misma, lo que ha llevado a un empobrecimiento de las zonas rurales y a la pérdida de su tejido económico y social (Zurro y Rueda, 2018). La escuela juega un papel fundamental en la lucha contra la despoblación en España, ya que puede ser un factor clave para retener a la población joven en las zonas rurales (López-Pineda y Perdomo-Vanegas, 2024; Pueyo, 2021).

La escuela, puede ser un motor que opere sobre las expectativas generadas en las generaciones presentes, sobre las capacidades de futuro y opciones de crecimiento de la zona rural. Porque la escuela rural no solo mantiene la población de las localidades más pequeñas, sino que también vertebrada el territorio, convirtiéndose en un referente, tanto en lo educativo como en lo cultural y en lo social (Zurro y Rueda, 2018; Welsh, 2024).

La hipótesis de la que parte esta investigación es, por tanto, que, para revertir la situación de creciente despoblación en las zonas rurales y el éxodo de tantas familias jóvenes hacia el mundo urbano, uno de los factores clave es el papel que juega el

currículum, las escuelas y la educación en general para construir una visión positiva y deseable del mundo rural y de su futuro como esperanza y proyecto de re-habitación.

Esta investigación se centra en la comarca del Bierzo, una zona de la comunidad de Castilla y León, que es una de las regiones más afectadas por el fenómeno de la despoblación en Europa (Rico, 2020). El Bierzo, conformado por 38 municipios en la cuenca del río Sil, en la zona noroccidental de la provincia de León, se ha convertido en un ejemplo paradigmático de la “España Vaciada” (Población, 2022). Esta comarca ha perdido el 15% de su población en los últimos 20 años (Montes, 2020).

El modelo de “desarrollo” centralista implantado desde la dictadura franquista, que asignaba a las zonas rurales una función subordinada al servicio del mundo urbano, epicentro del crecimiento, ha convertido los espacios periféricos y rurales en zonas de sacrificio (Espinoza, 2022): destinadas, en todo caso, a la producción de materias primas con un valor agregado relativamente bajo, lo que las hace dependientes de la adquisición de productos manufacturados e industriales con alto valor agregado (Rico, 2020); en zonas de extractivismo centrado en la explotación de biomasa a gran escala, macrogranjas contaminantes, macroparques fotovoltaicos y eólicos, etc.; así como en vertederos para los crecientes residuos industriales y urbanos, que contaminan la tierra y los acuíferos (Valero y López, 2019).

La emigración de la población de las zonas rurales provocada por este modelo conlleva simultáneamente un “vaciamiento sociocultural” (Alamá-Sabater et al., 2019) que afecta significativamente la vida social, cultural, educativa y vital de estas zonas, generando una violencia silenciosa de soledad, olvido y desmemoria: desaparición de saberes, tradiciones y formas de relación colectiva. Este vaciamiento cultural no solo destruye la diversidad geográfica, sino también la diversidad sociocultural de la población y sus territorios (Poeta, 2019). Lo convierte en lugar vacío y vaciado, un espacio sin capacidad de resistir, sin memoria o con una memoria fragmentada (García y Espejo, 2019).

Para revertir este modelo consideramos que no solo se requieren políticas económicas, sociales y culturales para combatir la creciente despoblación de las zonas rurales; también se necesita crear un discurso positivo y esperanzador del “re-habitar” los pueblos desde un enfoque de vida pensada para construir una sociedad que cuide del planeta, el único que tenemos, las relaciones sociales pausadas y cercanas, la relación con la naturaleza y el ecosistema, la recuperación de las relaciones cercanas y solidarias, la comunidad de apoyo mutuo, etc. (Morales-Romo, 2023). Es decir, un vivir más habitable, sabiéndonos ecodependientes e interdependientes (Herrero, 2022).

La educación tiene un papel fundamental de cara a poner en valor e impulsar este enfoque. Nos preguntamos, en definitiva, en esta investigación si las escuelas, especialmente las escuelas de las zonas rurales, y en este caso de la zona rural del Bierzo, reflejan realmente en su currículum, en su pedagogía, en su trabajo educativo cotidiano y como comunidades educativas, están contribuyendo a desarrollar este modelo. Para ello se ha estudiado y analizado las ventajas, oportunidades y emocionantes desafíos de la vida en un entorno rural (Cubero et al., 2020; Herranz, 2020). Dado que, si no se presenta un futuro atrayente para las zonas rurales, será difícil que las personas que quieran vivir y construir su futuro en ellas permanezcan en las mismas (Biddle y Azano, 2016; Sáenz et al., 2023).

Metodología

Diseño mixto

Se ha utilizado una metodología de investigación mixta, combinando un instrumento cuantitativo (cuestionario) con instrumentos cualitativos (entrevista y grupo de discusión). Se ha escogido la triangulación de las metodologías cuantitativo y cualitativa, dada la complementariedad entre ambas metodologías a la hora de estudiar un fenómeno multidimensional como es la educación (Aguilar-Solano, 2020; Cook y Reichardt, 1986). Se han cumplido los requisitos éticos durante esta investigación científica, respetando las normas relacionadas con la autoría y la propiedad intelectual, y manteniendo los acuerdos de confidencialidad con las personas participantes y asegurando su anonimato, así como solicitando permiso a las familias responsables en el caso de la participación de menores.

Participantes

El universo muestral ha sido el profesorado y alumnado de El Bierzo en la provincia de León. El curso 2020-2021 se inició con 39.863 alumnas y alumnos en El Bierzo a cargo de 2.880 profesores y profesoras, según los datos estadísticos de la Junta de Castilla y León (Boya, 2021). El total de la muestra ha sido 314 participantes, de los cuales 121 era profesorado y 193 alumnado: Se ha entrevistado a 16 profesores y profesoras y a 37 alumnos y alumnas. En los cuatro grupos de discusión han participado otros 13 profesores y profesoras, y 15 estudiantes nuevos. Se seleccionaron las personas entrevistadas y de los grupos de discusión en función de los siguientes criterios: (a) que fueran de distintos centros de la zona, (b) que tuvieran distintos años de experiencia docentes y escolar, (c) que hubiera paridad en la participación. Han respondido al cuestionario de profesorado 92 profesores y profesoras de diferentes centros y 141 alumnos y alumnas de distintos centros públicos de la zona (de secundaria).

Estrategias e instrumentos

Instrumentos cualitativos

1. *Entrevistas semiestructuradas (ES)*: se han creado dos modelos de entrevistas semiestructuradas, uno para cada uno de los sectores de la comunidad educativa involucrados en el estudio (profesorado: ES_p y alumnado: ES_a), con el objetivo de obtener su percepción sobre el tema que se está investigando.

2. *Grupos de Discusión (GD)*: se han hecho cuatro grupos de discusión, que han consistido en reuniones de 6 hasta 10 personas que debatieron sobre el objeto de investigación. Se han diseñado un modelo grupos de discusión para el profesorado (GD_p) y otro para el alumnado (GD_a), con guiones de debate flexibles y abiertos. Las interacciones y las cuestiones fundamentales que surgen durante la discusión son registradas y analizadas posteriormente.

Instrumentos cuantitativos

1. *Cuestionario profesorado (CUp)*: se diseñó un cuestionario específico dividido en 5 bloques temáticos: (a) datos de identificación y localización del encuestado; (b) percepción del profesorado sobre el futuro del mundo rural; (c) imaginario rural que tiene la escuela; (d) opinión sobre las ventajas e inconvenientes de la vida en el entorno rural frente al urbano; (e) se solicitó la participación voluntaria en una entrevista personal posterior. Un ejemplo de pregunta del cuestionario realizado sería: “¿Cree que los materiales curriculares que se utilizan en la escuela muestran y valoran suficientemente la vida y el mundo rural?”

2. *Cuestionario alumnado (CUa)*: se diseñó también un cuestionario específico dividido en 3 bloques: (a) datos de identificación y localización; (b) percepción sobre el futuro del mundo rural; (c) ventajas e inconvenientes de ruralidad versus urbanidad. Las preguntas de cada bloque fueron adaptadas al nivel del alumnado. Un ejemplo de pregunta del cuestionario realizado sería: “¿Crees que lo que se enseña en la escuela anima a valorar la zona rural?”

Estos cuestionarios se trasladaron a formularios de Google para que los pudieran contestar a través de su móvil u ordenador de una forma fácil y se recogieran los resultados de manera rápida.

Procedimiento

Para validar los instrumentos de investigación y asegurar que las preguntas y temas abordados fueran relevantes y pertinentes para el objeto de estudio se utilizó el método Delphi, una técnica de consulta en la que se busca el consenso de personas expertas a través de varias rondas de preguntas y respuestas (Guilabert, 2021; Quezada et al., 2020). En la primera ronda se presentó el cuestionario a cuatro expertos y expertas universitarios con experiencia de investigación sobre el tema, quienes lo revisaron y proporcionaron comentarios y sugerencias para mejorarlo. En la segunda ronda, se llevó a cabo un debate estructurado en línea para discutir y aclarar cualquier punto que aún estuviera en disputa con los cuatro expertos/as y una quinta experta que colaboró en esta segunda ronda. Con esto, se aseguró que los instrumentos fueran rigurosos y adecuados para la investigación.

Dado que en el cuestionario hubo una mayor participación de profesores y alumnos (con una media del 74%) que de profesoras y alumnas (con una media del 26%), se decidió priorizar la participación de mujeres en las entrevistas y grupos de discusión. Por lo tanto, se entrevistó a 6 profesores y 10 profesoras, y a 12 alumnos y 25 alumnas. En cuanto a los grupos de discusión, participaron 5 profesores y 8 profesoras, así como 6 alumnos y 9 alumnas. Las entrevistas y los grupos de discusión los realizó el investigador.

Análisis de datos

El análisis de datos obtenidos mediante las entrevistas y grupos de discusión se realizó mediante análisis de contenido en función de los objetivos de investigación,

codificando y categorizando los elementos más significativos al respecto, en función de su presencia, frecuencia e intensidad. De esta forma se agrupó la información de forma coherente en categorías de acuerdo con sus elementos comunes y finalmente, a través del contraste entre todo el equipo de investigación, se agruparon y seleccionaron las categorías con más relevancia en el análisis y el objetivo buscado, en función de las cuales se organizaron los resultados.

En cuanto al análisis de resultados obtenidos mediante los cuestionarios se realizó un análisis descriptivo. Mediante figuras y gráficos que mostraran las tendencias se trató de resumir, de forma clara y sencilla, los datos de la investigación para mostrar ejemplos de las categorías o para reforzar interpretaciones inferidas en el análisis descriptivo de los datos (Hidalgo, 2019).

Resultados

Se exponen los resultados centrados en cuatro categorías que se han obtenido en el proceso de análisis de los datos obtenidos:

- visión sobre el entorno rural
- visión educativa sobre lo rural
- visión sobre el futuro del mundo rural
- transformar el habitar de lo rural.

Las cuatro categorías surgen en torno al objetivo de la investigación: conocer la valoración y las expectativas que sobre el mundo rural predomina en el profesorado y los estudiantes de esta zona rural de El Bierzo (León), así como analizar si el mundo rural está presente en los materiales escolares y el trabajo cotidiano de la escuela.

Más de la mitad del profesorado participante en la investigación (59%) ha trabajado menos de 8 años en la zona rural. Pero casi un tercio (29,7%) tiene más de una década de experiencia docente en zona rural.

Visión sobre el entorno rural

En la investigación realizada, se destacaron en las entrevistas y grupos de discusión con el profesorado aspectos que mejoran la experiencia de vivir en una zona rural, como la cercanía social y el sentimiento de comunidad y relación directa con los vecinos, tal como lo han mostrado en las entrevistas: se dan *“relaciones más cercanas y personalizadas”*, o se percibe un *“sentido de pertenencia a una comunidad”*. La posibilidad de *“acceso a una vivienda más asequible”*, y que también *“hay menos peligro que en la ciudad: más sensación de seguridad”*.

Por su parte, los y las estudiantes que han participado en la investigación refieren como ventajas de vivir en un entorno rural que *“no dependes tanto del móvil”*, la *“cercanía con los profesores”*, *“es más acogedor”*, *“el contacto con la naturaleza y los animales”*, *“jugar al aire libre”*, *“nos conocemos todos”*, *“comida real y más sana”*, *“tienes más libertad para moverte”*, etc.

No obstante, parece percibirse un cierto pesimismo en algunas de las declaraciones de las entrevistas a profesores y profesoras *“Se parte de la base de que la desaparición del mundo rural como opción de vida es irreversible”* (ESp13), *“El medio rural está estereotipado, ridiculizado y tratado superficialmente”* (ESp4); incluso *“parece que si no vives en una ciudad no existes”* (ESp7) o *“socialmente se considera que los que vivimos en los pueblos somos los que no nos ha quedado otra, unos perdedores”* (ESp9).

Además, un 59,8% del profesorado opina en el cuestionario que la sociedad ha creado una imagen estereotipada y desfavorable de la vida en zonas rurales, como se puede ver en la Figura 1.

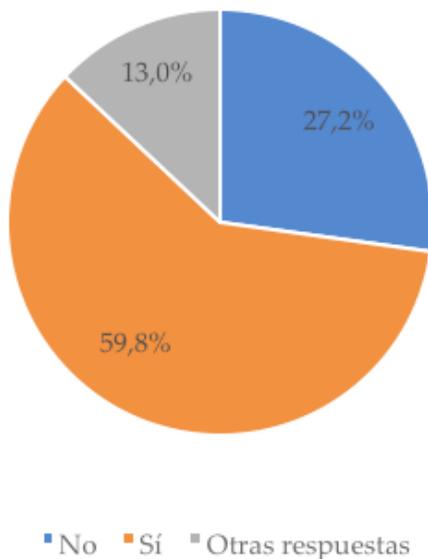


Figura 1. ¿Cree que se ha construido socialmente una visión estereotipada de forma negativa de la vida en el entorno rural?

Sin embargo, durante las entrevistas y los grupos de discusión, se presentaron ciertos matices con respecto a esta percepción: *“simplemente no se habla”* (GDp2), *“sí estereotipada, pero no negativa”* (ESp6), *“más que negativa, invisible o de postal, pero no realista, diversa y compleja”* (ESp13), *“a veces una visión romántica y otras de atraso, alejamiento y desconocimiento de la realidad”* (ESp2) o *“creo que actualmente muchas personas valoran el entorno rural, pero quizá en las grandes ciudades se tengan aún muchos prejuicios y desconocimiento acerca de ello”* (GDp1).

Visión educativa sobre lo rural

Los aspectos educativos positivos que resaltaba el profesorado en las entrevistas y grupos de discusión repetían la *“menor ratio”*, la *“mayor facilidad de salidas al campo y cercanía con la naturaleza”*, la *“cooperación entre edades”* refiriéndose a las aulas multi-grado o multinivel, que *“la educación rural está en contacto con la naturaleza, es muy social*

y transmite tranquilidad, calma y sosiego” o que “favorece la autonomía de los niños ya que llegan andando o en bicicleta a cualquier sitio, el juego en entornos naturales...”.

Pero en el cuestionario más de la mitad del profesorado, el 55,4%, y el 65,2% del alumnado afirmaban taxativamente que la escuela no anima a valorar la zona rural, frente a un 29,3% del profesorado y un 27,7% del alumnado que opinaban lo contrario (Figura 2).

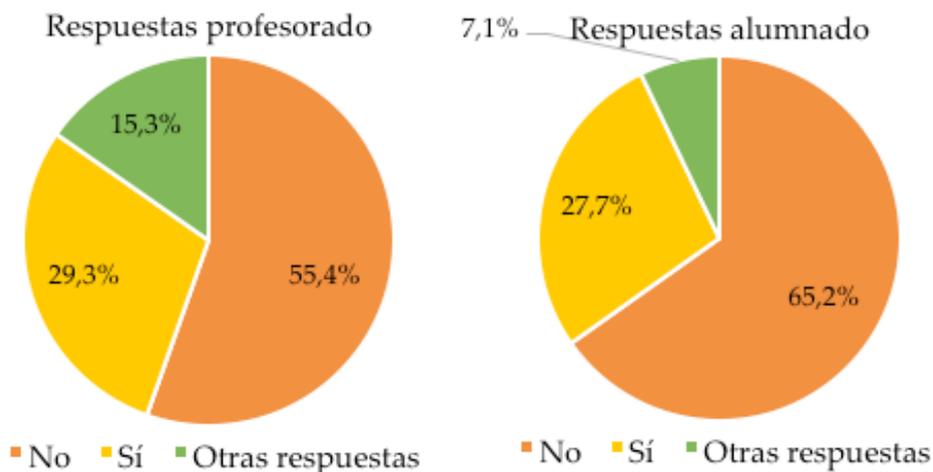


Figura 2. ¿Cree que lo que se enseña en la escuela anima a valorar la zona rural? Profesorado (Izqda.) y Alumnado (Dcha.).

Un 70,9% del profesorado centra este problema en los materiales curriculares que se utilizan en la escuela, considerando que éstos “no muestran ni valoran suficientemente la vida y el mundo rural”. Aunque se reduce a un 43,5% el profesorado que creen que el alumnado de la zona rural no puede verse identificado y valorado, como habitante de este espacio, con las imágenes, contenidos, ejemplos, etc., que se utilizan habitualmente en clase, en la práctica docente.

En las entrevistas lo confirman aludiendo a que los materiales curriculares no muestran “el gran beneficio que aporta la zona rural evitando la degradación de los entornos naturales” (ESp10) o lo que señala otra compañera docente: “no se habla de las oportunidades que puede haber en el entorno rural” (ESp5). En este mismo sentido se pronunciaba una docente cuando valoraba que “se asocia el medio urbano con el progreso y el rural con el pasado y con una visión muy pobre de lo que sucede en el medio rural” (GDp2).

Otra gran discusión fue la centrada en cómo los libros de texto recogían y trataban el mundo rural. Un profesor enfatizaba que “los libros analizan el mundo desde las ciudades; por ejemplo, en geografía se estudia urbanismo de las ciudades, en un tema, el poblamiento rural, tan diverso en España, ocupa un apartado de un estándar de aprendizaje” (ESp1). Discurso corroborado por otra compañera profesora en el grupo de discusión: “se presupone que todo lo que un niño necesita está en una ciudad, solo se refieren al ámbito rural al hablar del sector primario, no se enseña el beneficio de vivir allí y no hablan de las desventajas de la ciudad” (GDp1).

Hay, acorde a todo lo mencionado anteriormente, un cuestionamiento al currículo propuesto por las administraciones públicas educativas: *“Tanto en el currículum como en las clases se olvida absolutamente el mundo rural. En los currículos se les da mucha importancia a valores economicistas, al consumismo, al emprendimiento liberal... todo centrado en núcleos urbanos”* (ESp2).

También hubo espacio de comentarios donde se relativizaba el peso de la escuela en la construcción de la imagen de lo rural: *“no creo que se fomente desde la escuela, más desde medios de comunicación”* (ESp15). No obstante, hay que señalar que una parte del profesorado considera que *“el profesorado del entorno rural gestiona los recursos y metodología para que se valore muy positivamente el entorno rural”* (ESp3; ESp11; ESp8).

En cuanto al alumnado, el 80,2% del alumnado afirma en el cuestionario que la escuela da más importancia o enseña a valorar más el entorno urbano que el rural. En el terreno cualitativo, las respuestas se centraron en la subjetividad y la visión personal del alumnado: *“he tenido profesores que se reían de mí solo por ser de pueblo”* (ESa7). También comentarios con una cierta retrospectiva *“desde pequeños se nos enseñan conceptos relacionados con la vida urbana (coche, semáforo, edificio, oficina), en cambio sobre la vida rural se aprenden menos cosas en los libros de texto y en las clases”* (GDa1).

Visión sobre el futuro del mundo rural

Al consultar con el personal docente sobre los elementos clave que consideraban necesarios para atraer a la población a vivir en zonas rurales, es destacable mencionar que en la encuesta las dos opciones más seleccionadas fueron los servicios públicos, la atención sanitaria, la educación (90,2%) y oportunidades de empleo (84,8%). Internet de alta velocidad y Wi-Fi (75%) y servicios de comunicación y transporte público (73,9%) fueron las opciones siguientes en importancia según se indicó. Las opciones menos elegidas, aunque aún significativas en porcentaje, incluyeron los servicios de ocio y culturales (57,6%) y la participación en organizaciones asociativas (47,8%).

Por otro lado, el alumnado destacó prácticamente los mismos elementos que el profesorado en cuanto a la importancia de los servicios públicos, la sanidad y la educación. Sin embargo, durante las entrevistas y discusiones en grupo, también señalaron otros aspectos, como el ocio, la cultura, bares y tiendas locales cercanas: *“más ocio para la juventud”* o *“más zonas de ocio”, “bares”, “proporcionar entretenimiento tanto a los habitantes como a visitantes”, “casas en buen estado en las que se pueda habitar”, “oferta cultural”, “posibilidad de abastecerse de todo tipo de productos sin tener que hacer grandes desplazamientos”, “un aspecto limpio y bonito”, “tener colegios donde estudiar varios niveles”, etc.*

Sobre la proyección de futuro en el mundo rural que promueven las escuelas la visión es negativa: *“en la escuela te enseñan que si quieres triunfar debes irte a grandes ciudades con grandes universidades”* (ESa11). De la misma manera se pone el foco en el escaso hincapié que hay sobre las expectativas positivas del mundo rural en el área laboral: *“Nadie explica las ventajas de un medio rural que si se quisiera proporcionaría mucho trabajo”* (ESa3)

El 64,5% del alumnado se ve viviendo en una ciudad en 15 años. Mientras que solo un 27 % del alumnado se ve viviendo en un pueblo (Figura 3).

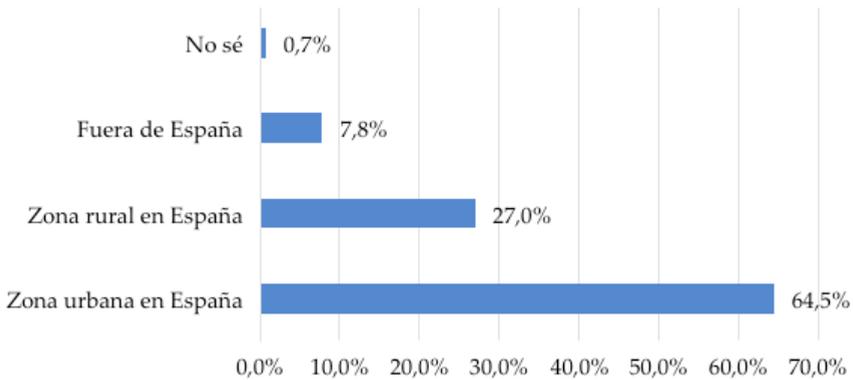


Figura 3. ¿En qué lugar te ves viviendo dentro de 15 años?

Al ser encuestado el alumnado sobre la posibilidad de que pudiera elegir donde vivir en el futuro, la situación cambia. Casi se duplica el número de alumnado que permanecería en una zona rural (un 46,1%), mientras disminuye significativamente quienes elegirían una zona urbana (37,6%). Es decir, el alumnado se resigna cuando le preguntan dónde cree realmente que va a vivir en el futuro, cuando se le pregunta desde la posibilidad de elegir, el alumnado prefiere en primera opción quedarse en una zona rural (Figura 4).

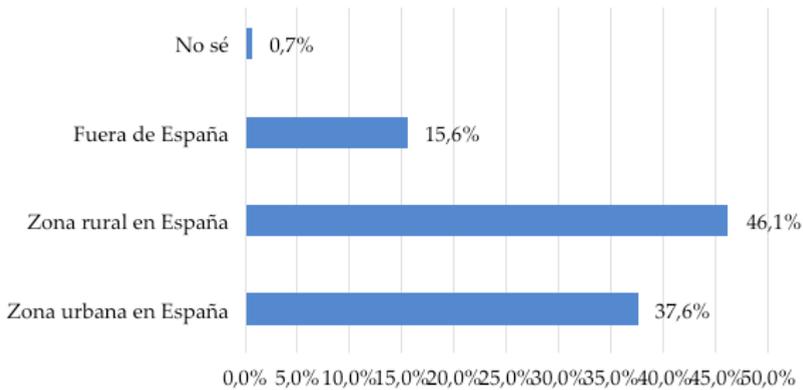


Figura 4. Si dependiera solo de ti y pudieras elegir el lugar ¿dónde elegirías estar viviendo dentro de 15 años?

Transformar el habitar lo rural

Una de cada cuatro alumnas o alumnos ha afirmado que les gustaría cambiar y mejorar su pueblo (Figura 5), con el objetivo de seguir viviendo en el entorno rural. A la luz de estos resultados, cabría esperar que este optimismo y esperanza se vean respaldados por acciones concretas para transformar el mundo rural, especialmente

por parte de las generaciones más jóvenes, quienes tienen más oportunidades de dar vida y apoyar a la repoblación de la España vaciada.

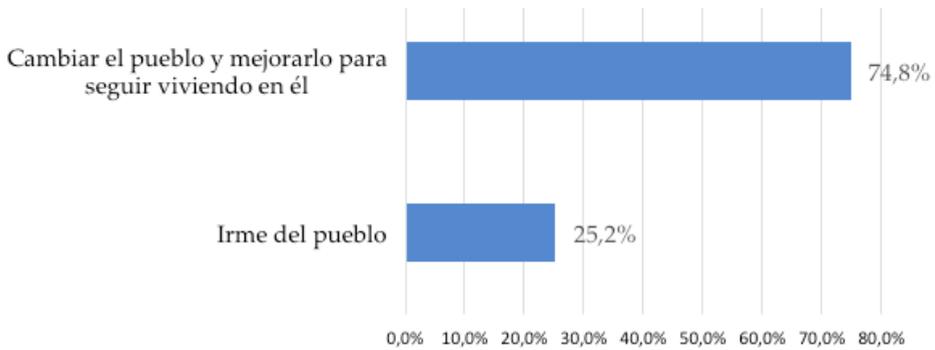


Figura 5. ¿Deseas cambiar y mejorar el pueblo o irte de él?

Es por tanto coherente enlazar este resultado con el siguiente, donde se valora por parte del profesorado mucho más el mundo rural que el urbano, en función a la calidad de vida. Un 65,2% del profesorado y un 44,7% del alumnado (Figura 6) considera que hay más calidad de vida en la zona rural.

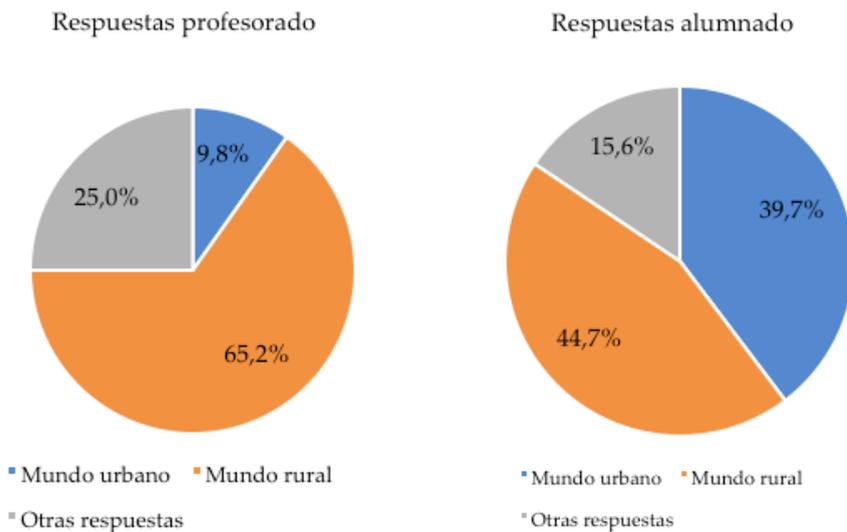


Figura 6. ¿Dónde cree que hay más calidad de vida? (Profesorado, izqda.; Alumnado, dcha.).

Entienden y concretan como “calidad de vida”, en las entrevistas y grupos de discusión: “vivir sin prisas”, “es menos probable sufrir estrés”; entorno más saludable: “aire puro y menos contaminación”, contacto con la naturaleza: “me da la posibilidad de cultivar huerta y tener animales, algo impensable en un entorno urbano”; en la zona rural se puede

“percibir las estaciones y sus cambios”; o proximidad a espacios campestres que *“permiten salir al campo o al monte sin dificultad”*; así como la menor contaminación en todos sus aspectos: *“sin contaminación acústica”* o la cercanía del trabajo: *“voy al trabajo en dos minutos y lo que ahorro en gasolina me lo gasto en libros”*.

Para cerrar esta categoría cabría hay que destacar la gran diferencia que hay entre el profesorado donde solo un 9,8% sostiene que hay más calidad de vida en la ciudad que en mundo rural frente al casi 40% del alumnado. Pareciera como lo que para el profesorado es calidad de vida (contacto con naturaleza, vivir sin prisas, no contaminación, vida tranquila), para el alumnado se identifica más con un mayor nivel de ocio, más acceso a internet, más vida cultural o más capacidad de relación social. Quizás de ahí viene la diferencia tan grande mostrada en los resultados de los cuestionarios.

Discusión

Para poder hacer que la escuela sea un motor de transformación hay que conseguir que la propia escuela cambie su relación con el entorno rural, que trabaje por un imaginario más esperanzador (Rodríguez-Bueno, 2023).

Es difícil verse *“re-habitando”* un lugar que no nos lo ofrecen ni nos lo presentan como deseable. La escuela puede tener un papel crucial, repensando su currículum, su organización, su relación con el entorno, su trabajo cotidiano para cambiar las expectativas deseables de futuro en el mundo rural. Es uno de los factores clave para tener un futuro para la España vaciada (Schnellert et al., 2023).

“La escuela rural es muchas veces la gran olvidada de la educación, pero lo cierto es que esta institución, en algunas ocasiones, es el único servicio que queda en el pueblo y permite que éste se mantenga vivo” (Pueyo, 2021, p. 26). Pero hemos comprobado que el sistema educativo y la propia escuela rural ha olvidado, ignorado o minimizado la importancia del valor del ámbito rural en sus contenidos, en su planificación pedagógica, en su mirada y en la vida cotidiana escolar. Además, la escuela rural se sigue considerando casi como una excepción que tiende a desaparecer progresivamente o, en todo caso, una diversidad periférica costosa y abandonada por las administraciones educativas (Morales-Romo, 2023).

El mundo rural sigue siendo un lugar de *“segunda categoría”* frente a lo urbano, anclado en una visión de inferioridad, subordinación y dependencia respecto a lo urbano. Mientras lo urbano se ha convertido en referente de lo deseable, del *“éxito”* que se aspira como espacio para *“triunfar”* personal y socialmente, construyendo un imaginario colectivo urbanocéntrico (Abós et al., 2021).

El problema añadido es que ese imaginario urbanocéntrico es alentado también por los medios de comunicación y las redes sociales (Facebook, Twitter, Instagram, Tik Tok, Be Real...). Lo cual continúa impulsando a muchos jóvenes a situar su expectativa de futuro fuera de las zonas rurales, pues sitúa el triunfo y el éxito en contextos urbanos, tal como ven continuamente en las películas y series casi todas de factura norteamericana, en las redes digitales de comunicación e interacción (Domínguez, 2020; Rodríguez-Bueno, 2023).

La percepción tanto del alumnado como del profesorado, en el noroeste de la España vaciada que ha participado en esta investigación, muestra que la propia escuela rural

ha introyectado en buena medida una visión urbanocéntrica y sigue sin poner en valor su propia realidad.

Es sorprendente en este sentido que no se haya hecho suficiente hincapié tampoco en el valor pedagógico del modelo educativo de la escuela rural y su relación con el entorno social, vital y natural de su zona, que podría ser un referente para la educación urbana y no al revés, como suele ser habitual, dadas las importantes aportaciones pedagógicas e innovaciones educativas que han marcado el devenir de la escuela rural (Álvarez-Montoya, 2023; Jiménez, 2020; Schnellert et al., 2023).

Las aulas multigrado en las escuelas rurales que aprovechan las posibilidades de aprender juntos, alumnado de diferentes edades, de forma colaborativa y practicando el apoyo mutuo, sin que ello implique renunciar a potenciar el propio ritmo de aprendizaje individual (Boix y Domingo, 2021). Aulas multigrado que se convierten en lugares donde se desarrollan formas de organización social intergeneracionales semejantes a las que tienen lugar fuera de la escuela, en la sociedad, y donde ayudar a otro compañero y compañera supone el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas imprescindibles para progresar en el despliegue del propio aprendizaje (González-Labrada et al., 2022).

Estrategias pedagógicas que se desarrollan de forma habitual en la escuela rural como la flexibilización de tiempos y espacios o el trabajo por proyectos desde una visión de currículum integrado lo que supone una propuesta global que trasciende a la perspectiva metodológica convencionalmente usada (Mora et al., 2021).

Y otras muchas formas de innovación pedagógica y de aportaciones a una auténtica renovación pedagógica que no se suele valorar desde el ámbito urbano y que han caracterizado la educación rural, como la cotutorización entre el alumnado, la apuesta por una pedagogía ecológica con el entorno natural, la posibilidad más real de inclusión en grupos pequeños con una atención más personalizada, la colaboración y apoyo entre equipos docentes más reducidos o la implicación de la escuela en proyectos comunitarios y de transformación social que sean útiles a su entorno y le ayuden a buscar soluciones y resolver problemas de su comunidad (Abós et al., 2021; Arán, 2021; Jiménez, 2020; Piñero et al., 2023).

En conclusión, consideramos que la escuela rural y las políticas del sistema educativo en general deben hacer un esfuerzo real para poner en valor el mundo rural si queremos que éste tenga un futuro de esperanza que permita re-habitar la España vaciada.

La escuela rural ha de ser vanguardia en esta recuperación y puesta en valor de lo que supone “lo rural”, lo comunitario, lo ecológico, la vida lenta y pausada en un entorno natural y más humano que las grandes ciudades, si queremos que las futuras generaciones aprendan a apreciar este espacio como alternativa deseable al modelo macroindustrial y espacial estresado y regido por el interés individual del mundo urbano (Castro, 2023; Sequera, 2020).

El mundo rural solo tendrá un futuro posible si se promueve decididamente un modelo de repoblación que deje de incentivar la concentración de la población en los núcleos industriales, administrativos y turísticos y desde la administración se apoye e incentive re-habitar el territorio de una forma equilibrada y también con el impulso y difusión de un imaginario que haga deseable vivir y construir un futuro en las zonas rurales desde un enfoque más humano socialmente y más sostenible ecológicamente

con el único planeta que tenemos actualmente (González-Rodríguez et al., 2023). En este proceso el sistema educativo, pero especialmente las administraciones educativas, tienen una responsabilidad ineludible (Lorenzo et al., 2020; Rodríguez-Bueno, 2023; Sales et al., 2019; Santamaría-Cárdaba y Sampedro, 2020). Porque la escuela es un elemento clave en las zonas rurales para construir identidad colectiva y cohesión social (Del Moral Pérez, 2017).

Lógicamente, acompañada esta política educativa por una política económica, social y cultural que facilite oportunidades reales de empleo en el medio rural, de acceso a la tierra y a una vivienda digna, con una renta básica rural que permita la supervivencia, con exenciones fiscales para quienes re-habiten el mundo rural, con conexión online de alta velocidad que permita la comunicación digital, un bien común esencial actualmente pero vinculada al respeto de la soberanía digital, con servicios de transporte público a demanda así como servicios sociales, educativos y sanitarios públicos garantizados, que además potencie nuevas ocupaciones no vinculadas solo a la agroganadería, así como una oferta plural y amplia de formación y desarrollo cultural (Díez-Gutiérrez y Rodríguez-Rejas, 2021). No olvidemos que, como dicen Herrero et al. (2019), una sociedad sostenible es sin duda más rural que urbana.

Como limitaciones de la investigación realizada señalamos tres esenciales: (a) el método de muestreo intencional que se ha aplicado en la selección de la muestra participante y (b) que la muestra es limitada y (c) que el estudio está centrado en la zona estudiada, el Bierzo de León. No obstante reseñar que hemos tratado de realizar una investigación en profundidad, triangulando instrumentos cuantitativos y cualitativos, que permitiera la transferibilidad de los resultados de esta investigación a otros territorios con características similares o parecidas y sirvieran a la comunidad social que ha participado en este estudio para plantear propuestas y soluciones que ayuden a revertir el proceso de vaciamiento de las zonas rurales de esa “España vaciada”.

De cara a la perspectiva de futuro, este estudio desarrollado pone las bases para realizar nuevas investigaciones que abarquen no solo más zonas territoriales de la “España vaciada” y que estas sean cada vez más extensas, sino que facilite efectuar investigaciones comparativas para conocer las similitudes y diferencias que puede haber entre la visión que tienen respecto al mundo rural por parte de quienes viven y estudian en un contexto urbano y quienes lo hacen en un entorno rural.

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.
- Aguiar-Solano, M. (2020). Triangulation and trustworthiness: advancing research on public service interpreting through qualitative case study methodologies. *FITIS-PosInternational Journal*, 7(1), 31-52. <https://doi.org/10.37536/FITISPos-IJ.2020.7.1.249>
- Alamá-Sabater, L., Budí, V., García-Álvarez, J. M. y Roig-Tierno, N. (2019). Using mixed research approaches to understand rural depopulation. *Economía Agraria y Recursos Naturales*, 19(1), 99-120. <https://doi.org/10.7201/earn.2019.01.06>

- Álvarez-Montoya, J. M. (2023). El papel de la innovación pedagógica en mundo rural contemporáneo a través del estudio de los colegios rurales agrupados. En D. Cobos-Sanchiz, E. López Meneses, A. Jaén Martínez, A. H. Martín Padilla y L. Molina García (coord.), *Educación y Sociedad: Pensamiento e innovación para la transformación social* (pp. 2568-2577). Dykinson.
- Arán, A. (2021). La inclusión educativa en una escuela normal rural: un estudio de caso. *Revista de Educación Inclusiva*, 1(4), 58-75. <https://doi.org/10.35622/jrep.2021.04.001>
- Biddle, C. y Azano, A. P. (2016). Constructing and reconstructing the “rural school problem”: a century of rural education research. *Review of Research in Education*, 40(1), 298-325. <https://doi.org/10.3102/0091732X16667700>
- Boix, R. y Domingo, L. (2021). Aula multigrado y aprendizaje entre edades. En P. Abós Olivares, R. Boix Tomas, L. Domingo Peñafiel, J. Lorenzo Lacruz y P. Rubio Terrado (coord.), *El reto de la escuela rural: hacer visible lo invisible* (pp. 57-78). Graó.
- Boya, L. (2021, septiembre 10). La ‘vuelta al cole’ en El Bierzo arranca con 39.863 alumnos y 2.880 profesores. *InfoBierzo*. <https://cutt.ly/3OqXHfY>
- Castro, E. J. (2023). Contribución al pensamiento de David Harvey: la lógica del capital en la producción del espacio urbano. *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía*, 32(1), 177-193.
- Cook, T.D. y Reichardt, C. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Ediciones Morata.
- Cubero, A., Agredano, I., y Montero, A. (2020). Un cole rural: labrar el presente para soñar el futuro. *Aula de innovación educativa*, 290, 31-35. <https://hdl.handle.net/11162/198375>
- Del Moral Pérez, E. (2017). Prólogo monográfico de Educación en las escuelas rurales. *Aula Abierta*, 45(1), 5-6. <https://doi.org/10.17811/rifie.45.1.2017.5-6>
- Díez-Gutiérrez, E.J. y Rodríguez Rejas, M^a. J. (2021). Territorios en disputa: un estudio de caso en la España vaciada. *Ciudad y Territorio. Estudios Territoriales (CyTET)*, 53(208), 371-390. <https://doi.org/10.37230/CyTET.2021.208.05>
- 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*, 8, 60-78. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7375365>
- Espinoza, L. E. (2022). ¿Es posible recuperar una zona de sacrificio? Apuntes para (re) pensar la recuperación desde la reparación y la transición socioecológica. *Millcayac-Revista Digital de Ciencias Sociales*, 9(17), 46-67. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/millca-digital/article/view/6028>
- García, R. y Espejo, C. (2019). El círculo vicioso de la despoblación en el medio rural español: Teruel como caso de estudio. *Estudios Geográficos*, 80(286), 009. <https://estudiosgeograficos.revistas.csic.es/index.php/estudiosgeograficos/article/view/747>

- González-Labrada, G. C., Tenorio-Troncoso, M. Y., y Díaz-Conde, J. E. (2022). Epistemología didáctica de los grupos clases multigrado. *Revista Electrónica Entrevista Académica (REEA)*, 4(10), 231-250. <http://www.eumed.net/es/revistas/revista-electronica-entrevista-academica>
- González-Rodríguez, J. A., Llevot-Calvet, N., López-Teulón, M. P., y Bernad-Cavero, O. (2023). Los maestros rurales contra las concentraciones escolares: el origen de las Zonas Escolares Rurales. *Historia Social y de la Educación*, 12(1), 60-84. <http://doi.org/10.17583/hse.11280>
- Guilabert, M. (2021). El método Delphi. En J. M. Tejero González (Ed.), *Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario* (pp. 55-63). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Herrero, Y. (2022). *Educar para la sostenibilidad de la vida. Una mirada ecofeminista a la educación*. Octaedro.
- Herrero, Y., Cembranos Díaz, F., y Pascual Rodríguez, M. (Coords.) (2019). *Cambiar las gafas para mirar el mundo*. Libros en Acción.
- Hidalgo, A. (2019). Técnicas estadísticas en el análisis cuantitativo de datos. *Revista sigma*, 15(1), 28-44. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rsigma/article/view/4905>
- 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-Pineda, L. Y., y Perdomo-Vanegas, W. L. (2024). Digital Changes and Cybercoexistence in Young People from Rural Schools. *Migration Letters*, 21(S2), 1-12. <https://migrationletters.com/index.php/ml/article/view/6435>
- Lorenzo, J., Rubio Terrado, P., y Abós Olivares, 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>
- Monge, C., Gómez Hernández, P., y Jiménez Arenas, T. (2020). Cierre de escuelas en contextos vulnerables desde la perspectiva de los orientadores: impacto en zonas rurales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 371-385. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.020>
- Montes, C. (2020). Cohesión territorial y sostenibilidad en los Valles del Bierzo. *Revista Euroamericana de Antropología*, 10, 15-36. <https://doi.org/10.14201/rea2020101536>
- Mora, J. R., Pozuelos, F. J., Rodríguez, F. D., y García, F. J. (2021). Escuelas rurales innovadoras: un estudio de casos múltiples. En REDINE (Ed.). *Conference Proceedings EDUNOVATIC 2021: 1-2 diciembre 2021* (pp. 1048-1049). Red de Investigación e Innovación Educativa (Redine).
- Morales-Romo, N. (2023). Equidad educativa en contextos rurales: mitos y realidades. En E. Morales Morgado (eds.), *Interculturalidad, inclusión y equidad en educación* (pp. 43-50). Ediciones Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/OAQ03214350>

- Piñero, R., Reyes, M. M., Fernández, J., y Montenegro, M. (2023). Escuela rural unitaria y enseñanza multinivel: semejanzas del pasado y del futuro. En J. Cabero-Almenara, M. d. C. Llorente-Cejudo, A. Palacios-Rodríguez y M. Serrano-Hidalgo (coord.), *Mejorando la enseñanza a través de la innovación educativa* (pp. 719-728). Dykinson.
- Población, F. (2022, enero 23). La gravísima despoblación de la región leonesa. *Infolibre*. <https://cutt.ly/uI2ysmI>
- Poeta, G. (2019). Rural depopulation, social resilience and context costs in the border municipalities of central Portugal. *Economía Agraria y Recursos Naturales*, 19(1), 121-149. <https://doi.org/10.7201/earn.2019.01.07>
- Pueyo, M. (2021). Escuela rural y transformación social. *Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, 32, 26-30.
- Quezada, G., Castro-Arellano, M., Oliva, J., Gallo, C., y Quezada-Castro, M. (2020). Método Delphi como estrategia didáctica en la formación de semilleros de investigación. *Revista Innova Educación*, 2(1), 78-90. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.01.005>
- Rico, M. (2020). El fenómeno de la despoblación rural en Castilla y León: implicaciones desde la perspectiva socioeconómica. *Práctica urbanística: Revista mensual de urbanismo*, 162, 13-32.
- Rodríguez-Bueno, J. A. (2023). La vulnerabilidad de la escuela rural. *Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, 38, 22-24.
- Sáenz, M. L. S., Jacome, R. T., y Caraballo, L. H. (2023). Las tecnologías de la información y las comunicaciones y la educación rural en tiempos de pandemia. *Revista UNIMAR*, 41(1), 27-40. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-1-art2>
- Sales, A., Traver, J. A., y Moliner, O. (2019). Redefiniendo el territorio de la escuela: espacios educativos para la transformación social. *Revista Fuentes*, 21(2), 177-188. <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.03>
- Santamaría-Cárdaba, N., y Sampedro, R. (2020). La escuela rural: una revisión de la literatura científica. *Ager*, 30, 147-176. <https://doi.org/10.4422/ager.2020.12>
- Schnellert, L., Kozak, D., Miller, M., Dato, M., y Giles, G. (2023). Cultivando la Innovación en Espacios Rurales de Aprendizaje. *Perspectiva Educativa*, 62(1), 61-87. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.62-iss.1-art.1393>
- Sequera, J. (2020). *Gentrificación: Capitalismo cool, turismo y control del espacio urbano*. Catarata.
- Valero, D. E. y López, L. M. (2019). Interdisciplinarity in social innovation in the face of rural depopulation. *Economía Agraria y Recursos Naturales*, 19(1), 17-36. <https://doi.org/10.7201/earn.2019.01.02>
- Welsh, R. O. (2024). Does Rural Mean not Urban? Reconsidering the Conceptualization and Operationalization of Rural School Districts. *Urban Education*. <https://doi.org/10.1177/00420859241227929>

Zurro, J. J. y Rueda, J. D. (2018). Una nueva edad media para el mundo rural. Las políticas contra la despoblación y la incertidumbre de la desprotección. En *Actas del VII Congreso de la Red Española de Política Social (REPS)* (pp. 219–232). Universidad de Zaragoza.

Fecha de recepción: 26 noviembre, 2023.

Fecha de revisión: 12 diciembre, 2023.

Fecha de aceptación: 14 mayo, 2024.