

El imaginario colectivo sobre el valor del entorno rural que construye la escuela

Enrique-Javier Díez-Gutiérrez ¹ 

¹ Universidad de León (ULE), España.

Resumen. Se ha investigado la valoración sobre el mundo rural que predomina en profesorado y estudiantes de El Bierzo (León), una comarca asentada en el corazón de la denominada "España vaciada". La hipótesis de la que se partía es que para cambiar la creciente despoblación de las zonas rurales es necesario construir un relato de esperanza, que ponga en valor por qué es deseable habitar los pueblos. Si no hay un futuro deseable en la zona rural es difícil que haya quien desee habitarla. La metodología de investigación ha sido mixta, triangulando instrumentos cuantitativos (cuestionarios) con cualitativos (entrevistas y grupos de discusión). Los resultados de la investigación indican que el profesorado y el alumnado perciben que el valor del mundo rural está invisibilizado u olvidado en libros de texto y materiales escolares y que las expectativas de la práctica escolar están marcadas por un imaginario urbano que no pone suficientemente en valor el entorno rural en el que se vive. En la discusión y conclusiones se destaca que la construcción de este imaginario colectivo, al que también contribuye la escuela, no ayuda a los jóvenes a asentarse en el mundo rural, sino a irse de él, lo cual exige repensarlo.

Palabras clave: educación en el contexto rural; currículum escolar; España vaciada; despoblamiento; repoblación.

O imaginário coletivo sobre o valor do ambiente rural que a escola constrói

Resumo. Foi realizada uma investigação a respeito da avaliação predominante sobre o mundo rural feita por professores e alunos de El Bierzo (León), uma região localizada no coração da chamada "Espanha vazia". A hipótese de partida é a de que, para mudar o crescente despovoamento das zonas rurais, é necessário construir uma história de esperança, mostrando por que habitar os povoados é desejável. Quando não há nenhum futuro desejável na zona rural, dificilmente alguém deseja habitá-lo. A metodologia de pesquisa foi mista, triangulando instrumentos quantitativos (questionários) com qualitativos (entrevistas e grupos de discussão). Os resultados da pesquisa indicam que professores e alunos percebem que o valor do mundo rural está invisível ou esquecido nos livros didáticos e materiais escolares e que as expectativas da prática escolar são marcadas por um imaginário urbano que não valoriza suficientemente o ambiente rural em que se vive. Na discussão e conclusões, destaca-se que a construção deste imaginário coletivo, na qual a escola também contribui, não ajuda os jovens a se fixarem no mundo rural, mas sim a saírem dele, algo que precisa ser repensado.

Palavras chave: educação no contexto rural; currículo escolar; Espanha vazia; despovoamento; repovoamento.

The collective imagination on the value of the rural environment that the school builds

Abstract: The assessment of the rural world that predominates in the teachers and students of El Bierzo (León), a region located in the heart of the so-called "emptied Spain", has been investigated. The hypothesis from which we started is that in order to change the growing depopulation of rural areas, it is necessary to build a story of hope, which values why it is desirable to inhabit the towns. If there is no desirable future in the rural area, it is difficult for anyone to want to inhabit it. The research methodology has been mixed, triangulating quantitative instruments (questionnaires) with qualitative ones (interviews and discussion groups). The results of the research indicate that teachers and students perceive that the value of the rural world is invisible or forgotten in textbooks and school materials and that the expectations of school practice are marked by an urban imaginary that does not sufficiently place Value the rural environment in which you live. In the discussion and conclusions, it is highlighted that the construction of this collective imaginary, to which the school also contributes, does not help young people to settle in the rural world, but rather to leave it, which requires rethinking it.

Keywords: education in rural context; school curriculum; empty Spain; depopulation; repopulation.

1. Introducción

El problema de la despoblación rural es acuciante por su gravedad (Zurro y Rueda, 2018). Y el papel de la escuela es crucial tanto por su importancia para asentar población (Pueyo, 2021), como por las expectativas que la educación y la escuela crean y/o pueden contribuir a crear en torno a la visión que sobre el futuro de una zona se construye.

La hipótesis de la que partíamos en esta investigación es que para cambiar la creciente despoblación de las zonas rurales es necesario también construir un relato de esperanza, que ponga en valor por qué es deseable habitar los pueblos, la alternativa vital de futuro que puede suponer y cómo puede contribuir la educación rural a ello. Si no hay un futuro deseable en la zona rural es difícil que haya quien desee habitarla. Y el papel de la escuela es fundamental en la construcción y consolidación de ese relato.

Aunque la despoblación rural se da a nivel nacional, repercute significativamente en la Comunidad de Castilla y León, que es una de las regiones más extensas y despobladas de Europa, y especialmente en la zona del Bierzo, con condiciones adversas derivadas de su condición económica periférica y que ha asistido a la desaparición progresiva de actividades productivas vinculadas a zonas rurales (Rico, 2020).

El Bierzo es una comarca reconocida por ley desde 1991 y conformada por 38 municipios en la cuenca del río Sil, situada en la zona noroccidental de la provincia de León, en la Comunidad de Castilla y León. La despoblación que se vive en esta zona, por la caída de su sector productivo, especialmente la minería que fue convertida en la actividad principal ha pasado a ser uno de los problemas cruciales de lo que se ha denominado coloquialmente la “España vaciada” (Velázquez-Gaztelu, 2017).

Los datos son alarmantes: cerca de dos tercios de los ayuntamientos de España tienen menos de mil habitantes. Del conjunto de municipios españoles (8.125), la mitad subsiste con menos de 500 personas y más de mil con menos de 100 habitantes (Rico, 2020). Algunos tienen una densidad de población por debajo de 8 hab/Km², lo que se considera área muy escasamente poblada (Pinilla y Sáez, 2017).

Desde que Castilla y León se convirtió en Comunidad Autónoma hasta hoy ha perdido 250.000 habitantes (de un total inicial de 1.200.000), es decir, más del 20% de la población, mientras que España aumentaba su población en un 25% (Población, 2022). Aunque la media de Castilla y León es de 10 hab/Km², la mitad de la región tiene solo 3 hab/Km². Esta es la realidad oculta de áreas, como El Bierzo, de las que solo se presenta la media provincial y no la situación de los municipios, cuyas tres cuartas partes no llegan a 12,5 hab/Km².

De los ayuntamientos que superan los 12,5 hab/Km² en El Bierzo, son contados los que están por encima de los 100 vecinos y vecinas (Rico, 2020). Si a esto sumamos las tasas decrecientes de población en casi todos estos municipios y aquellos que tienen menos de 8 hab/Km², hemos de constatar la dramática situación de despoblación progresiva que está sufriendo el Bierzo.

2. Estado de la cuestión

Hablar de la “España vaciada” o, en este caso, de “El Bierzo vaciado”, significa reconocer no solo que no ha habido políticas de Estado de largo recorrido que hayan contribuido a revertir la sangría poblacional progresiva del medio rural, sino que esto ha contribuido a construir un imaginario colectivo en torno a lo rural que tampoco ha ayudado en este sentido.

El modelo de “desarrollo” centralista, que la dictadura franquista estableció, asignó a la zona rural una función subordinada al servicio del mundo urbano, vinculado a un supuesto imaginario de modernización. La ciudad ha sido el referente de crecimiento y lo urbano ha devenido política de Estado (Jarauta, 2020). De esta forma unas zonas se convirtieron en centros de acumulación de capital y dinamización económica, mientras que las zonas periféricas y rurales se las destinó en la práctica a proveer recursos a esas regiones centrales, situándolas en una posición subordinada con una división desigual, con un alto impacto social, económico y vital (Dueñas, 2017).

Esta geografía de la dependencia profundiza y reproduce la desigualdad económica, social, cultural, geográfica y poblacional y genera dos tipos de regiones (Carpintero, 2015): aquellas regiones consideradas periféricas, destinadas a la extracción de sus recursos destinados a otras zonas y al vertido de residuos, que son además las que sufren el mayor índice de impacto ambiental por ello; y las regiones consideradas centrales, asentadas sobre la producción, la acumulación y el consumo (Brunat, 2017).

Geografía de la dependencia y la desigualdad que se pone de manifiesto también en las infraestructuras de comunicación vinculadas a los centros urbanos (aumento de trenes de alta velocidad, mientras se desmontan las redes de comunicación regionales); en la política energética (proliferación de macroparques fotovoltaicos o eólicos para extraer energía que consumen las grandes urbes); en las políticas de industrialización (dejando de lado las zonas rurales); en la política de servicios sociales infradotados en zonas rurales (García y Espejo, 2019). Lo cual empuja, a su vez, a más gente a abandonar estas zonas en declive.

El Bierzo es un claro ejemplo actualmente de la vulnerabilidad económica y social de un territorio destinado a la producción de materias primas (Cebrones, 2019), con relativo valor agregado, que lo hace dependiente de la adquisición de productos manufacturados e industriales con alto valor agregado (Rico, 2020). Esta dinámica de dependencia explica el empobrecimiento de una zona que expulsa población y donde las políticas públicas no han puesto en marcha medidas efectivas para revertir esta tendencia (Montes, 2020). Es más, siguen implantándose propuestas extractivas centradas en la explotación de biomasa a gran escala, las macrogranjas, los macroparques fotovoltaicos y eólicos, etc. devastando aún más la zona en función de una visión cortoplacista (Valero y López, 2019).

El problema añadido, que queremos abordar en esta investigación, es que la despoblación territorial implica un ‘vaciamiento sociocultural’. Porque la despoblación afecta sustancialmente a la vida social, cultural, educativa y vital de las zonas rurales y los pueblos con la violencia silenciosa de la soledad, el olvido y la desmemoria (Pires, 2017). La población que se ve obligada a migrar a las urbes sufre el desarraigo

sociocultural y las zonas que se quedan despobladas se ven condenadas a la desaparición de saberes, tradiciones y formas de relación colectiva que se van perdiendo y desvaneciendo. Ese vaciamiento cultural destruye no solo la diversidad geográfica sino también la diversidad sociocultural de la población y sus territorios (Poeta, 2019). Lo cual, una vez consolidado, es difícil recuperar, dado que el espacio social habitado en el que la población despliega sus actividades productivas, sociales, políticas, culturales y afectivas y donde expresa en el curso del tiempo su identidad social, generando un arraigo y sentido de pertenencia respecto a ese espacio socializado y apropiado, se convierte de nuevo en territorio, que retorna a su condición de espacio sin más.

Por ello, se hace más necesario y urgente investigar qué imaginario sobre el mundo rural predomina en la comunidad educativa y social y analizaren qué medida se contribuye desde la escuela a un modelo y un imaginario que hace atractivo el mundo rural y que plantea posibilidades y alternativas de futuro para este espacio vital.

Deben impulsarse políticas económicas, sociales y culturales que ayuden a revertir la creciente despoblación de las zonas rurales, pero simultáneamente es necesario construir también un relato de esperanza, que ponga en valor por qué es deseable habitar los pueblos (Cubero et al., 2020). Resaltar sus ventajas, sus oportunidades y los desafíos apasionantes que supone la vida en un entorno rural. Porque si no hay un futuro deseable en la zona rural es difícil que haya quien desee habitar y vivir en el entorno rural.

3. Métodos y materiales

La metodología de investigación que se ha usado es mixta, triangulando instrumentos cualitativos con cuantitativos:

a) Instrumentos cualitativos:

1. *Entrevistas semiestructuradas* (ES): Se diseñaron específicamente dos modelos de entrevistas semiestructuradas; una para cada uno de los sectores de la comunidad educativa participante (profesorado: ES_p y alumnado: ES_a) de cara a conocer su percepción sobre el tema objeto de investigación.
2. *Grupos de Discusión* (GD): Se realizaron grupos de 6 a 10 personas para debatir sobre el objeto de la investigación. Se diseñaron guiones de debate flexibles y preguntas abiertas que pudieran dar lugar a distintos puntos de vista en los grupos de discusión tanto del profesorado (GD_p) como del alumnado (GD_a). Las interacciones y cuestiones fundamentales que surgieron fueron recogidos y analizados posteriormente.

b) Instrumentos cuantitativos:

1. *Cuestionario profesorado* (CUp): Se diseñó un cuestionario específico para el profesorado, dividido en 5 bloques: (a) datos de identificación y localización; (b) percepción sobre el futuro del mundo rural; (c) percepción sobre el imaginario rural que tiene la escuela; (d) visión sobre ventajas e inconvenientes de ruralidad vs urbanidad; (e) petición de participación voluntaria en entrevista personal posterior.
2. *Cuestionario alumnado* (CU_a): Se diseñó también un cuestionario específico para encuestar a estudiantes, dividido en 3 bloques: (a) datos de identificación y localización; (b) percepción sobre el futuro del mundo rural; (d) visión

sobre ventajas e inconvenientes de ruralidad vs urbanidad. Las preguntas de cada bloque fueron adaptadas al nivel del alumnado.

Para validar el contenido de los diferentes instrumentos se aplicó un método Delphi de consulta a personas expertas (Guilabert, 2021; Quezada et al., 2020) mediante una primera ronda de cuestionarios sucesivos a los expertos y una segunda ronda de debates estructurados online. Participaron nueve académicos y especialistas en el ámbito de la educación rural de cuatro universidades y cinco centros educativos.

La población objeto de estudio 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 eran profesores y profesoras y 193 alumnos y alumnas de Educación Primaria y Educación Secundaria:

- Se ha entrevistado a 16 profesores y profesoras del Bierzo y a 37 alumnos y alumnas.
- En los cuatro grupos de discusión han participado 13 profesores y profesoras, y 15 estudiantes.
- Han respondido al cuestionario de profesorado 92 profesores y profesoras y 141 alumnos y alumnas (de secundaria).

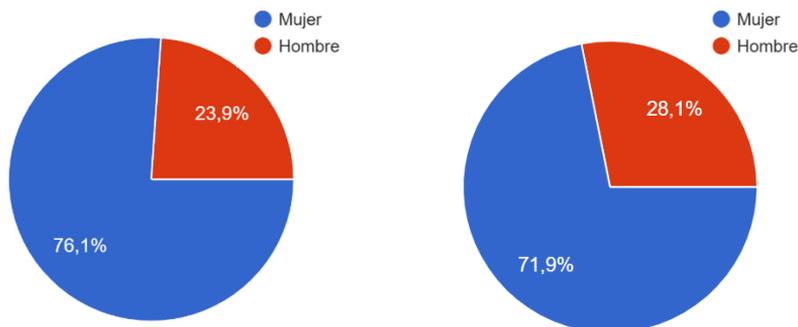


Figura 1. Porcentaje de profesorado (izq.) y alumnado (dcha.) que participó en el cuestionario

Dado que en el cuestionario participaron más profesores y alumnos (una media de 74%) que profesoras y alumnas (una media de 26%), en las entrevistas y grupos de discusión se priorizó que participaran sobre todo profesoras y alumnas. En concreto, 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.

4. Resultados

Se exponen los resultados de acuerdo con los tres bloques de categorías que se fueron configurando en torno a los hallazgos obtenidos en el proceso de investigación: percepción sobre el futuro del mundo rural, imaginario rural de la escuela y ruralidad versus urbanidad. Los tres bloques han girado en torno al objetivo de la investigación

que era conocer la valoración positiva o negativa que sobre el mundo rural predomina en el profesorado y los estudiantes de esta zona rural de El Bierzo (León), e indagar si el mundo rural está presente en los libros de texto y materiales escolares y si las expectativas de la escuela están marcadas por un imaginario que pone en valor el entorno rural en el que se vive.

En primer lugar, cabe señalar que la mayor parte del profesorado (70,7%) participante en esta investigación reside en la zona rural. Aunque un 28,3% lo hace, sin embargo, en zona urbana, lo cual implica que, al acabar el horario docente asignado se *desplaza* a su lugar de residencia, fuera del entorno rural. En las entrevistas y grupos de discusión surgió este aspecto como un elemento que dificultaba construir una vinculación, arraigo y valoración de lo rural, como entorno de asentamiento y vida deseable: *“Se tienen que ir cuanto antes, pues comparten coche para volver a la ciudad, por lo que mentalmente ya no están aquí, su referencia es más la ciudad”* (GDp1).

Una jefe de estudios explicaba las dificultades que esto suponía para la organización y funcionamiento de los centros y para *“sostener proyectos educativos a largo plazo que den estabilidad al centro, puesto que cada curso escolar hay una rotación de un porcentaje considerable de profesores que se van y que son sustituidos por nuevos, que desconocen el entorno, las características del centro y el proyecto educativo que se desarrolla”* (ESp15).

Además, como surgió en el debate en un grupo de discusión, el no residir en el entorno rural puede conllevar una cierta desconexión y desafecto con el contexto en el que se trabaja: *“Sus expectativas están en concursar e irse a una zona urbana, cerca de donde vive; esto no facilita el conocimiento del pueblo, de sus recursos, de las posibilidades que tiene, ni tampoco generar vínculos ni redes de conexión con la comunidad social, ni implicación personal o compartida en proyectos o iniciativas que ayuden a transformar el pueblo; ... su prioridad suele ser irse o volver a una ciudad cuanto antes”* (GDp2).

La mayor parte del profesorado participante en la investigación (59,4%) ha trabajado menos de 8 años en la zona rural. Solo un 29,7% tiene más de 11 años de experiencia docente en zona rural, como se puede ver en la Figura 2.

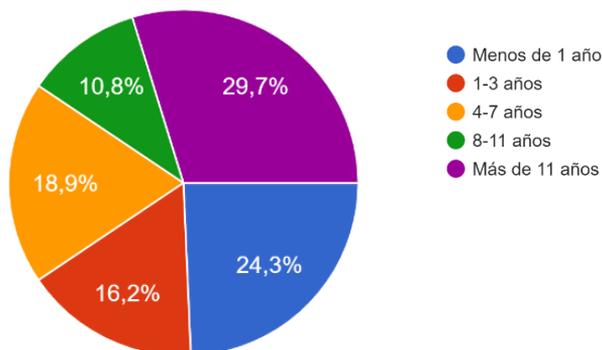


Figura 2. Años de experiencia docente en zona rural del profesorado participante.

Aunque la mayoría del profesorado (el 62,3%) y del alumnado participante (un 58,5%) considera que vivir en un pueblo es una experiencia satisfactoria, hay un alto porcentaje de alumnado y profesorado que no lo valora así. En este sentido, es necesario matizar que, cuando se formulaba al alumnado la pregunta no de forma personal, sino aludiendo a si cree que la gente en general está a gusto viviendo en un pueblo, el porcentaje de valoración positiva aumentaba. Se puede constatar en las respuestas al cuestionario por parte del alumnado de la Figura 3, donde un 71,7% elegía un 4 o un 5 en una escala de Osgood (donde 1 equivalía a “nada a gusto” y 5 a “completamente a gusto”).

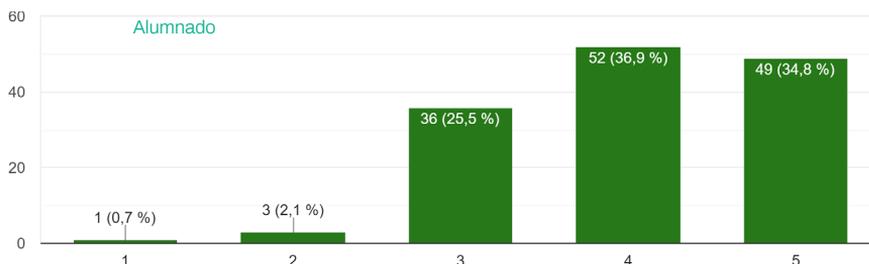


Figura 3. Aspectos importantes que debería tener un pueblo para que la gente deseara vivir en él.

Pero cuando en los grupos de discusión y en las entrevistas se les preguntaba qué ventajas podía tener vivir en una zona rural, incluso el profesorado que no vivía en la zona rural y el alumnado que no valoraba positivamente vivir en ella, reconocían muy diversos aspectos. Por una parte, hemos agrupado la visión del profesorado en torno a seis bloques de elementos o ámbitos de valoración:

- a) Calidad de vida: “*vida tranquila*” (expresión que se repitió incesantemente en entrevistas, grupos de discusión y cuestionarios) que se matizaba o concretaba en “*vivir sin prisas*”, “*es menos probable sufrir estrés*”,
- b) Entorno más saludable: “*aire puro y menos contaminación*”.
- c) Contacto con la naturaleza, cuya traducción en cuestiones prácticas concretaba un profesor entrevistado: “*me da la posibilidad de cultivar huerta y tener animales, algo impensable en un entorno urbano*”. Pero también varios coincidían en uno de los grupos de discusión en que 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*” o “*disfrutar el exterior*”.
- d) Cercanía social, sentimiento de comunidad y relación directa con los vecinos: “*conozco a las personas cercanas y me conocen*”, se dan “*relaciones más cercanas y personalizadas*”, o se percibe un “*sentido de pertenencia a una comunidad*”.
- e) Aspectos pragmáticos de vida: En las zonas rurales “*hay la posibilidad de acceso a una vivienda más asequible*”, dado que como aparecía en un grupo de discusión “*la vivienda suele ser más barata*”. “*También hay menos peligro que en la ciudad: más sensación de seguridad...*”.
- f) Aspectos educativos: Se repetía la menor ratio, pero también surgían ventajas como “*mayor facilidad de salidas al campo y cercanía con la naturaleza*”,

“Cooperación entre edades” refiriéndose a las aulas multinivel. “La educación rural está en contacto con la naturaleza, es muy social y trasmite tranquilidad, calma y sosiego”. “Favorece la autonomía de los niños ya que llegan andando o en bicicleta a cualquier sitio, el juego en entornos naturales...”.

Por otro lado, se destacan también aquellos aspectos que el alumnado ha resaltado y que suponen un enfoque diferente o una visión y prioridades distintas respecto al profesorado. Aunque en la mayor parte coinciden (tranquilidad, naturaleza, menor contaminación, más seguridad, menos tráfico, etc.), hay algunas cuestiones que llaman la atención:

- Que no dependes tanto del móvil”.
- Cercanía con los profesores”.
- Es más acogedor”.
- El contacto con los animales”.
- El aprendizaje de cosas que en las ciudades no se pueden aprender”.
- Jugar al aire libre”.
- Nos conocemos todos”.
- Comida real y más sana”.
- Tienes más libertad para moverte”.

Cuando se le preguntaba al profesorado por aquellos aspectos importantes que creían que debería tener una zona rural para que la gente deseara vivir en ella, es significativo señalar que en el cuestionario las dos opciones más elegidas fueron servicios públicos, sanidad, educación, etc. (90,2%) y oportunidades de empleo (84,8%). Señalando internet y wifi rápida (75%) y comunicaciones y transportes públicos (73,9%) como las siguientes opciones en importancia. Menos elegidas, aunque con un porcentaje considerable, fueron los servicios de ocio y culturales (57,6%) y el tejido asociativo y participativo (47,8%).

El alumnado, por su parte, señala prácticamente los mismos aspectos que el profesorado, aunque, en las entrevistas y grupos de discusión, añade algunos más centrados en temas como el ocio, la cultura, bares y comercios de cercanía: “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”, “opciones de tener espectáculos culturales” o “diversidad de propuestas y actividades para distintas edades”, “posibilidad de abastecerse de todo tipo de productos sin tener que hacer grandes desplazamientos”, “servicio de correos”, “un aspecto limpio y bonito”, “tener colegios donde estudiar varios niveles”, etc.

En el segundo bloque centrado en la conformación del imaginario rural de la escuela, cuando se les preguntaba sobre su valoración respecto a si lo que enseña la escuela anima a valorar la zona rural, más de la mitad de las personas que han participado en la investigación tenían una visión negativa. El 55,4% del profesorado y el 65,2% del alumnado afirmaban taxativamente que no, frente a un 29,3% del profesorado que consideraba que sí anima a valorar lo rural y un 27,7% del alumnado.

Se le preguntó solo al profesorado dónde situaban más el problema: si en los materiales curriculares o en las prácticas docentes. La mayor parte del profesorado centra el problema más en los materiales curriculares que se utilizan en la escuela, pues la inmensa mayoría de los participantes (70,9%) coinciden en considerar que éstos no muestran ni valoran suficientemente la vida y el mundo rural.

Mientras que no se produce ese posicionamiento tan claro cuando se les pregunta por su práctica educativa concreta, con una valoración más dividida, acorde con su valoración global previa respecto a si lo que enseña la escuela en general anima a valorar la zona rural. El 56,5% se inclina por dar una respuesta positiva cuando se les pregunta si creen que el alumnado de la zona rural puede verse identificado y valorado, como habitante de este espacio, con las imágenes, contenidos, ejemplos, etc., que se utilizan habitualmente en clase, mientras que el 43,5% consideran que sigue sin tenerse esto en cuenta también en la práctica docente.

Por su parte el 80,2% del alumnado coinciden en señalar que la escuela da más importancia o enseña a valorar más el entorno urbano que el rural, como se puede ver en la Figura 5. Cuando se les preguntaba sobre esta valoración en las entrevistas y grupos de discusión, las respuestas oscilaban desde las experiencias más personales y subjetivas (*“porque he tenido profesores que se reían de mí solo por ser de pueblo”* ESa7) hasta las asociadas a las expectativas de futuro (*“en la escuela te enseñan que si quieres triunfar debes irte a grandes ciudades con grandes universidades”* ESa11). Pasando por explicaciones del tipo: *“Nadie explica las ventajas de un medio rural que si se quisiera proporcionaría mucho trabajo”* (ESa3) o *“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”* (GDa1).

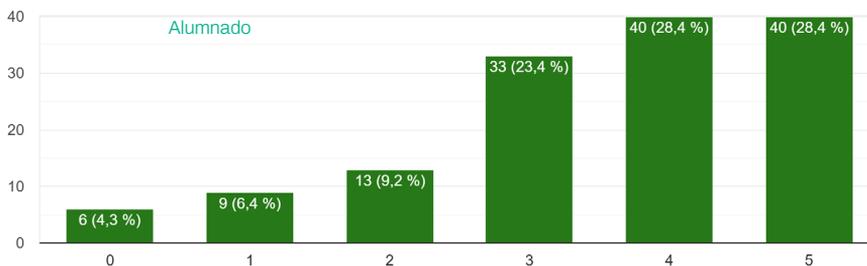


Figura 5. ¿La escuela da más importancia o enseña a valorar más el entorno urbano que el rural?

También el 59,8% del profesorado cree que se ha construido una visión estereotipada y negativa de la vida en el entorno rural por parte de la sociedad. Aunque en las entrevistas y grupos de discusión aparecieron matices al respecto: *“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).

En definitiva, buena parte del profesorado considera que, por lo general, la escuela da más importancia o enseña a valorar más el entorno urbano que el rural. El 83,6% así lo manifestaron en esta pregunta del cuestionario, respondiendo a una escala de osgood de 0 a 5, donde el 0 era “nada de acuerdo” y el 5 era “completamente de acuerdo”, como se ve en la Figura 6.

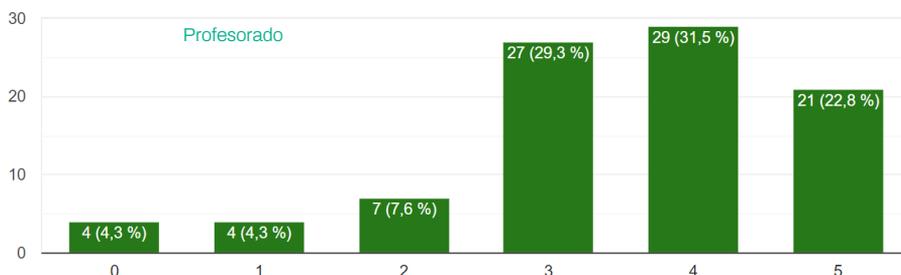


Figura 6. ¿La escuela da más importancia o enseña a valorar más el entorno urbano que el rural?

En las entrevistas y grupos de discusión con el profesorado, a propósito de esta categoría, surgieron interesantes reflexiones sobre este tema que conviene señalar por su carácter explicativo o, al menos, que ofrecen posibles razones y argumentos desde la experiencia para explicar esta situación. Una profesora explicaba, refiriéndose a los materiales curriculares y a la escuela: “Esta invisibilizada la importancia de las actividades productivas que se desarrollan en la zona rural que contribuyen al sostenimiento de la vida y que aportan grandes beneficios evitando la degradación de los entornos naturales” (ESp10), algo que compartía otra profesora: “No se habla de las oportunidades que puede haber en el entorno rural” (ESp5) y en lo que insistían en uno de los grupos de discusión: “La sociedad actual es mayoritariamente urbana y creo 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). Otro profesor subrayaba: “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), lo que era corroborado por otra profesora: “Los libros de texto se configuran para un alumno urbano medio, solo se ve y muy por encima, cuando se hablan de los sectores laborales” (ESp14) y 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). Varios profesores y profesoras comentaban: “Todo lo planificado responde a un futuro urbano, usamos imágenes de ciudades...” (ESp6; ESp5; ESp12).

Lo cual se podría resumir en una frase que se produjo en uno de los grupos de discusión: “Los textos que se usan tienen sesgo urbano, los docentes están en su mayoría impregnados de valores urbanos, el horizonte económico, laboral y cultural al que dirige la enseñanza está pintado con modelos y tonalidades urbanas... las formas de vida, los saberes, la cultura de los pueblos ni se conoce, ni se valora, ni se considera” (GDp2).

Había quien era más pesimista en sus declaraciones: “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, también se cuestionaban los propios currículos diseñados por la administración educativa: “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).

Aunque había profesorado que matizaba afirmando que “dado que la sociedad vive de cara al mundo urbano, eso se refleja en todo, la educación incluida” (ESp9) o “no creo que se fomente desde la escuela, más desde medios de comunicación” (ESp15). Es más, la experiencia de algunos profesores y profesoras coincidía en que “el profesorado del entorno rural gestiona los recursos y metodología para que se valore muy positivamente el entorno rural” (ESp3; ESp11; ESp8).

Por último, en el tercer bloque que confronta ruralidad versus urbanidad¹, se ha indagado sobre la valoración de ventajas y desventajas de estudiar en zona rural. Se ha elaborado una tabla comparativa de ambos aspectos (Tabla. 1), recogiendo las respuestas más destacadas que han surgido en las entrevistas y grupos de discusión.

Cuando se les preguntaba sobre su imaginario futuro, si se veían dentro de unos años trabajando y residiendo en un pueblo o en una zona rural, el 67,4% aseguraba que sí se veía, mientras que el 32,6% se imaginaba fuera de ella. Lo cual contrasta en cierta medida con las respuestas del alumnado que son menos definidas: solo un 27% se veía claramente viviendo y residiendo en la zona rural, frente a un 26,2% que se veía fuera y casi la mitad restante, un 46,8% que afirmaba que “tal vez”, de forma dubitativa. Podemos ver este contraste en la Figura 7:

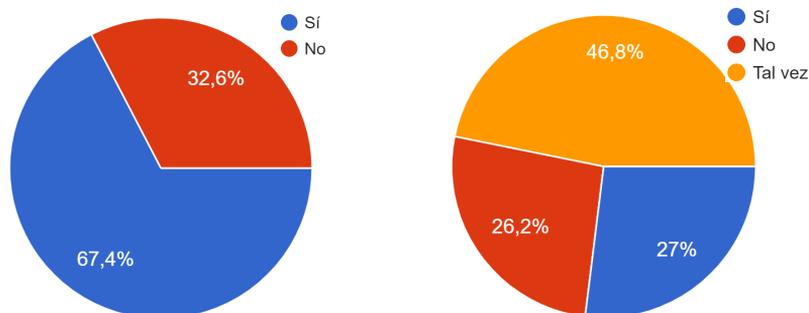


Figura 7. Perspectiva sobre permanencia en zona rural: profesorado (izqda.) y estudiantes (dcha.)

¹ Nótese que el término “urbanidad”, según el diccionario español, significa “comportamiento acorde con los buenos modales que demuestra buena educación y respeto hacia los demás”.

Ventajas de estudiar en la zona rural	Desventajas de estudiar en zona rural
<ul style="list-style-type: none"> • Socialización en su entorno más próximo • Clases reducidas: menor número de alumnos por aula, por lo que es más fácil atender a la diversidad y poner en marcha metodologías de aprendizaje más innovadoras, participativas y menos academicistas • La atención más individual y personalizada y una mayor cercanía: es más fácil seguir sus ritmos y capacidades • Aulas multinivel: los más pequeños se benefician de lo explicado a mayores y los mayores aprenden a explicar. Más contacto entre alumnado de distintas edades. • Flexibilidad de espacios, tiempos, grupos, para implementar las programaciones • mayor conocimiento y observación directa de los ciclos naturales de la vida: Aprender de la vida ... • Menos peligro o peligros más conocidos, más posibilidad de socializar al aire libre y fomento del juego libre • Facilidad de desplazamiento casa-escuela. • Mayor sentimiento de comunidad y mayor contacto con generaciones anteriores. • La comunidad social se convierte en educadora 	<ul style="list-style-type: none"> • Menor oferta de actividades socioculturales y educativas que complementan la tarea docente (teatro, cine, biblioteca equipada, idiomas...) • Aislamiento en los pueblos más pequeños. Menos posibilidades de interactuar con personas de la misma edad • Mala conexión a internet • Profesorado poco estable, que cambia cada año, por lo que cada uno sigue su metodología y no se suele seguir un proyecto común más allá de un curso escolar • Falta de optatividad en la escuela. • Menos posibilidades de acudir a centros de apoyo a la enseñanza • El autoconcepto que se les genera, en cierto modo con una cierta carga de inferioridad respecto a lo urbano

Tabla. 1. Valoración sobre ventajas y desventajas de vivir y estudiar en zonas rurales

5. Discusión y conclusiones

Es difícil verse en el futuro habitando un lugar que no es deseable. Modificar el relato sobre las expectativas deseables de futuro en el mundo rural es crucial para apoyar el movimiento de cambio que reclama recursos, políticas y alternativas reales para repoblar las zonas rurales si queremos un futuro para la España vaciada. Y el sistema educativo y la escuela tiene un papel imprescindible en ello.

Es la experiencia de la comunidad educativa y social en esa España vaciada: "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, 26). El modelo actual del sistema educativo no está ideado para el ámbito rural, que sigue concibiéndose como una excepción, una diversidad periférica que hay que atender.

La pregunta que nos tenemos que plantear es si, desde un enfoque inclusivo, no deberíamos repensar el sistema desde la diversidad como forma de enriquecimiento y mejora de todo el conjunto. Esto supondría reconstruir un currículum contrahegemónico (Connell, 1997) que garantice la justicia curricular; un currículum que invierta la hegemonía urbana. No para "dar la vuelta a la tortilla", sino para proporcionar experiencias

e informaciones desconocidas y olvidadas, para hacer un currículum más comprensivo, más inclusivo, más representativo, que dé también visibilidad a lo rural. Es lo que se ha denominado «descentrar el centro» lo cual abre nuevos senderos cognitivos para todo el mundo (Kincheloe y Steinberg, 1999).

Porque lo rural, como hemos visto, es percibido como un espacio de “segunda categoría” frente a lo urbano, con menor valor y menores oportunidades de realización personal y social. Lo rural sufre una constante comparación con lo urbano, que es visto como referente de lo deseable y de aquello a lo que se aspira para “triunfar” personal y socialmente, mientras que lo rural sigue anclado en ese imaginario de inferioridad, subordinación y dependencia respecto a lo urbano.

La visión del alumnado y del profesorado entrevistado en esta zona noroeste de la España vaciada muestra que no ha habido voluntad política en el sistema educativo para impulsar una política clara y consciente que pusiera en valor el mundo rural y que la propia escuela rural ha asumido en buena medida este enfoque. Reconocen que la presencia de lo rural y la valoración que sobre el mundo rural se presenta en la dinámica y el trabajo habitual de la escuela, así como en los materiales curriculares que en ella se emplean es escasa e insuficiente.

Los resultados de la investigación indican que el mundo rural está prácticamente invisibilizado u olvidado en los libros de texto y materiales escolares y que las expectativas, tanto del profesorado como del alumnado, están marcadas por un imaginario urbanocéntrico (Abós et al., 2021) que no pone suficientemente en valor el entorno rural en el que viven. Lo cual no contribuye a generar un imaginario colectivo que haga deseable el habitar en los pueblos, ni que estos puedan suponer una alternativa de futuro para la población.

A pesar de que durante el tiempo de confinamiento por la covid-19, se resaltaron algunos valores del entorno rural, esto parece haber sido pasajero. Una vez que ha remitido o se ha “normalizado”, ha desaparecido de la agenda mediática sin afectar ni a la dinámica educativa de los centros ni a las propias zonas rurales, excepto de forma excepcional por parte de alguna familia que había decidido irse de lo urbano para habitar en una zona rural.

El problema añadido es que ese imaginario colectivo continúa impulsando a muchos jóvenes a irse de las zonas rurales, situando el triunfo y el éxito en contextos urbanos, como aparece en películas, series, medios de comunicación, etc. (Domínguez, 2020). En definitiva, no parece que se está contribuyendo suficientemente a un futuro de esperanza para la España vaciada desde la educación, ni tampoco la escuela rural parece involucrarse y luchar por construir un relato de esperanza y posibilidades desde la educación, a pesar de que se considera una auténtica dinamizadora de las comunidades rurales y un agente de cambio social del entorno, desde su compromiso con el desarrollo social y cultural así como con la calidad de vida del entorno (Lorenzo et al., 2020; Santamaría-Cárdaba y Sampedro, 2020). No se puede olvidar que la escuela rural es un claro articulador de la identidad social y colectiva, pues construye ciudadanía y cohesión social.

A pesar de las experiencias de innovación que se están llevando a cabo con éxito en las escuelas rurales con adaptación del currículo a las aulas multigrado, flexibilización de tiempos y espacios, trabajo por proyectos, alumnado cotutor, trabajo con el entorno y pedagogía verde, inclusión y atención a la diversidad, impulso de las tecnologías digitales y la comunicación virtual, trabajo en equipos docentes y participación de la escuela en proyectos comunitarios y de transformación social y del entorno (Abós et al., 2021; Arán, 2021; Jiménez, 2020), el entorno rural solo tendrá futuro si se impulsa un modelo de repoblación que cuente con el apoyo decidido de las administraciones y con un imaginario deseable de un habitar en lo rural que sea más humano, ecológico y sostenible con el planeta, en cuya construcción o reconstrucción el propio sistema educativo tiene una responsabilidad insoslayable.

Modelo de repoblación que impulse acceso a la tierra, a la vivienda, una renta básica rural, exenciones fiscales, conexión online, servicios de transporte y servicios sociales, educativos y sanitarios garantizados, que potencie nuevas ocupaciones vinculadas no solo a la agroganadería, formación y desarrollo cultural, etc. (Castrejón, 2022). Para ello es necesario un cambio radical del modelo, planificando el espacio rural al servicio del bien común. Lo cual, a su vez, exige un “pacto de estado” que fuera realmente efectivo y articulara estas medidas a través de cuatro instrumentos básicos: instrumentos normativos, instrumentos administrativos, dotación presupuestaria e implementación de propuestas concretas.

Solo será posible el repoblamiento si se dota a los pueblos de los medios necesarios no solo para avanzar en un modelo de soberanía alimentaria, de acuerdo con los objetivos de sostenibilidad y seguridad alimentaria, sino también para que vivir en ellos sea agradable cultural, emocional y vitalmente, además de conveniente desde un punto de vista económico, ecológico y social. Y esto será posible si hay voluntad política para hacerlo. Porque una sociedad sostenible es sin duda más rural que urbana como se ha venido demostrando en diversos lugares de la realidad Iberoamericana (Galván, 2020; Galván y Cadavid, 2021; Herrero et al., 2019).

Hay que señalar, finalmente, que una limitación de esta investigación es el método de muestreo intencional que se ha utilizado y que la muestra es bastante limitada y centrada en la zona estudiada. Por eso, como prospectiva de futuro esta investigación puede ser el punto de partida de nuevos estudios que abarquen Castilla y León o las comunidades autónomas más representativas de la “España vaciada” así como también realizar un estudio comparativo entre la percepción del mundo rural entre personas que viven en un contexto urbano y las que viven en un contexto rural.

Bibliografía

- Abós, P., Boix, R., Domingo, L., Lorenzo J.L. y Rubio, P. (2021). *El reto de la escuela rural. Hacer visible lo invisible*. Graó.
- Arán, A. (2021). La inclusión educativa en una escuela normal rural: un estudio de caso. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(2), 58-75. <https://doi.org/10.35622/j.rep.2021.04.001>
- Boya, L. (2021, 10 de septiembre). La 'vuelta al cole' en El Bierzo arranca con 39.863 alumnos y 2.880 profesores. *InfoBierzo*. <https://cutt.ly/3OqXHyY>

- Brunat, D. (2017, 27 de marzo). País de vertederos. *El Confidencial*. <https://cutt.ly/Ze7Vd5B>
- Carpintero, O. (Dir.). (2015). *El metabolismo económico regional español*. Fuhem Ecosocial.
- Castrejón, C.J. (2022). Educación rural en América Latina. Entre lo comunitario y popular. *Revista ProPulsión. Interdisciplina en Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 65-77. <https://doi.org/10.53645/revprop.v4i1.75>
- Cebrones, M. A. (2019, abril 10). La minería metálica abre una nueva oportunidad de futuro para el sector. *El Diario de León*. <https://cutt.ly/de5xV0j>
- Connell, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. 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.
- 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://doi.org/10.22400/cij.8.e047>
- Dueñas, L.A. (2017). Elementos para el análisis contemporáneo de la tensión entre lo urbano y lo rural. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (51), 272-291.
- Galván, L. (2020). Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(2), 48-69. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8598>
- Galván, L. y Cadavid, A. M. (2021). Perspectivas de la educación rural en Iberoamérica. Equidad, inclusión e innovación. *Tendencias Pedagógicas*, 37, 1-6. <https://doi.org/10.15366/tp2021.37.001>
- 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.
- Guilabert, M. (2021). El método Delphi. In *Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario* (pp. 55-63). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Herrero, Y., Cembranos, F. y Pascual, M. (Coords.). (2019). *Cambiar las gafas para mirar el mundo*. Libros en Acción.
- Jarauta, F. (2020). La deriva de la ciudad. *ZARCH*, 14, 32-47. https://doi.org/10.26754/ojs_zarch/zarch.2020144442
- Jiménez, J. (2020). Innovar desde la escuela rural. *Participación educativa*, 7(10), 33-47
- Kincheloe, J.L. y Steinberg, S.R. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Octaedro.
- Lorenzo, J., Rubio, P. y Abós, P. (2020). Educación y vertebración del territorio: un estudio de caso en torno a la escuela rural de Teruel. *Temps d'Educació*, (59), 27-46.
- 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>
- Pinilla, V. y Sáez, L.A. (2017). *La despoblación rural en España: Génesis de un problema y políticas innovadoras*. CEDDAR.
- Pires, M.A. (2017). Desigualdades territoriales: despoblación y políticas de desarrollo local en el mundo rural portugués. *Ager*, (22), 61-87. <https://doi.org/10.4422/ager.2016.08>
- Población, F. (2022, enero 23). La gravísima despoblación de la región leonesa. *Infolibre*. <https://cutt.ly/ul2ysml>
- 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/eam.2019.01.07>
- Pueyo, M. (2021). Escuela rural y transformación social. *Forum Aragón*, 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.

- 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>
- Valero, D.E. y López, L. (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>
- Velázquez-Gaztelu, J. P. (2017). Objetivo: llenar la España vacía. *Alternativas Económicas*, (53), 6-10.
- 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.

Cómo citar en APA:

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>