

Habitar en un espacio deseable: el imaginario rural del currículo escolar

Enrique-Javier Díez-Gutiérrez
Universidad de León

Resumen

Si en la socialización educativa y en la propia educación la mayoría de los relatos de éxito y reconocimiento social se asocian al mundo urbano, será difícil que las jóvenes generaciones deseen habitar el mundo rural. Por eso hemos analizado los contenidos que aparecen en el currículo escolar acerca del mundo rural. Y lo hemos contrastado con la opinión que tiene profesorado y estudiantes de El Bierzo (León), una comarca asentada en el corazón de la denominada "España vaciada". La metodología de investigación ha sido mixta, triangulando instrumentos cuantitativos (cuestionarios) con cualitativos (análisis documental y entrevistas). Los resultados de la investigación indican que el profesorado y el alumnado perciben que el valor del mundo rural está invisibilizado u olvidado en el currículo escolar y que las expectativas están marcadas por un imaginario urbano que no pone suficientemente en valor el entorno rural ni las oportunidades y aportación que supone para el futuro de la población humana, especialmente en esta época de colapso ecológico biocida. En las conclusiones se plantea que el predominio del imaginario urbano en el currículo escolar construye un imaginario colectivo que difícilmente impulsa a las nuevas generaciones a plantearse un futuro en el mundo rural. Se discute la responsabilidad de las políticas educativas en la construcción de este imaginario que vincula el éxito a lo urbano fundamentalmente. En definitiva, se considera 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.

Palabras clave: Educación rural; Currículo Escolar; Despoblación.

1. Introducción

La despoblación de las zonas rurales en España es un proceso mucho más grave de lo que pueda parecer superficialmente. No solo porque se considera un espacio semiabandonado, una zona sin resistencias cuyos recursos y espacio se convierten en un territorio en disputa, sino que se configura como un no-lugar con una memoria social fragmentada (García & Espejo, 2019). Bien sea por sus recursos extractivos, como el agua, el nuevo oro azul del siglo XXI, en un país con escasos recursos hídricos y que progresivamente se desertificará por el cambio climático. Bien sea como vertedero de los residuos crecientes industriales y de las grandes urbes, muchos de ellos peligrosos, o para la colocación de macrogranjas que apenas generarán puestos de trabajo, pero que contaminarán la tierra y los acuíferos (Falces, 2017), así como macroparques eólicos y fotovoltaicos que convertirán las comarcas rurales de la España vaciada en zonas de sacrificio (Espinoza, 2022) para alimentar el gasto energético de macrourbes distantes (Rivas, 2021).

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 & Espejo, 2019).

Frente a las políticas que han invisibilizado y olvidado a las zonas rurales y sus habitantes, se está alzando un movimiento de resistencia desde la “España vaciada” que plantea propuestas desde la experiencia y los saberes desde este “espacio diferencial” frente a la homogeneización urbana y sus rígidas formas de vida capitalista marcadas por el consumo, la competición y la concentración (Velázquez-Gaztelu, 2017). Su potencial es que se puede convertir en espacio de transformación hacia otro modelo de habitar social, cultural y vital en el planeta. Puede ser la ocasión y la oportunidad para repensar el modelo social poniendo en el centro la diversidad sociocultural y un modelo de desarrollo social y humano en torno a una vida digna en todos sus territorios.

Por eso se hace más necesario y urgente investigar qué imaginario sobre el mundo rural predomina en la propia comunidad educativa y en el currículo escolar (García-Monteagudo, 2022). Analizar en qué medida desde la escuela estamos contribuyendo a un modelo y un imaginario que resalta también las ventajas, las oportunidades y los desafíos que supone la vida en un entorno rural (Herranz, 2020) y lo hace atractivo como alternativa de futuro para las futuras generaciones. Cambiar la creciente despoblación de las zonas rurales no solo se tiene que hacer con políticas económicas, sociales y culturales, que también, pero tienen que estar acompañadas de políticas educativas y curriculares que muestren un futuro deseable en la zona rural para que haya quien desee habitar en el medio rural (Calle-Carracedo, 2019).

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 (Pueyo, 2021). 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. 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 vertebraba el territorio, convirtiéndose en un referente, tanto en lo educativo como en lo cultural y en lo social (Zurro & Rueda, 2018).

La hipótesis, por lo tanto, 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. Solo así será posible una educación para la repoblación (Rivas-Flores & Viñas-Márquez, 2024).

2. Metodología

La investigación en el campo de las ciencias sociales debe tener en cuenta la peculiaridad de los fenómenos que estudia, lo cual implica utilizar diferentes métodos en su investigación. Tratándose de la percepción y la experiencia de comunidades sociales no podemos dedicarnos,

exclusivamente, a la recopilación de resultados cuantitativos, aunque no desestimemos los mismos. Pero necesitamos completarlos con datos y resultados de corte cualitativo que den explicaciones de los hechos y permitan profundizar en el análisis de los datos. Por eso, siguiendo la propuesta de Cook & Reichardt (1986), optamos por la complementariedad entre ambas metodologías, que es lo que se ha denominado "triangulación".

Por lo tanto, la metodología de investigación que se ha usado es mixta, triangulando instrumentos cuantitativos (un cuestionario dirigido al profesorado y otro a estudiantes) con cualitativos (una entrevista destinada a profesorado y otra a estudiantes y el análisis documental del currículo escolar de primaria y secundaria).

2.1. Finalidad de la investigación

El objetivo de la investigación era analizar la presencia o ausencia del mundo rural en el currículo escolar y conocer la valoración y las expectativas que sobre el mundo rural predomina en el profesorado y los estudiantes de la zona rural de El Bierzo (León), así como indagar qué imagen del mundo rural está presente en los contenidos escolares y en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escuela.

2.2. Instrumentos de investigación

Se diseñaron dos tipos de entrevistas semiestructuradas; una dirigida al profesorado (ES-p) y otra para el alumnado (Es-a), centradas en conocer su percepción sobre la finalidad de la investigación: la representación del mundo rural en el currículo escolar.

Se diseñó un cuestionario para el profesorado (CU-p) en el que abordaban tres categorías que se establecieron a partir de la revisión de los resultados obtenidos en las entrevistas: (a) percepción sobre la viabilidad del mundo rural como un espacio habitable de futuro; (b) percepción sobre el imaginario rural que tiene la escuela en su currículo educativo; (c) ventajas e inconvenientes de ruralidad vs. urbanidad. El cuestionario se adaptó al alumnado (CU-a) en función de la edad y con un lenguaje más sencillo y menos técnico.

Antes de aplicar las entrevistas y los cuestionarios se aplicó un método Delphi de consulta a personas expertas (Guilbert, 2021; Quezada et al., 2020) mediante una primera ronda de análisis de los instrumentos diseñados y una segunda ronda de debates online sobre la completud, precisión, desambigüedad y exactitud de los ítems de los instrumentos elaborados. Participaron nueve académicos y especialistas en el ámbito de la educación rural de cuatro universidades y cinco centros educativos de primaria y secundaria.

Además, se utilizó el Análisis Crítico del Discurso (ACD) como herramienta de estudio del currículo escolar en primaria y secundaria (Van Dijk, 2015) sometiendo los decretos del currículo a lecturas repetidas para analizar la presencia o ausencia del mundo rural en sus saberes básicos, criterios de evaluación, etc. Las preguntas que guiaron las lecturas siguieron las planteadas en la investigación de Carlsson (2021): ¿Qué problemas y desafíos relacionados con el objeto de investigación se pueden identificar en los decretos? ¿Qué presuposiciones o suposiciones subyacen a las representaciones de esos problemas relacionados con la presencia/ausencia del mundo rural? ¿Qué queda oculto, invisibilizado o sin problematizar en estas representaciones?

2.3. Muestra de investigación

La muestra objeto de estudio han sido 314 participantes, 121 profesores y profesoras y 193 alumnos y alumnas de centros educativos de primaria y secundaria del Bierzo en la provincia de

León, 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).

Las entrevistas semiestructuradas fueron respondidas por 81 miembros de la comunidad educativa: 29 profesores y profesoras (12 de primaria y 17 de secundaria) y 52 alumnos y alumnas (17 de primaria y 35 de secundaria). Los cuestionarios han sido respondidos por 92 profesores y profesoras y 141 alumnos y alumnas (de secundaria). En las respuestas al cuestionario participaron más profesores que profesoras, así como más alumnos que alumnas, por lo que se priorizó que en las entrevistas y grupos de discusión participaran sobre todo profesoras y alumnas: se entrevistó a 11 profesores y 18 profesoras y a 18 alumnos y 34 alumnas. Además, se ha analizado el currículo de Primaria estatal (Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. «BOE» núm. 52, de 02/03/2022), así como el currículo de Primaria de la Comunidad Autónoma de Castilla y León que es responsable de las políticas educativas en El Bierzo (Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León). Por otra parte, se ha revisado también el currículo de Secundaria estatal (Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria y Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato), así como los currículos de ESO y Bachillerato (Secundaria) de la Comunidad Autónoma de Castilla y León (Decreto 39/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León y Decreto 40/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo del bachillerato en la Comunidad de Castilla y León).

3. Resultados

A continuación, se exponen los resultados obtenidos a través de los instrumentos de investigación aplicados en dos bloques diferenciados entre lo que aparece en el análisis a través del ACD en la legislación vigente y en los decretos de desarrollo curriculares tanto estatales como autonómicos (de la Comunidad de Castilla y León, en donde se sitúa El Bierzo) y un segundo bloque sobre la opinión del profesorado y el alumnado respecto a cómo se aborda el mundo rural en los contenidos escolares y en el trabajo cotidiano en las aulas a través de la aplicación de entrevistas y cuestionarios. Este segundo bloque se subdividirá, a su vez, en cuatro apartados para explicar los resultados en función de las categorías establecidas en torno a la visión que tienen sobre el entorno rural, la visión específicamente educativa sobre cómo se valora lo rural, la visión que tienen sobre el futuro del mundo rural y la visión que consideran sobre si es posible transformar el habitar de lo rural para que sea deseable.

3.1. Visión del currículo sobre el mundo rural

En el ACD aplicado a los documentos oficiales de la legislación educativa vigente se constata un olvido clamoroso del mundo rural y de la importancia que supondría tenerlo en cuenta en la configuración del currículo escolar y de la ausencia del mismo en la legislación educativa, cuando España es un estado con un gran porcentaje de territorio rural.

En la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) el término rural aparece 18 veces. La primera para aludir a la

escuela rural en su preámbulo, haciendo referencia al Título II de la ley anterior (LOE) sobre “Equidad en la educación”, para señalar la “atención especial que las Administraciones educativas deben prestar a la escuela rural, proporcionándola los medios y sistemas organizativos necesarios para atender a sus necesidades, y favoreciendo la permanencia en el sistema educativo de los jóvenes de las zonas rurales e insulares más allá de la educación básica”. Y es en el artículo 82 sobre “Igualdad de oportunidades en el ámbito rural” donde se desarrolla el punto del preámbulo articulando que “las Administraciones educativas proporcionarán los medios y sistemas organizativos necesarios para atender a sus necesidades particulares y garantizar la igualdad de oportunidades, garantizando a todos los alumnos un puesto escolar gratuito en su propio municipio o zona de escolarización establecida”, aunque con excepciones en los que se “prestarán de forma gratuita los servicios escolares de transporte y, en su caso, comedor e internado”.

Todo este artículo está centrado en cómo organizar la escuela rural, pero nada tiene que ver con la visión que sobre el mundo rural mantiene la escuela o cómo orientar dicha visión. No obstante, resaltar algún aspecto que recoge elementos que pueden ser positivos en este sentido: “facilitar la dotación de los centros del ámbito rural con recursos humanos suficientes y fomentarán la formación específica del profesorado de las zonas rurales, favoreciendo su vinculación e identificación con los proyectos educativos del centro. Asimismo, dotarán a la escuela rural de materiales de aprendizaje y de recursos educativos en Internet”. Algo que puede, efectivamente, ayudar a que el profesorado de las zonas rurales se vincule a su entorno, lo cual como veremos en los resultados de las entrevistas y las encuestas es un elemento que se destaca para cambiar la visión que sobre el mundo rural se tiene habitualmente cuando hay arraigo y cuando el profesorado tiene formación inicial específica sobre la educación rural (Rivera-Olmo, 2024). Así como la conexión a internet que facilita superar en parte el aislamiento del mundo rural que ha sido el último espacio en tener este servicio que se ha convertido en la sociedad del siglo XXI en un sistema de comunicación, información y conocimiento esencial. Pero nada más se dice o se aborda sobre “lo rural” en la ley superior del sistema educativo español.

En el segundo paso de aplicación del ACD hemos analizado los Reales Decretos del currículo escolar, reformados en 2022, para conocer si en estos decretos donde se establecen los conocimientos mínimos y los saberes básicos que el alumnado debe tener al salir de la educación obligatoria contemplan el mundo rural.

En el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, solo aparece aludido el mundo rural en los contenidos de sexto de educación primaria, dentro del apartado (c) Sociedades y territorios, referido a “migraciones y diversidad cultural”, un último punto que plantea abordar el “contraste entre zonas urbanas y despoblación rural”. Es decir, liga lo rural a la despoblación como única visión que se aborda con alumnado de 11 años. Por su parte, en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, el término “rural” aparece 14 veces. El primero dentro de la materia de Geografía e Historia, al hablar de competencias específicas, alude a “Identificar y analizar los elementos del paisaje y su articulación en sistemas complejos naturales, rurales y urbanos, así como su evolución en el tiempo, interpretando las causas de las transformaciones y valorando el grado de equilibrio existente en los distintos ecosistemas, para promover su conservación, mejora y uso sostenible”, que concreta en conocer “las migraciones, la despoblación rural y, en general, la degradación de la vida en la Tierra. Por otro lado, la calidad ambiental de los espacios en los que vivimos, sean entornos naturales, rurales o urbanos”. Y que en los saberes básicos de esta materia centra en conocer las “aglomeraciones urbanas y ruralidad. La despoblación y el sostenimiento del mundo rural” o “del éxodo rural a la concentración urbana”. Es decir, lo que se aborda en realidad es “el problema” de la despoblación rural y la ruralidad (con cierto aire de

visión estereotipada que parece estar vinculada a lo agrario o, en todo caso, lo paisajístico y de naturaleza bucólica).

El tercer paso ha sido aplicar el ACD a los Decretos Autonómicos de Castilla y León, dado que la zona rural de El Bierzo depende administrativamente de la Consejería de Educación de la Junta de esta Comunidad Autónoma en lo que se refiere a las competencias educativas.

En el análisis documental del currículo de Educación Primaria de Castilla y León solo aparece aludido el mundo rural, al igual que en el nivel estatal, en los contenidos de sexto de educación primaria, dentro del apartado (c) Sociedades y territorios, referido a “migraciones y diversidad cultural”, un último punto que plantea abordar el “contraste entre zonas urbanas y despoblación rural” (Decreto 38/2022). En el currículo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) aparece en el artículo 6, donde se abordan los objetivos de la etapa, que establecen que además de los objetivos establecidos a nivel estatal en el artículo 7 del Real Decreto 217/2022, es necesario añadir en Castilla y León que se ha de “reconocer el patrimonio natural de la Comunidad de Castilla y León como fuente de riqueza y oportunidad de desarrollo para el medio rural, protegiéndolo, y apreciando su valor y diversidad”. Lo cual supone un avance respecto a la educación primaria y respecto a los currículos estatales. Así como su vinculación de este objetivo de la etapa con el perfil de salida. El problema es que parece quedarse en mera declaración puesto que no se concreta posteriormente en nada más, volviendo a repetir los tópicos ya analizados en el currículo estatal (ruralidad, el “problema” de la despoblación rural, migraciones, “las migraciones como solución al vaciamiento”...), máxime cuando en los contenidos se presenta “la ciudad como espacio de convivencia”, como si el mundo rural no lo fuera e incluso con más posibilidades y oportunidades a este respecto que las grandes aglomeraciones urbanas. Únicamente cuando hace referencia en la materia de “Iniciación a la actividad emprendedora y empresarial” a la competencia de “Aplicar los contenidos adquiridos resolviendo retos reales y cercanos a la realidad del alumnado, de tipo personal o social, para dar respuesta a los problemas locales a los que se enfrenta la Comunidad Autónoma de Castilla y León”, proponiendo como uno de esos retos “responder a problemas clave como la despoblación, la conservación del medio ambiente o la dinamización empresarial de áreas rurales”.

En cuanto a los resultados obtenidos a través de los cuestionarios y las entrevistas semiestructuradas se exponen a continuación 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

3.2. Visión educativa sobre el entorno rural

En la investigación realizada, se destacaron en las entrevistas 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”. Señalar que más de la mitad del profesorado participante en la investigación (59%) ha trabajado menos de 8 años en la zona rural, aunque casi un tercio (30%) tiene más de una década de experiencia docente en zona rural.

Por su parte, los estudiantes que han participado en la investigación refieren como ventajas de vivir en un entorno rural que “no dependes tanto del teléfono 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” (ES-p13), “El medio rural está estereotipado, ridiculizado y tratado superficialmente” (ES-p4); incluso “parece que si no vives en una ciudad no existes” (ES-p7) o “socialmente se considera que los que vivimos en los pueblos somos los que no nos ha quedado otra, unos perdedores” (ES-p9). 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.

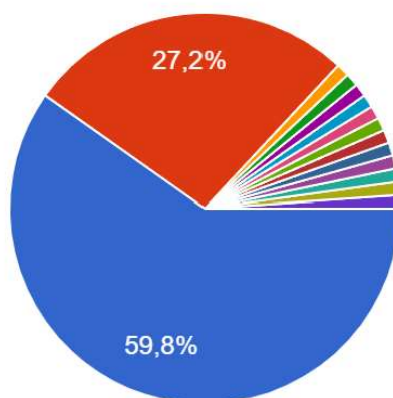


Figura 1. ¿Cree que se ha construido socialmente una visión estereotipada negativa de la vida en el entorno rural?

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).

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 multigrado o multinivel, que “la educación rural está en contacto con la naturaleza, es muy social y trasmite 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...”.

Sin embargo, 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).

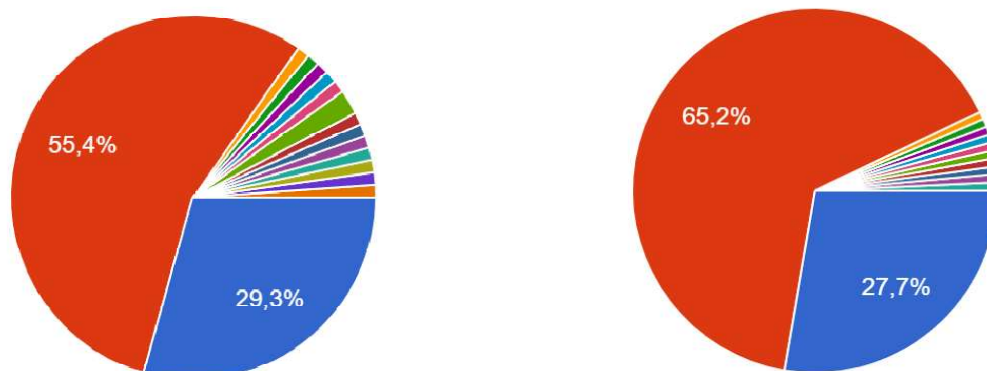


Figura 2. ¿Cree que lo que se enseña en la escuela anima a valorar la zona rural?
Profesorado (Izqda.) y Alumnado (Dcha.)

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 cree 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, 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).

3.3. Visión sobre el futuro del mundo rural

Al consultar con los docentes 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).

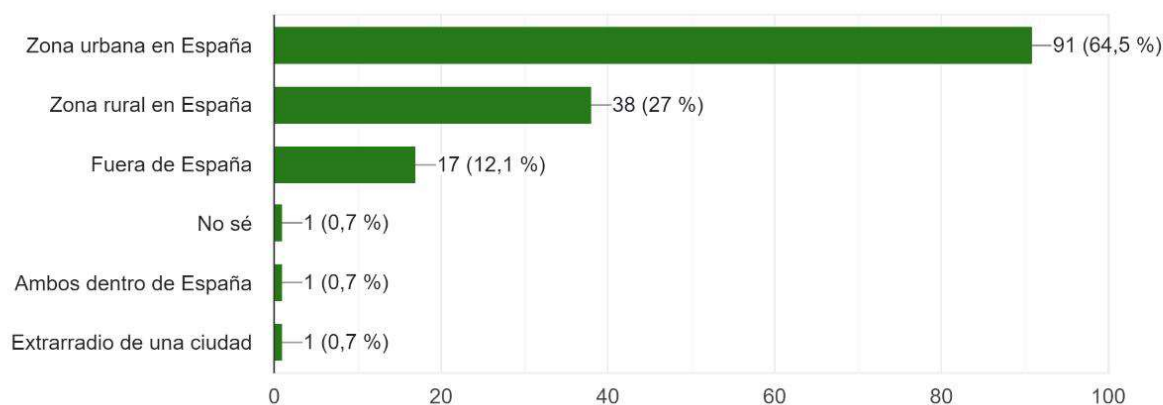


Figura 3. ¿En qué lugar te ves viviendo dentro de 15 años?

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 alumnos y alumnas que permanecerían en una zona rural (un 46%), 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).

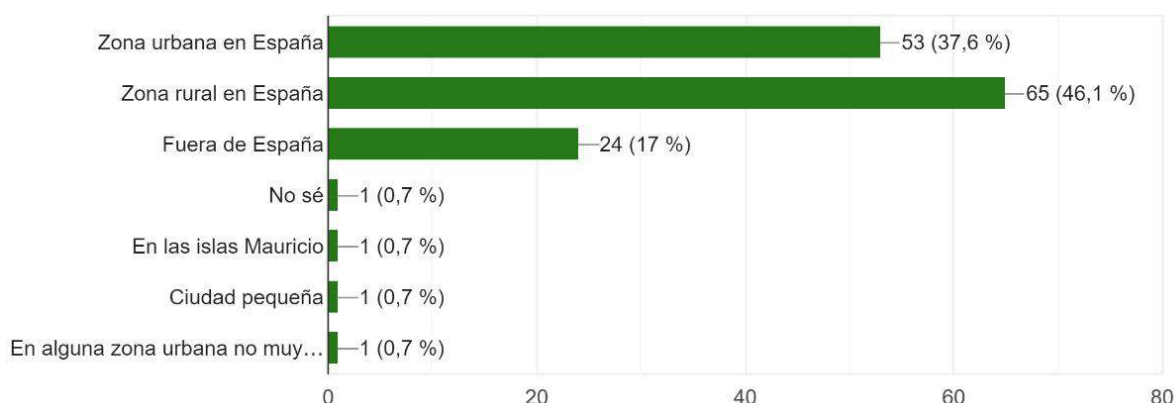


Figura 4. Si dependiera solo de ti y pudieras elegir el lugar ¿dónde elegirías estar viviendo dentro de 15 años?

3.4. 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.

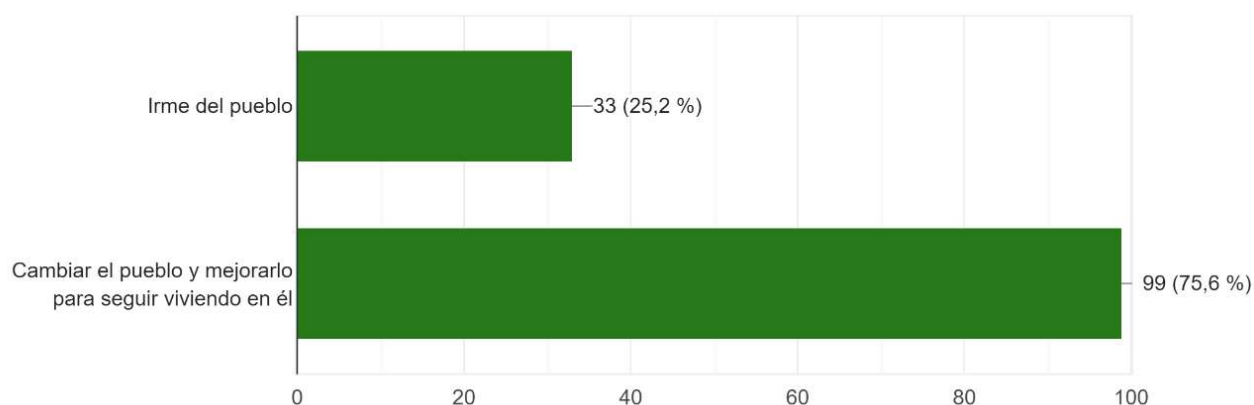


Figura 5. ¿Deseas cambiar y mejorar el pueblo o irte de él?

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 consideran que hay más calidad de vida en la zona rural (figura 6).

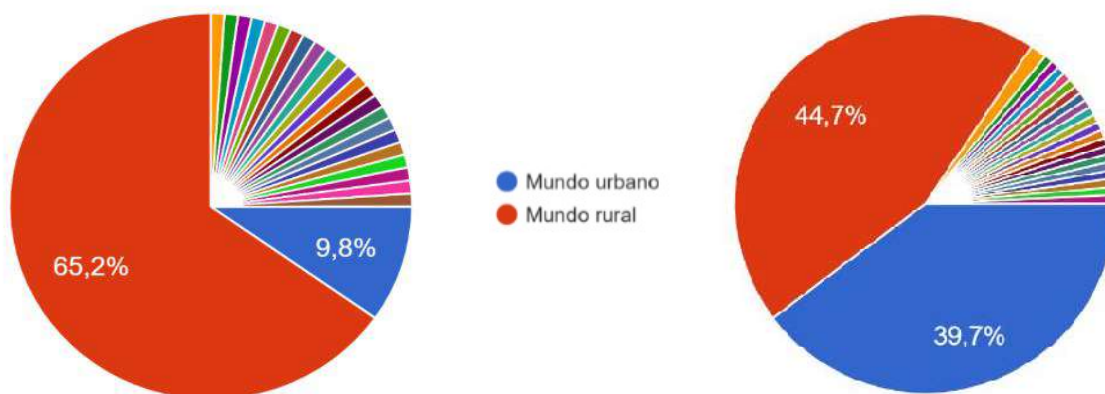


Figura 6. ¿Dónde cree que hay más calidad de vida?
(Profesorado, izqda.; Alumnado, dcha.).

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 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.

4. Conclusiones

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, porque, a veces, es el único servicio que queda en el pueblo y permite que éste se mantenga vivo (Pueyo, 2021). Es uno de los factores clave para tener un futuro para la España vaciada (Schnellert et al., 2023).

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 (Dominguez, 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 realmente no ha habido voluntad política desde las administraciones educativas para revertir y cambiar, desde la educación y la escuela, un proceso de abandono mental y olvido curricular del valor del mundo rural. Es más, lo que se ha comprobado es que la propia escuela rural ha introyectado en buena medida esa 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 & Domingo, 2022). 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 (Díez-Gutiérrez, 2023). 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 & Sampedro, 2020). Porque la escuela es un elemento clave en las zonas rurales para construir identidad colectiva y cohesión social (Del Moral, 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 & 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” (Viñas-Márquez, 2023).

De cara a la prospectiva 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., & Rubio, P. (2021). *El reto de la escuela rural. Hacer visible lo invisible*. Graó.
- Aguilar, M. (2020). Triangulation and trustworthiness: advancing research on public service interpreting through qualitative case study methodologies. *FITISPosInternational Journal*, 7(1), 31-52.

- Alamá-Sabater, L., Budí, V., García-Álvarez, J.M. & 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 *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*, 14(2), 58-75. <https://doi.org/10.35622/j.rep.2021.04.001>
- Boix, R., & Domingo, L. (2021). Aula multigrado y aprendizaje entre edades. En *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/3OqXHvY>
- Calle-Carracedo, M. de la (2019). La enseñanza del medio rural en los libros de texto de educación primaria. In *La reconfiguración del medio rural en la sociedad de la información: nuevos desafíos en la educación geográfica* (pp. 907-920). Andavira.
- Carlsson, H. (2021). Bridging the gap between policy and practice: Unpacking the commercial rhetoric of Google for Education. *European Educational Research Journal*, 1474904121997213, 1-22. <https://doi.org/10.1177/1474904121997213>
- 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., & Reichardt, C.S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Morata.
- Cubero, A., Agredano, I., & Montero, A. (2020). Un cole rural: labrar el presente para soñar el futuro. *Aula de innovación educativa*, (290), 31-35.
- Del Moral, M.E. (2017). Prólogo monográfico: Educación en las escuelas rurales. *Aula Abierta*, 45(1), 5-6. <https://doi.org/10.17811/rifie.45.1.2017.5-6>
- 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://10.22400/cij.8.e047>
- 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.
- García, R. & Espejo, C. (2019). El círculo vicioso de la despoblación en el medio rural español: Teruel como caso de estudio. *Estudios Geográficos*, 80(286), 009.
- García-Monteaudo, D. (2022). Representación del medio rural, profesorado y libros de texto. *Educatio Siglo XXI*, 40(3), 83-106. <https://doi.org/10.6018/educatio.490131>
- González-Labrada, G. C., Tenorio-Troncoso, M. Y., & Díaz-Conde, J. E. (2022). Epistemología didáctica de los grupos clases multigrado. *Revista Electrónica Entrevista Académica (REEA)*, 4(10), 231-250.
- González-Rodríguez, J. A., Llevot-Calvet, N., López-Teulón, M. P., & 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. In *Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario* (pp. 55-63). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Herrero, Y. (2022). *Educación para la sostenibilidad de la vida. Una mirada ecofeminista a la educación*. Octaedro.
- Herrero, Y., Cembranos, F., & Pascual, 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.

- Jiménez, J. (2020). Innovar desde la escuela rural. *Participación educativa*, 7(10), 33-47.
- Lorenzo, J., Rubio, P., & 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.
- Monge, C., Gómez, P., & Jiménez, 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., & García, F. J. (2021). Escuelas rurales innovadoras: un estudio de casos múltiples. En *REDINE (Ed.). Conference Proceedings EDUNOVATIC 2021* (pp. 1048-1049). Redine.
- Morales-Romo, N. (2023). Equidad educativa en contextos rurales: mitos y realidades. En *Interculturalidad, inclusión y equidad en educación* (pp. 43-50). Ediciones Universidad de Salamanca.
- Piñero, R., Reyes, M. M., Fernández, J., & Montenegro, M. (2023). Escuela rural unitaria y enseñanza multinivel: semejanzas del pasado y del futuro. In *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/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/earn.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., & 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*, (162), 4, 13-32.
- Rivas, P. (2021, noviembre 7). Una central eléctrica llamada España vaciada. *El Salto*. <https://bit.ly/4a3AXn6>
- Rivas-Flores, J.I. & Viñas-Márquez, A.J. (2024). Por una educación para la repoblación. *Reuni+D*. <https://bit.ly/3wOMI89>
- Rivera-Olmo, J. (2024). ¿Por qué es necesario que las escuelas rurales estén presentes en la formación inicial del profesorado? Reflexiones con voz propia. *Márgenes*, 5(1), 116-126. <https://doi.org/10.24310/mar.5.1.2024.16828>
- 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., & 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.
- Sales, A., Traver, J., & 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., & Sampedro, R. (2020). La escuela rural: una revisión de la literatura científica. *Ager*, (30), 147-176. <https://10.4422/ager.2020.12>
- Schnellert, L., Kozak, D., Miller, M., Dato, M., & Giles, G. (2023). Cultivando la Innovación en Espacios Rurales de Aprendizaje. *Perspectiva Educativa*, 62(1), 61-87.
- Sequera, J. (2020). *Gentrificación: Capitalismo cool, turismo y control del espacio urbano*. Catarata.
- Valero, D.E. & 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>

- Van Dijk, T. A. (2015). Critical discourse analysis. *The handbook of discourse analysis*, 466-485.
- Viñas-Márquez, A.J. (2023). Bases históricas y éticas para una nueva óptica rural en la educación del siglo XXI. *El Diario de la Educación*. <https://bit.ly/3v5Gef4>
- Zurro, J.J. & 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