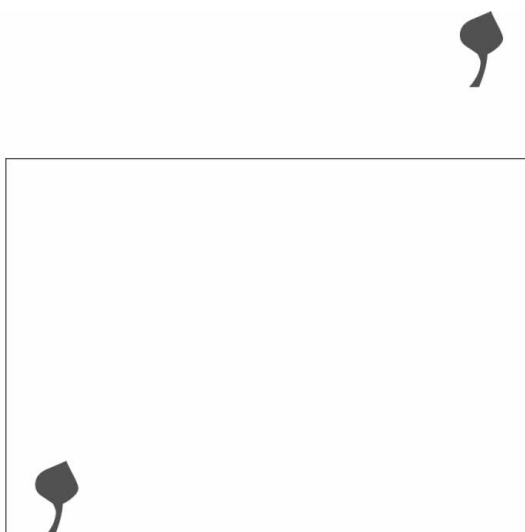


*Del estigma al orgullo: educación, identidad
rural y vínculos territoriales en contextos
de despoblación en Teruel y Castellón (España)*



Estefanía Monforte-García (*), Luis del Romero-Renau (**)

(*) Universidad de Zaragoza, España

(**) Universitat de València, España

DOI: 10.4422/ager.2026.12

ager

Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural
Journal of Depopulation and Rural Development Studies

Del estigma al orgullo: educación, identidad rural y vínculos territoriales en contextos de despoblación en Teruel y Castellón (España)

Ideas clave:

1. La despoblación rural incorpora una dimensión simbólica vinculada a la estigmatización territorial.
2. La experiencia educativa condiciona la construcción intergeneracional de la identidad rural.
3. El orgullo rural opera como recurso socioeducativo legitimador de proyectos vitales locales.

Resumen: En este estudio se analiza la despoblación rural incorporando una dimensión simbólica y socioeducativa habitualmente relegada frente a enfoques centrados en déficits estructurales. Se parte de la hipótesis de que los procesos de estigmatización territorial y las representaciones sociales sobre lo rural influyen en la construcción de identidades, expectativas y trayectorias vitales. El objetivo es examinar cómo se construye y resignifica el orgullo rural a través de experiencias escolares en territorios afectados por la pérdida de población. La investigación adopta una metodología cualitativa de enfoque etnográfico, basada en 26 entrevistas semiestructuradas a personas adultas y adolescentes escolarizadas en zonas rurales de Teruel y Castellón. El análisis se realizó mediante Teoría Fundamentada, a través de procesos de codificación abierta, axial y selectiva. Los resultados muestran un contraste generacional: mientras en el grupo adulto predominan narrativas de desvalorización y salida como horizonte vital, en la juventud emergen discursos más ambivalentes, donde la movilidad no excluye el arraigo. Asimismo, se evidencia que una experiencia escolar contextualizada fortalece el sentido de pertenencia y legitima la posibilidad de desarrollar proyectos de vida vinculados al territorio. Se concluye que la escuela rural actúa como agente clave en la resignificación territorial, aunque no sustituye a las políticas estructurales necesarias.

Palabras clave: Escuela rural; Estigmatización territorial; Imaginario generacional; Capital social; Sentido de pertenencia.

From Stigma to Pride: Education, Rural Identity, and Territorial Belonging in Contexts of Depopulation in Teruel and Castellón (Spain)

Highlights:

1. Rural depopulation includes a symbolic dimension linked to territorial stigmatization.
2. Educational experience shapes the intergenerational construction of rural identity.
3. Rural pride operates as a socio-educational resource legitimizing local life projects.

Abstract: This study examines rural depopulation by incorporating a symbolic and socio-educational dimension that is often overlooked in approaches focused on structural deficits. It is based on the hypothesis that processes of territorial stigmatization and social representations of rurality influence the construction of identities, expectations, and life trajectories. The aim is to analyse how rural pride is constructed and re-signified through school experiences in territories affected by population decline. The research adopts a qualitative ethnographic approach, based on 26 semi-structured interviews with adults and adolescents who were educated in rural areas of Teruel and Castellón. The analysis was conducted using Grounded Theory through open, axial, and selective coding processes. The results reveal a generational contrast: while narratives of devaluation and out-migration as a life horizon predominate among adults, more ambivalent discourses emerge among young people, where mobility does not necessarily exclude

attachment to place. Furthermore, contextualised school experiences strengthen the sense of belonging and legitimise the possibility of developing life projects linked to the territory. The study concludes that rural schools act as key agents in territorial re-signification, although they cannot replace the structural policies required.

Keywords: Rural school; Territorial stigmatization; Generational imaginary; Social capital; Sense of belonging.

Recibido: 17 de febrero de 2026
Devuelto para primera revisión: 2 de mayo de 2026
Devuelto para segunda revisión: 23 de mayo de 2026
Aceptado: 5 de junio de 2026

Cómo citar este artículo: Monforte-García, E., Del Romero-Renau, L. (2026). Del estigma al orgullo: educación, identidad rural y vínculos territoriales en contextos de despoblación en Teruel y Castellón (España). *AGER: Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural (Journal of Depopulation and Rural Development Studies)*, (43), 501-539. <https://doi.org/10.4422/ager.2026.12>

Estefanía Monforte-García. <https://orcid.org/0000-0003-1576-6749>
Correo electrónico: emonforteg@unizar.es
Luis del Romero-Renau. <https://orcid.org/0000-0001-5620-9979>
Correo electrónico: luis.romero@uv.es

1. Introducción y justificación

En los estudios sobre la despoblación del medio rural, el análisis se ha centrado con frecuencia en factores de carácter estructural desde enfoques marcadamente tecnocráticos, que señalan la denominada "obsolescencia del sistema territorial rural español" (Gómez-Villarino y Gómez-Orea, 2021). Desde esta perspectiva, la pérdida de población se explica principalmente por la falta de servicios básicos, las dificultades de accesibilidad (especialmente a centros educativos y sanitarios), el déficit de infraestructuras viarias y de transporte público, así como por la brecha digital derivada de una cobertura deficiente de internet y telefonía móvil (Camarero y Oliva, 2019).

Estos elementos constituyen, de hecho, algunos de los ejes centrales de las políticas públicas recientes, tal como se recoge en las primeras directrices generales de la Estrategia Nacional frente al Reto Demográfico (MPTFP, 2019). Junto a ellos, otros trabajos han subrayado las diferencias de ingresos y oportunidades laborales entre el medio rural y urbano como factores determinantes del despoblamiento (Pinilla y Sáez, 2021), así como las dinámicas demográficas iniciadas tras el éxodo de población joven y los efectos multiplicadores que este proceso genera a medio y largo plazo (Recaño, 2020).

Si bien estas aproximaciones han permitido visibilizar importantes desequilibrios territoriales, diversos autores han advertido que la centralidad otorgada a indicadores

económicos, demográficos o de infraestructuras tiende a reducir la complejidad del fenómeno de la despoblación a una lógica de déficits, obviando otros factores sociales y culturales (Woods, 2011; Camarero, 2020; Rodríguez-Lachica et al., 2025). Esta mirada contribuye a consolidar el medio rural como un espacio problemático, periférico y estructuralmente inviable (Hall, 1997), invisibilizando dimensiones simbólicas, identitarias y relacionales que influyen de manera significativa en los procesos de abandono y permanencia en el territorio (van der Ploeg, 2008).

La despoblación rural no puede por lo tanto comprenderse únicamente a partir de indicadores materiales, sino que requiere ser analizada también desde las representaciones sociales que construyen simbólicamente estos territorios, que por otro lado son entidades en cambio continuo y no realidades estáticas y uniformes. Más allá de las aproximaciones centradas en los déficits estructurales del medio rural, este artículo se pregunta si las dinámicas contemporáneas de despoblación pueden comprenderse plenamente sin atender a los procesos de estigmatización territorial y a la construcción socioeducativa de la identidad rural. Nos planteamos analizar hasta qué punto las experiencias escolares y las acciones vinculadas al orgullo rural, particularmente la iniciativa del Día Universal del Orgullo Rural contribuye a transformar las representaciones sociales del territorio y a resignificar el medio rural como un espacio legítimo para imaginar proyectos de vida. Asimismo, debatimos el papel que desempeña la escuela (en articulación con la comunidad) en la generación de vínculos territoriales y en la configuración de expectativas de permanencia, salida o retorno. En definitiva, nos preguntamos si el orgullo rural puede operar como un recurso simbólico capaz de cuestionar la construcción del "problema rural" y abrir nuevas formas de pensar la relación entre identidad, educación y desarrollo territorial en contextos de despoblación.

2. La construcción del relato de la crisis rural

Desde la geografía, la sociología y la antropología rural se ha subrayado que los procesos de declive territorial están vinculados a dinámicas de producción discursiva del espacio. A través de estas, determinados lugares son definidos, jerarquizados y valorados socialmente mediante narrativas dominantes que contribuyen a construir

identidades territoriales e imágenes específicas de lo rural (Halfacree, 2006; Cloke, 2014; Woods, 2011). En este sentido, existen procesos de estigmatización mediante los que determinados territorios son asociados a valores negativos como el atraso, la ineficiencia o la falta de oportunidades (Bürk, 2013; Wacquant et al., 2014).

Estas narrativas no solo describen el territorio, sino que lo jerarquizan, presentando lo rural como un espacio residual y/o subordinado en relación con la ciudad y contribuyendo a naturalizar la centralización de servicios y la pérdida de derechos territoriales (Camarero y Oliva, 2019). Tal como reconoce la propia Estrategia Nacional frente al Reto Demográfico, uno de los retos pendientes es precisamente "eliminar los estereotipos y poner en valor la imagen y la reputación de los territorios más afectados por los riesgos demográficos" (MPTFP, 2019), lo que evidencia el reconocimiento institucional de la dimensión simbólica del problema.

Más allá de su dimensión externa, la literatura reciente ha mostrado cómo estos discursos estigmatizadores tienden a ser interiorizados por la población que habita los territorios afectados. Estudios empíricos con población joven en contextos rurales periféricos, muestran que las personas son conscientes de los prejuicios y representaciones negativas sobre sus lugares de residencia y los gestionan de manera ambivalente (como verdaderos, perturbadores o irrelevantes), al tiempo que perciben que ni ellas ni sus territorios importan a las autoridades políticas y temen la pérdida progresiva de servicios públicos (Benito, 2013; Hjort, 2023). Como resultado de estos procesos de estigmatización y generalización, la injusticia territorial tiende a percibirse como algo natural y difícil de cuestionar, reforzando dinámicas de desafección política y baja autoestima territorial (Eriksson, 2010; Bürk, 2013).

Como muestra el análisis realizado por Aparisi para el municipio de Xodos, muchas personas asumen narrativas de fracaso asociadas a la vida en el pueblo, aun cuando sus condiciones materiales de vida no difieren sustancialmente de las urbanas (Escrig y Aparici, 2022). El Día Universal del Orgullo Rural, una iniciativa y plataforma surgida de un grupo de profesores de la comarca turolense de Cuencas Mineras que desde 2019 celebra un día festivo el 16 de noviembre, explica en su manifiesto inicial: "en los pueblos tenemos la autoestima baja. Los que vivimos en ellos sabemos que una vida rural es exactamente igual de interesante o anodina que una de ciudad. Sin embargo, en el imaginario colectivo, vivir en el pueblo es sinónimo de fracaso personal" (DUOR, 2023). Esta interiorización del estigma contribuye a legitimar decisiones migratorias, especialmente entre la población joven, y a debilitar los vínculos identitarios con el territorio, reforzando procesos de despoblación que no responden

únicamente a factores económicos o de servicios, sino también a dinámicas de desvalorización cultural y simbólica (Eriksson, 2008; Lundgren y Nilsson, 2018). La persistencia de estas representaciones contribuye a consolidar un imaginario colectivo en el que lo rural aparece como un espacio periférico y subordinado respecto a la ciudad, generando desigualdades en términos de reconocimiento (Lundgren y Nilsson, 2018; Rodríguez-Pose, 2018). No siempre es así en todas las áreas rurales. A las dinámicas de desarraigo rural sobre todo presentes en mujeres jóvenes (Díaz, 2005), se contraponen una resignificación de lo rural que apela al arraigo y la construcción de un sentimiento de orgullo rural donde emerge una nueva imagen que resalta la calidad del paisaje y el valor de su patrimonio y de su historia (Donaire et al., 2025). En esta resignificación de la ruralidad cobra importancia un cierto "idilio rural", sobre todo por parte de neorrurales que valoran lo rural no como espacio de producción, sino como paisajes de consumo (Cloke, 2006; Mak, 2010; Del Romero y Salvador, 2024). Para muchas personas, como se verá en los resultados, ni los pueblos forman ya parte del atraso ancestral del mundo rural, ni las ciudades representan el contrapunto de la modernidad urbana (Díaz, 2005).

La literatura reciente sobre educación rural ha destacado el papel de la escuela y de otros espacios educativos comunitarios en la construcción de identidades colectivas y en la transformación de las representaciones sociales, especialmente en entornos rurales vulnerables (Santamaría-Cárdaba y Sampedro, 2020; Selusi y Sanahuja, 2020). Las prácticas culturales, los eventos comunitarios y las acciones colectivas van más allá de los edificios escolares como herramientas de instrucción informal que son capaces de crear aprendizajes valiosos, transmitir valores comunes y fomentar un sentido de comunidad (Schafft y Jackson, 2010; Nørgård y Bengtsen, 2016; Brookfield y Holst, 2019). En este marco, las aproximaciones contemporáneas de la pedagogía crítica y la educación comunitaria enfatizan las formas en que el carácter transformador de tales compromisos educativos desde lo cotidiano hacia las comunidades donde emergen, la reflexión colectiva y la agencia de individuos/territorios se desarrollan y apoyan aún más. La educación se concibe así no únicamente como un proceso de transmisión de conocimientos, sino como una práctica orientada al empoderamiento, la toma de conciencia y la acción colectiva (Nussbaum, 2013; Brookfield, 2017). En este sentido, la relación entre la escuela y la comunidad local constituye un elemento central en los enfoques contemporáneos de educación rural. Lejos de concebirse como una institución aislada, la escuela se configura como un espacio relacional inserto en un territorio concreto (Sanahuja et al., 2017; Sales et al., 2018; Traver et al., 2018), en

interacción continua con familias, asociaciones y otros actores locales (Schafft y Jackson, 2010; Monforte-García y Sánchez-Giménez, 2023; Boix y Gutiérrez, 2025).

Desde el ámbito de la educación rural, se ha demostrado cómo las prácticas educativas contextualizadas y vinculadas al territorio desempeñan un papel fundamental en la construcción de identidades rurales positivas, especialmente entre la infancia y la juventud. Tanto la escuela rural como las iniciativas educativas comunitarias actúan como espacios privilegiados para el desarrollo del sentido de pertenencia, la valorización del entorno y el fortalecimiento de los vínculos sociales (Abós, 2020; Andrés y Garreta, 2023; Carrete et al., 2024). Contribuyen así a contrarrestar las narrativas de déficit asociadas al medio rural y a generar procesos de resignificación simbólica. Del mismo modo, los enfoques de desarrollo territorial basados en la identidad y en el fortalecimiento de capacidades (capacity building) destacan que estas iniciativas educativas y culturales favorecen la movilización de recursos y actores locales, así como la cooperación a través de procesos de desarrollo rural inclusivo y sostenible, reforzando el capital social (Burgos, 2020; Vercher et al., 2022; Scaramuzzi et al., 2023; Callejo-González y Ruiz-Herrero, 2024; Sáez et al., 2024).

En este marco se inscribe el Día Universal del Orgullo Rural y diversas iniciativas escolares que ponen el foco en la valoración del territorio, el arraigo y la identidad local. Tales propuestas pueden percibirse como un proceso colectivo, que tiene como objetivo revertir los mecanismos de estigmatización territorial, devaluación simbólica y baja autoestima en las áreas rurales y contribuir a la re-significación positiva de estos territorios. La primera celebración del Día Universal del Orgullo Rural tuvo lugar en 2019 en Cuevas de Almudén (Teruel). Desde entonces, esta celebración se ha extendido a diversas localidades rurales, especialmente en Aragón, la Comunidad Valenciana y Castilla y León, lo que permite analizarla no solo como un evento puntual, sino como un proceso sostenido de movilización simbólica y comunitaria.

3. Objetivos, metodología y fuentes, áreas o casos de estudio

El objetivo general del estudio es analizar cómo se construye y resignifica el orgullo y la identidad rural en territorios afectados por la despoblación, a partir del estudio de las actividades y experiencias educativas promovidas desde los centros

escolares, entendiendo el orgullo rural como un fenómeno socioeducativo y de acción colectiva, y poniendo el foco en las representaciones, los vínculos territoriales y las trayectorias vitales asociadas a la identidad rural, y como ejemplo principal de este fenómeno el Día Universal del Orgullo Rural.

De forma más específica, el trabajo se plantea los siguientes objetivos:

- (1) Identificar y comparar las representaciones sociales y los imaginarios sobre la ruralidad en dos grupos generacionales (personas adultas y adolescentes/jóvenes) que cursaron su escolarización en un mismo territorio, pero en contextos socioeducativos distintos.
- (2) Analizar el papel de la experiencia escolar en la construcción de la identidad rural y en la transmisión de discursos de estigmatización o de resignificación del territorio.
- (3) Explorar el impacto simbólico y educativo percibido de las iniciativas vinculadas al orgullo rural en la configuración del sentido de pertenencia, la identidad territorial y las expectativas de futuro, especialmente entre la población más joven, con el ejemplo del Día Universal del Orgullo Rural.

La investigación que se presenta parte de una metodología cualitativa de enfoque etnográfico (Hammersley y Atkinson, 2019). En este sentido, los dos autores han realizado una observación participante (Olaz, 2023) durante los días de celebración del Día Universal del Orgullo Rural desde la primera edición en 2019. En total los autores han participado en un total de seis jornadas (en 2020 no se celebró apenas por la pandemia), las seis en la aldea de Mas Blanco (San Agustín), así como en los municipios de Rubielos de Mora y Mosqueruela, también en Teruel. Esta observación consistió en anotar en un diario de campo la cantidad y diversidad geográfica de participantes, los temas que se abordaron en los debates que se celebraron y, particularmente, las intervenciones de participantes en cuanto a qué motiva la pérdida de sentimiento de orgullo rural en los pueblos, así como cuál fue el papel desempeñado por los centros educativos en la organización y participación en estas jornadas, cuáles eran los discursos sobre el papel de estos en el fomento del orgullo rural, y la recepción y participación en estas jornadas por parte de los vecinos/as. Las observaciones fueron registradas sistemáticamente en un diario de campo, lo que permitió complementar y contextualizar la información obtenida posteriormente mediante entrevistas.

La condición de vecinos de ambos autores en el territorio estudiado supone una inmersión prolongada en el campo y constituye un elemento poco común en estudios sobre despoblación y ruralidad puesto que, normalmente, encontramos autores externos al área de estudio que extraen datos e ideas tras una fase corta de entrevistas. Esta proximidad al territorio proporciona un conocimiento contextual relevante y facilita la comprensión de determinadas dinámicas sociales y educativas locales, aunque también exige una reflexión metodológica explícita sobre los posibles sesgos derivados de dicha cercanía. En este caso la fase de entrevistas y sus resultados, aunque es la base de este estudio, se abordó como un material empírico sometido a un proceso de análisis abierto y sistemático, orientado a contrastar, matizar y profundizar las interpretaciones iniciales de los autores sobre el papel de la escuela en la construcción de un sentimiento de orgullo rural, más que a confirmar percepciones previas. A ello se añade otra novedad importante, como es el análisis evolutivo sobre este papel a partir de las aportaciones de los antiguos alumnos y los alumnos actuales. El instrumento utilizado más allá de la observación participante ha sido la entrevista semiestructurada, diseñada a partir de un guion previo con tres bloques de contenido discutido entre los autores y contrastado con estudios de este género relacionados con la construcción social de la identidad rural y su vinculación con el lugar por parte de la población más joven (Vanderbeck y Dunckley, 2003; Babativa et al., 2024; Wiborg, 2004). No obstante, se dio cabida a las cuestiones emergentes que fueron surgiendo a lo largo de las mismas (Kvale, 2011). Se diseñaron dos entrevistas diferentes para atender a las características de cada grupo, ambas cuentan con 18 preguntas organizadas en tres bloques.

Ambos guiones abordan dimensiones temáticas equivalentes (representaciones sobre el medio rural, experiencia educativa y expectativas de futuro), si bien fueron adaptados en su formulación, lenguaje y profundidad a las características del grupo generacional al que se dirigían (personas adultas y adolescentes), con el fin de garantizar la comprensión y favorecer la producción de discursos. De este modo, la diferencia entre ambas tipologías no radica en los contenidos abordados, sino en su adecuación a la trayectoria vital y experiencia educativa de los participantes.

Estas fueron sometidas a revisión por investigadores de la Universidad de Zaragoza y de la Universidad de Valencia con trayectoria en la temática, con la finalidad de concretar los diferentes bloques, el contenido y ordenación de las preguntas. El guion definitivo se consigue gracias a este proceso de triangulación de diferentes perspectivas que garantiza la validez del instrumento (Tércia y Sarmiento,

2019). Para el desarrollo de las entrevistas se han tenido en cuenta consideraciones éticas como la participación voluntaria de los informantes tras conocer las implicaciones del estudio y, en el caso concreto de los menores, la autorización por parte de sus familias o tutores legales. Asimismo, se ha garantizado la confidencialidad y el anonimato (Head, 2020).

Las entrevistas se realizaron en formato presencial en los municipios de residencia o estudio de los participantes. Todas las entrevistas fueron grabadas con consentimiento informado y posteriormente transcritas íntegramente para su análisis. La duración media de las entrevistas osciló entre 30 y 60 minutos, en función del perfil del informante y del grado de desarrollo de los relatos.

El diseño metodológico incorporó una estrategia de triangulación de datos basada en la combinación de información procedente de las entrevistas semiestructuradas y de las anotaciones derivadas de la observación participante a través del diario de campo, elaborado durante el trabajo etnográfico. Este procedimiento permitió contrastar discursos, experiencias y percepciones desde diferentes fuentes de información, reforzando la credibilidad y consistencia interpretativa de los resultados.

3.1. Muestra

La muestra del estudio estuvo compuesta por 26 personas, con edades comprendidas entre los 12 y los 50 años ($M = 34,76$; $DT = 9,41$). Del total de participantes, 19 pertenecían al grupo de adultos (entre 30 y 50 años) y 7 al grupo de adolescentes (entre 12 y 18 años).

La selección de participantes se realizó mediante un muestreo intencional, orientado a incluir informantes que hubieran cursado su escolarización en el medio rural y que pudieran aportar experiencias significativas en relación con la identidad territorial, la educación y las trayectorias vitales. El acceso inicial a los participantes se llevó a cabo a través de centros educativos y redes personales.

El tamaño final de la muestra ($n=26$) responde a criterios propios de la investigación cualitativa y, en particular, al principio de saturación teórica, es decir, al momento en que la incorporación de nuevos discursos no aportaba información sustancialmente novedosa a las categorías emergentes. En este sentido, la distribución entre 19 personas adultas y 7 adolescentes responde a una doble lógica: por un lado, la

mayor accesibilidad y diversidad de trayectorias en el grupo adulto; por otro, la dificultad de acceso al colectivo adolescente, condicionada por cuestiones éticas, institucionales y de disponibilidad, lo que convierte la inclusión de este grupo en un valor añadido del estudio.

En cuanto al perfil de los participantes, el grupo adulto es población autóctona que incluye trayectorias heterogéneas desde el punto de vista socioeconómico y profesional, combinando personas vinculadas al territorio (sector primario, servicios locales, empleo público o iniciativas emprendedoras), con otras que han desarrollado su trayectoria fuera del medio rural (empleo urbano cualificado, procesos de movilidad o retorno). Se incluyen perfiles con estudios primarios, secundarios y universitarios, así como trayectorias marcadas por la emigración temporal por motivos académicos o laborales, y posteriores procesos de retorno al territorio rural. Del mismo modo, algunos participantes residen actualmente en sus municipios de origen, mientras que otros mantienen vínculos con el territorio pese a desarrollar su actividad cotidiana en entornos urbanos. En el caso del grupo joven, todos los participantes se encuentran en etapas educativas obligatorias o postobligatorias, lo que permite analizar discursos en construcción sobre el futuro y el vínculo territorial. Asimismo, los participantes adolescentes proceden de contextos familiares diversos vinculados tanto a actividades tradicionales del medio rural como a ocupaciones del sector servicios o empleo público.

Todos los informantes cursaron sus estudios primarios en centros educativos situados en el medio rural de las provincias de Teruel (17) y Castellón (9), concretamente en las comarcas turolenses de Cuencas Mineras, Maestrazgo y Sierra de Gúdar, y en la comarca castellonense de Els Ports.

La selección de estos territorios responde a varios motivos: por un lado, Teruel es el lugar de origen del movimiento del Día del Orgullo Rural. Concretamente se originó en una serie de municipios que actualmente pertenecen a la comarca de Cuencas Mineras pero que históricamente eran parte del Maestrazgo. La selección de esta comarca responde al hecho de que se trata de la comarca con menos población y menos densidad de población (apenas 3 habitantes/km² de toda la comunidad autónoma (IAEST, 2026)); por otro, Castellón cuenta con una trayectoria de defensa del territorio a través de L'Aplec dels Ports y actualmente ha comenzado a celebrar también el Día del Orgullo Rural. La comarca de Els Ports también formaba parte del Maestrazgo y es a su vez la de menor densidad de su comunidad autónoma (PEGV, 2026). Además, se trata de territorios que delimitan geográficamente entre sí,

manteniendo históricamente (y en la actualidad) estrechas relaciones personales, sociales y económicas.

Más allá de estos elementos, ambos territorios presentan características que los convierten en un caso especialmente idóneo para el análisis propuesto. Se trata de espacios que combinan una situación estructural de despoblación intensa (baja densidad, envejecimiento y limitaciones en el acceso a servicios) con la emergencia de iniciativas socioeducativas y comunitarias orientadas a la resignificación del medio rural, como el propio Día Universal del Orgullo Rural. Esta coexistencia de dinámicas de declive y procesos activos de revalorización simbólica permite analizar no solo las causas de la despoblación, sino también las estrategias culturales y educativas que buscan revertirla. Asimismo, su condición de territorio histórico compartido entre Aragón y la Comunitat Valenciana aporta un valor añadido al permitir observar procesos similares en marcos administrativos distintos, pero socialmente conectados.

3.2. Procedimiento

El análisis cualitativo de los datos recogidos en las entrevistas se realizó conforme a los principios de la Teoría Fundamentada (Charmaz, 2024). El proceso de análisis se estructuró en tres fases de codificación sucesivas: abierta, axial y selectiva (Corbin y Strauss, 2014).

En la codificación abierta, se realizó una primera lectura analítica de las respuestas de los participantes (Adulto = A; Joven = J), fragmentando el texto en unidades significativas y generando códigos iniciales asociados al orgullo rural. Estas fueron identificadas a partir de expresiones recurrentes. Los códigos iniciales se generaron de manera progresiva durante la lectura comparativa de las entrevistas. La codificación se realizó de manera transversal a ambos grupos, aplicando los mismos criterios de identificación de unidades de significado, si bien se mantuvo en todo momento la distinción entre población adulta y adolescente mediante etiquetas diferenciales (A/J), lo que permitió posteriormente comparar similitudes y diferencias entre grupos. Durante esta fase se aplicó el método de comparación constante, contrastando de forma continua fragmentos de entrevistas, códigos y significados entre participantes y grupos generacionales, con el objetivo de refinar los códigos iniciales y detectar regularidades y divergencias. Este proceso permitió ampliar, redefinir o fusionar códigos hasta alcanzar un primer nivel de saturación analítica,

caracterizado por la reiteración de significados y la ausencia de nuevos códigos. Esta fase permitió una primera aproximación a la variedad de experiencias individuales, sin imponer categorías teóricas predefinidas.

En la fase de codificación axial, estos códigos iniciales fueron reorganizados en torno a categorías emergentes. Para ello, se establecieron relaciones entre códigos afines, agrupándolos según recurrencias temáticas, conexiones conceptuales y propiedades compartidas. Esta fase fue clave para identificar patrones comunes y contrastes significativos entre trayectorias de ambos grupos. Las categorías emergentes que unificaban información de ambos grupos fueron once. El proceso de agrupación categorial se desarrolló de manera iterativa, revisando continuamente la coherencia interna de cada categoría y su capacidad para integrar diferentes experiencias presentes en el material empírico.

Finalmente, en la fase de codificación selectiva, el análisis se centró en identificar varias categorías centrales que dieran coherencia al conjunto de datos. Esta fase implicó revisar las categorías generadas durante la codificación axial para seleccionar aquellas más significativas e integrarlas en torno a tres dimensiones clave que organizan la narrativa de los resultados: (1) representaciones e imaginarios sobre lo rural, (2) experiencia educativa y comunitaria en el medio rural, y (3) vínculo territorial, expectativas y trayectorias vitales (Tabla 1). En esta fase final, la saturación teórica se consideró alcanzada cuando el análisis dejó de aportar propiedades conceptuales relevantes, las relaciones entre categorías mostraron consistencia interpretativa, y los discursos comenzaron a reproducir patrones estables ya identificados.

Tabla 1. Categorías emergentes identificadas en la codificación axial y organizadas en tres dimensiones analíticas centrales resultantes de la codificación selectiva

DIMENSIÓN 1. Representaciones e imaginarios sobre lo rural	1. Valoración del medio rural durante la escolarización 2. Sentimiento de orgullo por el pueblo 3. Sentimiento de vergüenza asociado al pueblo 4. Imagen del futuro en el medio rural
DIMENSIÓN 2. Experiencia educativa y comunitaria en el medio rural	5. Relación entre escuela y comunidad local 6. Tratamiento del patrimonio cultural y natural local 7. Papel del profesorado en la construcción de identidad rural 8. Influencia de la educación en la identidad rural
DIMENSIÓN 3. Vínculo territorial, expectativas y trayectorias vitales	9. Sentimiento de pertenencia a la comunidad de vecinos del pueblo 10. Expectativas de permanencia o salida del territorio 11. Valoración de iniciativas educativas de orgullo rural

Fuente: elaboración propia a partir del enfoque de Teoría Fundamentada y del proceso de codificación selectiva (Corbin y Strauss, 2014; Charmaz, 2024).

Figura 1.
Diagrama del proceso de codificación



Fuente: elaboración propia.

El análisis se realizó de manera manual, a través de un proceso de lectura comparativa e iterativa del material empírico. Para organizar y relacionar códigos se emplearon matrices analíticas, lo que permitió contrastar y avanzar hacia la saturación teórica (Flick, 2023). En el proceso se respetó el lenguaje y las expresiones de las personas participantes, con el fin de preservar la riqueza interpretativa de los datos.

4. Resultados

A continuación, se aborda el análisis de los principales resultados extraídos de las 26 entrevistas estructurado a partir de las tres dimensiones de la codificación axial: representaciones e imaginarios sobre lo rural (Dimensión 1), experiencia educativa y comunitaria en el medio rural (Dimensión 2), y vínculo territorial, expectativas y trayectorias vitales (Dimensión 3). Asimismo, se incorporan argumentos y análisis propios de los autores fruto de su observación participante y de las anotaciones realizadas en sus diarios de campo, provenientes de las jornadas sobre orgullo rural a las que asistieron.

4.1. Dimensión 1: Representaciones e imaginarios sobre lo rural

El análisis de las entrevistas pone de manifiesto diferencias claras entre ambos grupos generacionales en la forma de representar el medio rural durante la etapa de escolarización. Estas diferencias se expresan en la valoración general del pueblo, en la presencia de narrativas de orgullo o estigmatización y en la imagen de futuro asociada al territorio.

En el grupo de personas adultas, el medio rural aparece representado con frecuencia como un espacio limitado en oportunidades, especialmente en los ámbitos educativo y laboral. En sus relatos, la escolarización se asocia a menudo a la idea de que el pueblo constituía una etapa transitoria, previa a la salida hacia entornos urbanos considerados más favorables. Esta percepción se refleja en testimonios que aluden de forma explícita a la necesidad de marcharse: "se veía como un lugar del que salir" (A1), "había que huir de allí" (A3), "siempre parecía que el objetivo era irse" (A10) o "la frase de que las oportunidades están en la ciudad se oía demasiado" (A18).

La imagen del medio rural como un espacio con menor reconocimiento social se acompaña, en algunos casos, de sentimientos de vergüenza o infravaloración asociados al origen rural. Algunos participantes señalan que, aunque existía un fuerte apego emocional al pueblo, este no se traducían en expectativas de permanencia: "se respetaba mucho el pueblo y se vivía con amor, pero siempre se me animó a salir a estudiar fuera porque me decían que aquí no había muchas posibilidades" (A7),

"parecía que quedarte era conformarte" (A5). Esta percepción se ve reforzada por testimonios que aluden explícitamente a prácticas discursivas de desvalorización, en las que la vida rural aparece asociada a la falta de éxito o capacidad intelectual: "era una vergüenza el trabajo de mis padres" (A3), "ahora está cambiando la percepción de lo rural en las personas que viven en la ciudad y, por ello, siento que no debo de estar justificando mi orgullo por lo rural como tenía que hacerlo antes" (A8), "creo que totalmente se orientaba a la ciudad. Se usaban expresiones despectivas como 'eres más de campo que la remolacha azucarera' para avergonzar por la forma de hablar o cosas así, y se asociaba inteligencia y éxito a la universidad y trabajos fuera del pueblo, y fracaso y estupidez a dedicarse al campo" (A19).

En los discursos juveniles, aunque persiste la asociación entre salida y acceso a oportunidades, especialmente en los ámbitos educativo y laboral, esta aparece formulada de manera más ambivalente. Varios participantes señalan que, pese a valorar positivamente el medio rural, existe una percepción compartida de que para "progresar" resulta necesario marcharse: "creen que deben marcharse" (J5), "la mayoría de ellos sienten que deben marcharse para tener oportunidades" (J7). Esta expectativa de salida aparece, además, vinculada a destinos urbanos concretos que concentran simbólicamente dichas oportunidades: "No. Se quieren marchar a Valencia" (J6). No obstante, esta orientación hacia la salida no implica una desvalorización del entorno local, ya que, como señalan algunos informantes, "en mi opinión, los que estudian actualmente en el colegio de Mosqueruela, la mayoría valoran el entorno rural" (J4), "allá donde voy siempre digo de qué pueblo soy, nos encanta decirlo a todos, y todos los fines de semana vuelvo a casa. En el futuro si tuviera trabajo no me importaría vivir aquí" (J7).

Este contraste entre los discursos juveniles respecto al grupo de personas adultas puede resultar sorprendente, habida cuenta de que ambas conviven en un territorio hoy en día más despoblado y envejecido que cuando estas personas adultas eran estudiantes. No ha habido cambios económicos relevantes y, aún menos, un repunte demográfico en la zona que ayude a explicar un cierto cambio de actitud y percepción respecto a las representaciones e imaginarios sobre lo rural.

4.2. Dimensión 2: Experiencia educativa y comunitaria en el medio rural

Existen diferencias entre ambos grupos en relación con la experiencia educativa vivida en el medio rural, y con el grado de vinculación entre la escuela y la comunidad

local. Estas diferencias se manifiestan en el tratamiento del entorno y del patrimonio local en el proceso educativo, en el papel atribuido al profesorado, y en la percepción de la escuela como agente con mayor o menor capacidad para influir en la construcción de la identidad rural.

En el grupo de personas adultas, la experiencia escolar aparece descrita mayoritariamente como poco conectada con el territorio, no tanto por la ausencia total de escolarización, sino por la escasa incorporación del entorno rural como contenido educativo significativo, y la limitada vinculación en muchos casos de parte del profesorado con el territorio; esto influye en una construcción social de la ruralidad donde el territorio cercano parece ausente. En este sentido, algunos participantes señalan que durante su escolarización (desde los 6 a los 14 años) habría sido necesario "darle valor al territorio, a los oficios y profesiones que tenemos aquí, que se puede vivir y vivir bien" (A2), así como profundizar en "nuestras raíces, los trabajos de los padres y madres en el pueblo, la naturaleza, la ganadería" (A3). Otros testimonios apuntan a la falta de un conocimiento más sistemático del propio entorno, indicando que "me habría gustado que hubiéramos conocido más a fondo las características del entorno rural, sus beneficios, sus oportunidades y sus desafíos" (A15), o que las materias escolares podrían haberse trabajado de forma más contextualizada: "aprender las diferentes materias con ejemplos palpables del entorno, eso para mí es fundamental" (A16). Estas aportaciones sugieren que la escuela fue percibida como un espacio con potencial para reforzar el vínculo territorial, pero que dicho potencial no siempre se desarrolló plenamente, en particular en lo relativo a la valorización de la vida cotidiana, los saberes locales y las oportunidades existentes. En esta línea, algunas personas entrevistadas profundizan en esta desconexión al señalar que "no se hablaba mucho del pueblo, ni de la cultura, ni de lo que significaba vivir allí; era una educación completamente descontextualizada" (A19).

De forma mayoritaria, los relatos apuntan a que el papel y compromiso del profesorado con la comunidad local y con el alumnado dependía más del interés y la vocación personal, que de una orientación estructural del sistema educativo. En este sentido, cuando cuestiones relevantes en la educación en áreas rurales (como residir en el propio municipio, conocer el territorio o desarrollar contenidos curriculares vinculados al entorno inmediato) no se ven incentivadas dentro de la carrera docente, el grado de implicación del profesorado con el medio rural tiende a configurarse como una opción individual: "dependía de la maestra. Hubo dos que vivían en el pueblo, una de ellas natural de la localidad. Recuerdo que trataba mucho estos temas (historia, tradiciones, naturaleza...) y nos hacía excursiones algunos sábados a lugares del

entorno. Los maestros que no eran de la zona no trataron tanto estos temas" (A16), "alguno sí intentaba hacer cosas del pueblo, pero no era lo habitual" (A8). La entrevista A19 aporta un ejemplo concreto de esta excepcionalidad al señalar que "los maestros generalmente eran bastante clasistas, sin embargo, había un maestro de gimnasia que se lo curraba mucho y nos enseñaba a reconocer huellas de animales y a conocer el entorno, pero el resto no hacía nada de eso".

En definitiva, en la relación entre la escuela y la comunidad local, los discursos del grupo adulto reflejan una escasa interacción institucionalizada con asociaciones, familias o entidades del municipio. No obstante, se introduce un matiz relevante al señalar que "sí había una colaboración natural desde las familias, sobre todo de las madres, que lucharon mucho por mantener derechos educativos en el pueblo, aunque no fuera algo impulsado desde el centro" (A19), lo que apunta a formas de implicación comunitaria informales y no sistematizadas.

Por el contrario, en el grupo de adolescentes y jóvenes, la experiencia educativa aparece caracterizada por una mayor integración del entorno rural en la vida escolar, especialmente a través del trabajo sobre el patrimonio local y de la realización de actividades vinculadas al territorio. Los participantes hacen referencia a contenidos relacionados con la historia, la naturaleza y las tradiciones del propio pueblo, señalando que "sí, en nuestro colegio trabajamos aspectos de la historia de nuestro pueblo como la 'carta pobla'" (J1) o que "en Conocimiento del Medio se trabajan los mapas de la zona, así como la historia del pueblo, la fauna y la flora que hay alrededor" (J6). Algunos testimonios describen experiencias educativas significativas en este sentido: "cuando éramos pequeños lo vimos todo: la historia nos la explicaron, el himno, los oficios tanto los actuales como los antiguos; vinieron abuelos de varios compañeros a explicarnos cómo vivían, la matanza y demás" (J5). Esta mayor presencia del entorno en la experiencia educativa podría estar vinculada a una creciente sensibilidad institucional y pedagógica hacia la valorización del medio rural, en un contexto marcado por procesos como la despoblación o la revalorización del territorio. No obstante, los datos sugieren que esta integración no responde solo a cambios estructurales en los materiales o el currículo, sino también a la implicación de determinados docentes que, pese a la persistencia de dinámicas de rotación y cierta precariedad en estos contextos, optan por desarrollar su práctica profesional incorporando el entorno rural como recurso educativo.

Estas respuestas contrastan con el origen del Día Universal del Orgullo Rural celebrado por primera vez el 16 de noviembre de 2019. Nació como una jornada social,

reivindicativa y lúdica, cuyo objetivo era (y es) transmitir y potenciar el sentimiento de orgullo en los habitantes del medio rural de la mano de la Plataforma Ruralmineras de la comarca turolense de Cuencas Mineras. Definen el orgullo rural como el sentimiento de satisfacción de vivir en un pueblo y en el medio rural, frente a la imagen creada desde la negatividad, visibilizando también la parte buena de vivir en nuestros pueblos. Varios de los promotores eran entonces docentes del instituto de secundaria de Utrillas. En esta primera ocasión se celebró simultáneamente en los municipios de Cuevas de Almudén, Fuentes Claras y San Agustín, y en sus diversas programaciones se dio un protagonismo especial a los alumnos/as de primaria y secundaria con un flashmob y varias actividades artísticas (Royo, 2019). Las notas recogidas durante la observación participante reflejan además cómo estas actividades favorecieron dinámicas de interacción intergeneracional y de visibilización pública del papel de la escuela como agente dinamizador de la identidad rural.

4.3. Dimensión 3: Vínculo territorial, expectativas y trayectorias vitales

Volviendo a la iniciativa del Día Universal del Orgullo Rural que ya se ha consolidado en el calendario de muchos pueblos como una celebración más, los autores que han participado en varias jornadas tanto dentro como fuera del Maestrazgo, han podido constatar el importante papel desempeñado por numerosos docentes tanto de CRA como de institutos de secundaria en participar en estas jornadas, e incluso organizar jornadas propias en sus respectivos centros, como es el caso del CRA Antonio Crespo en Aliaga en el Maestrazgo histórico, el CRA Maestrazgo-Gúdar y muchos otros centros escolares de comarcas como Cuencas Mineras. y comarcas valencianas como La Serranía, Utiel-Requena o Els Ports. Las anotaciones de campo muestran que estas iniciativas educativas suelen generar espacios de participación colectiva donde alumnado, profesorado, asociaciones y familias comparten actividades vinculadas a la memoria local, el patrimonio y la valorización del territorio.

Asimismo, los discursos juveniles recogen la realización de salidas escolares y actividades en el entorno próximo, orientadas a conocer el patrimonio natural y cultural del territorio. En este sentido, se mencionan excursiones como "Fuimos a la Puebla del Bellestar, a ver las casetas de 'cases blaves', el museo de la piedra en seco, excursiones al monte de Palomita" (J6), así como el trabajo de elementos simbólicos locales: "se incluye la leyenda de 'El salto de la novia', aunque la nombran más que trabajarla como tal" (J7).

En esta línea, los discursos de las personas adolescentes ponen de manifiesto una visión propositiva sobre el papel que puede desempeñar la escuela en colaboración con el municipio, y otras instituciones locales para reforzar el orgullo rural. Los participantes destacan la importancia de suscitar actividades vinculadas a la comunidad y al entorno, señalando que la escuela podría implicarse "promoviendo las actividades con la comunidad y el entorno" (J1). Esta colaboración se concibe como un proceso compartido entre distintos actores locales, a través de iniciativas como "crear proyectos juntos, haciendo entrevistas a los diferentes oficios que hay en el pueblo, haciendo visitas por el bosque y ayudando a limpiarlo... es decir, implicar a toda la comunidad educativa" (J5), así como mediante el mantenimiento de una relación estable con el tejido asociativo y las instituciones municipales: "conservando contacto con las asociaciones del pueblo para plantear talleres para los alumnos y también con el ayuntamiento" (J7). En esta línea también están los testimonios de los adultos que conciben la escuela como elemento clave para reforzar el orgullo rural: "conocer su entorno, su cultura, tradiciones y valorando su forma de vida, es un privilegio vivir en un pueblo" (A10), "campañas por redes sociales de exaltación de los beneficios del mundo rural" (A11).

El análisis comparativo entre generaciones muestra que las diferencias en la forma de entender y valorar el entorno rural, así como en las experiencias educativas vividas, se traducen en diferentes maneras de relacionarse con el territorio e imaginar el propio futuro. Estas diferencias se reflejan tanto en el sentido de pertenencia al pueblo como en las decisiones (reales o proyectadas) de quedarse, irse o considerar un posible regreso al entorno rural. En el grupo de adultos, la conexión con el territorio se configura de manera ambivalente. Las narrativas capturan sentimientos de apego, afecto y orgullo hacia el pueblo como lugar de origen y referencia emocional ("yo siempre tuve mucho amor por el pueblo" (A19)), así como expresiones de deseo de retorno ("siempre he querido volver al pueblo" (A8)). No obstante, este apego no suele traducirse en un proyecto vital a largo plazo vinculado al territorio. En la mayoría de los casos, esta conexión coexiste con trayectorias vitales marcadas por la salida temprana del medio rural, asociada principalmente a la búsqueda de oportunidades educativas y laborales fuera del territorio y vivida más como una opción inevitable que como una elección personal. La nostalgia y la revalorización del entorno con el paso del tiempo aparecen como elementos recurrentes en los relatos: "cuando te trasladas a vivir a una ciudad grande empiezas a echarlo de menos" (A9), "en el momento en que salí de él comencé a valorarlo más" (A14) o "con añoranza porque ya pasó, ya no vivo

ahí y lo que viví me gustó. Y me siento orgullosa; yo creo que ahora lo valoro más que cuando era niña. Pero cuando era niña no pensaba en esas cosas, quizá porque desde la escuela no lo enseñaron" (A6). El pueblo se mantiene así, para muchas de estas personas, como un espacio de pertenencia afectiva, aunque desvinculado de un proyecto de vida estable.

De forma minoritaria, emergen también trayectorias alternativas que incorporan la permanencia en el territorio o un proyecto vital claramente arraigado en él, vinculadas en algunos casos a cambios percibidos en las oportunidades disponibles en el medio rural. Estos casos expresan un vínculo más estable, como ilustra el siguiente testimonio: "hoy, con 40 años, sigo en el mismo sitio y con la misma convicción" (A13).

Los discursos de los adolescentes y jóvenes muestran expectativas de vida más abiertas y menos condicionadas. En este grupo, la posibilidad de quedarse, irse o regresar al entorno rural no se formula de manera categórica, sino que está vinculada a la existencia de oportunidades concretas y, especialmente, a la capacidad del entorno educativo para legitimar el entorno rural como un espacio viable para el desarrollo de proyectos de vida. Los jóvenes, sin embargo, a diferencia del grupo adulto, comprenden el papel de la escuela en la construcción de conexiones territoriales y en el fomento del orgullo rural. Las iniciativas educativas destinadas a reforzar la identidad local son percibidas como elementos clave para legitimar la posibilidad de construir un proyecto de vida en el entorno rural. Esta visión se resume en uno de los testimonios: "educar en el medio rural no es solo enseñar contenidos, sino despertar raíces, identidad y orgullo. Haz que tus alumnos vean su tierra no como un lugar del que escapar, sino como un lugar en el que soñar, crear y quedarse" (J5).

En este sentido, las diferencias generacionales son claras. Mientras que el grupo adulto tiende a percibir la escuela que vivieron como una institución con escasa capacidad de influencia sobre las decisiones de permanencia, evidenciando una desconexión entre la experiencia educativa y la construcción del vínculo territorial ("esa semilla no la plantó la escuela" (A19); "no al 100 %, pero diría que fomentaban marcharse" (A2)), los jóvenes atribuyen al ámbito educativo un papel activo en la configuración de expectativas: "si en el cole no te hacen ver lo bueno del pueblo, luego te quieres ir" (J5).

Cuando se les pregunta por la importancia de despertar el orgullo rural en el alumnado, los jóvenes sitúan al profesorado como agente clave para la continuidad del territorio: "que no se olviden de donde están y que, si no lo despiertan, a lo mejor llega

un día en el que ya no habrá nadie allí que lo pueda hacer" (J1), "que enseñen a sus alumnos a querer su tierra" (J4) o "que lo primero que ellos se sientan orgullosos del pueblo en el que trabajan y luego promuevan ese orgullo e identidad por la localidad" (J7). De este modo, se integran en los procesos educativos y comunitarios que contribuyen a legitimar el medio rural como un espacio viable para el desarrollo de proyectos de vida.

5. Discusión: hacia una redefinición de la ruralidad desde la escuela

Los resultados del estudio permiten profundizar en la comprensión de la despoblación rural incorporando una dimensión simbólica y socioeducativa que ha sido tradicionalmente relegada frente a enfoques centrados en déficits estructurales. En línea con trabajos previos que advierten de los límites de las aproximaciones tecnocráticas al "problema rural" (Woods, 2011; Camarero, 2020; Rodríguez-Lachica et al., 2025), los hallazgos muestran que las representaciones sociales, las experiencias educativas y los vínculos identitarios desempeñan un papel central en la configuración de las trayectorias vitales en contextos rurales afectados por la despoblación.

El análisis comparativo entre generaciones evidencia un marcado contraste en los imaginarios asociados al medio rural. En la generación adulta, los resultados confirman la persistencia de narrativas que presentan el pueblo como un espacio limitado, transitorio y subordinado al ideal urbano. Esta representación se alinea con la literatura que ha descrito cómo el medio rural ha sido construido discursivamente como un territorio periférico y estructuralmente inviable (Hall, 1997; Halfacree, 2006; Cloke, 2014), contribuyendo a naturalizar la salida como horizonte vital.

Asimismo, los discursos adultos revelan procesos de interiorización del estigma territorial, expresados en sentimientos de vergüenza, infravaloración del origen rural y deslegitimación de los oficios vinculados al territorio. Estos hallazgos refuerzan los planteamientos de Bürk (2013) y Wacquant et al. (2014) sobre la estigmatización territorial como un proceso que no solo opera desde el exterior, sino que es incorporado por las propias poblaciones afectadas, debilitando la autoestima territorial y legitimando decisiones migratorias (Eriksson, 2010). En este sentido, el estudio

confirma que la despoblación no responde únicamente a factores materiales, sino también a dinámicas de desvalorización simbólica y cultural, tal como señalan Lundgren y Nilsson (2018), Rodríguez-Pose (2018) o Escribano et al. (2024).

Por el contrario, en los discursos juveniles emerge un imaginario más ambivalente. Aunque persiste la asociación entre salida y acceso a oportunidades educativas y laborales, esta ya no implica necesariamente una desvalorización del medio rural. Los jóvenes expresan orgullo por su origen, mantienen vínculos simbólicos fuertes con el territorio, y conciben la movilidad como una estrategia instrumental compatible con el arraigo. Este hallazgo apunta a un cambio generacional de importancia relativa, un patrón observado recientemente con modos más flexibles de pertenencia territorial y trayectorias no lineales en entornos rurales (Haartsen y Stockdale, 2017; Callejo-González y Ruiz-Herrero, 2024). Así, los resultados sugieren la emergencia de procesos incipientes de resignificación del medio rural, aunque estos conviven todavía con jerarquías territoriales persistentes.

Los hallazgos revelan la importancia de las experiencias educativas en la formación de percepciones de la representación rural. En el grupo de estudiantes adultos, la escolarización se presenta predominantemente como descontextualizada y escasamente vinculada al entorno, implementando así un currículo centrado en lo urbano. Además, la escasa integración del patrimonio, los saberes locales y la vida comunitaria en la experiencia escolar adulta limita la capacidad de la escuela para actuar como agente de fortalecimiento identitario. Esto confirma la idea de que la educación puede funcionar tanto como reproductora de desigualdades territoriales como potencial herramienta de transformación (Schafft y Jackson, 2010; Santamaría-Cárdaba y Sampedro, 2020). En este sentido, los resultados dialogan con Abós (2020), Andrés y Garreta (2023) y Carrete et al. (2024), quienes subrayan que la ausencia de una educación contextualizada debilita el vínculo escuela-territorio. El escaso conocimiento territorial de parte del profesorado que trabaja en centros educativos rurales, así como la escasez de personal docente y su alta rotación de forma que es complicado consolidar equipos docentes comprometidos con su realidad territorial son problemas estructurales de la educación en el medio rural ya analizados en otros trabajos previos (Escribano, 2010; Álvarez-Álvarez y Gómez-Cobo, 2021).

En contraste, los discursos juveniles muestran una experiencia educativa más territorializada, caracterizada por la incorporación del entorno natural, el patrimonio cultural y la comunidad local como recursos educativos. Estas prácticas refuerzan la idea de la escuela como espacio privilegiado para la construcción de identidades rurales

positivas y para la resignificación simbólica del territorio. Los hallazgos coinciden con los enfoques de la pedagogía crítica y la educación comunitaria, que conciben la educación como una práctica orientada al empoderamiento y la toma de conciencia colectiva (Nussbaum, 2013; Brookfield, 2017). Asimismo, refuerzan la relevancia de iniciativas educativas que parten de la experiencia cotidiana y fomentan la implicación de múltiples actores locales (Nørgård y Bengtsen, 2016). Sin embargo, es importante señalar que esta resignificación surge de la propia iniciativa del profesorado, ya sea con iniciativas como el Día Universal del Orgullo Rural, o incluyendo contenidos sobre cultura e historia local y naturaleza en sus respectivas materias, más que de una política educativa decidida a apostar por dicha resignificación. La falta de recursos, la dificultad para completar en ocasiones las plantillas de profesorado (Escribano, 2010; Selusi y Sanahuja, 2020; Álvarez-Álvarez y Gómez-Cobo, 2021), la inexistencia de una perspectiva rural para el diseño curricular en primaria o secundaria, la muy escasa representación del medio rural en los libros de texto (García, 2022) así como la dificultad de organizar actividades fuera del centro continúan siendo cuestiones pendientes de mejorar.

El análisis de los vínculos territoriales y las trayectorias vitales muestra que las diferencias en representaciones y experiencias educativas se traducen en formas distintas de relación con el territorio. En la generación adulta predomina un apego afectivo desvinculado de un proyecto vital estable en el medio rural. Este hallazgo coincide con estudios que señalan cómo la nostalgia y la revalorización retrospectiva del territorio no siempre se acompañan de expectativas reales de permanencia (Escrig y Aparici, 2022).

Por el contrario, en la población joven el futuro se plantea de una manera más abierta. Quedarse en el pueblo o volver a él no se vive como una obligación ni como una decisión ya tomada, sino como una posibilidad que depende de que existan oportunidades reales. En este contexto, las iniciativas vinculadas al Día Universal del Orgullo Rural pueden interpretarse como una extensión de este papel socioeducativo de la escuela, al articular prácticas y discursos que refuerzan la valorización del territorio y la construcción de una identidad rural positiva. Esta celebración simbólica no implica que las personas jóvenes vayan a permanecer en el territorio, pero sí contribuye a que puedan imaginar esa opción sin vivirla como un fracaso o una renuncia.

Las jornadas organizadas hasta la fecha inciden tanto en promover la participación de niños y adolescentes como en introducir actividades que contribuyen a la valorización del territorio y al refuerzo de una identidad rural. Destaca la creación de una bandera propia que se ha popularizado mucho más allá de las fronteras de Teruel.

Algunas prácticas escolares observadas incluyen la elaboración de pancartas con la bandera, la creación de murales o para los más pequeños colorear la bandera sobre un diseño previo. Otras prácticas escolares vinculadas a esta jornada incluyen la redacción de poesías, la composición de canciones sobre el orgullo de vivir en el pueblo y, en el caso del IES Alpuente, una actividad de aprendizaje-servicio consistente en rehabilitar la denominada "casa de los muertos" (pequeña edificación donde se guardaban los utensilios para trasladar a los difuntos hasta el cementerio municipal), y organizar una exposición sobre esta práctica local. De este modo, el orgullo rural actúa como un recurso simbólico que ayuda a legitimar la idea de construir proyectos de vida vinculados al medio rural, en línea con los enfoques de desarrollo territorial basados en la identidad y el fortalecimiento de capacidades (Burgos, 2020; Scaramuzzi et al., 2023; Escribano et al., 2024). En este sentido, las iniciativas vinculadas al Día Universal del Orgullo Rural y otras prácticas escolares analizadas pueden entenderse como expresiones concretas de estos procesos de resignificación, en la medida en que articulan espacios educativos y comunitarios donde se construyen y refuerzan dichos imaginarios positivos sobre el territorio.

Estas iniciativas se configuran, así, como dispositivos socioeducativos de acción colectiva que contribuyen a contrarrestar la estigmatización territorial y a reforzar el sentido de pertenencia. De este modo, no constituyen elementos independientes, sino mecanismos a través de los que se activa y materializa el orgullo rural previamente descrito, incidiendo en la forma en que las personas jóvenes perciben el territorio y en su capacidad para imaginar proyectos de vida vinculados al mismo. En línea con Sáez et al. (2024) y Vercher et al. (2022), los resultados sugieren que este tipo de acciones no reemplazan las políticas estructurales, pero sí contribuyen de manera significativa a cambiar la forma en que se percibe el territorio y a legitimar la posibilidad de construir proyectos de vida vinculados al medio rural.

6. Conclusiones y orientaciones futuras

El objetivo general de este estudio ha sido analizar cómo se construye y se refuerza el orgullo rural en territorios afectados por la despoblación, a partir de las actividades y experiencias educativas impulsadas desde los centros escolares,

entendiendo el orgullo rural como un fenómeno educativo y colectivo. Los resultados permiten extraer varias conclusiones relevantes que ayudan a comprender la despoblación no solo desde factores estructurales, sino también desde una perspectiva simbólica, educativa y territorial.

En relación con el primer objetivo específico, centrado en identificar y comparar las ideas y representaciones sobre el medio rural entre distintas generaciones, el estudio permite observar un claro contraste generacional. En cuanto a los adultos, predominan las narrativas construidas en torno a la estigmatización del territorio, la subvaloración de los orígenes rurales, y la creencia de que dejar el pueblo era la mejor opción. En contraste, entre adolescentes y jóvenes adultos, hay discursos donde las nociones de movilidad y oportunidad se combinan con una apreciación del entorno y un orgullo por la identidad rural. Aunque todavía marcado por desigualdades territoriales, tal cambio generacional apunta hacia un proceso emergente de revalorización del ámbito rural.

Con respecto al papel de la experiencia educativa en la construcción de la identidad rural, los resultados sugieren la relevancia de la escuela, como espacio central en el estudio del segundo objetivo. En el grupo adulto, la experiencia escolar aparece recordada como poco conectada con el entorno local, mientras que entre los jóvenes se identifican prácticas educativas más arraigadas en el territorio, en las que el patrimonio, la naturaleza y la comunidad local ocupan un lugar central. Estas diferencias permiten observar que la educación puede contribuir tanto a reproducir discursos negativos sobre lo rural como a generar una visión más positiva del territorio, en función de su conexión con la realidad local y del compromiso del profesorado y de la comunidad educativa.

En cuanto al tercer objetivo, examinar el impacto percibido de las iniciativas vinculadas al orgullo rural, el estudio muestra que estas acciones fortalecen aún más el sentimiento de pertenencia, la identidad territorial y la apreciación del entorno rural, particularmente como lo sienten los ciudadanos más jóvenes. El orgullo rural no sostendrá a los habitantes en el territorio, pero sí puede favorecer que imaginen proyectos relacionados con el territorio y cuestionar los discursos de devaluación asociados con él.

En conjunto, los resultados muestran indicios de que el orgullo rural se construye a través de procesos educativos y comunitarios que influyen en la forma de pensar el territorio, en los vínculos que se establecen con él y en las trayectorias de futuro. En este sentido, las iniciativas educativas vinculadas al territorio se presentan

como herramientas importantes para cambiar la percepción del medio rural y apoyar la construcción de proyectos de vida, aunque no sustituyen a las políticas estructurales necesarias para afrontar la despoblación.

Este estudio presenta algunas limitaciones que deben tenerse en cuenta al interpretar los resultados. En primer lugar, el tamaño reducido y el carácter intencional de la muestra limita la posibilidad de generalizar los resultados a otros contextos rurales. En segundo lugar, el análisis se centra en territorios concretos del Maestrazgo, Cuencas Mineras y Sierra de Gúdar de Aragón y la Comunitat Valenciana, con características históricas y sociales particulares, lo que aconseja cautela a la hora de trasladar los resultados a otros territorios con dinámicas diferentes.

Desde el punto de vista de la estructura demográfica analizada, el estudio se centra en población en edad activa y en etapas formativas, por ser los grupos clave en la toma de decisiones relativas a la permanencia, salida o retorno al territorio. No obstante, la ausencia de población de mayor edad (especialmente personas jubiladas o envejecidas, altamente representativas en estos territorios) constituye otra limitación del estudio, ya que estos grupos pueden aportar perspectivas relevantes sobre los procesos de cambio territorial, memoria colectiva y transmisión intergeneracional de valores.

A partir de estas limitaciones, futuras investigaciones podrían ampliar la muestra e incluir otros territorios, e incluso incorporar una perspectiva comparada, tanto a nivel estatal como internacional. Asimismo, también se valora como prospectiva la conveniencia de profundizar en el papel de los proyectos educativos de centro en la construcción del orgullo rural.

7. Referencias

- Abós, P. (2020). La escuela ubicada en territorios rurales: una escuela diferente, un reto pedagógico. *Aula. Revista de Pedagogía*, (26), 41-52. <https://doi.org/10.14201/aula2020264152>
- Álvarez-Álvarez, M. D. C., y Gómez-Cobo, P. (2021). La Escuela Rural: ¿un destino deseado por los docentes? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 96(35.2), 195-212
- Andrés, S., y Garreta, J. (2023). Rural Schools in Spain: Strengths and Weakness. *AGER: Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural (Journal of Depopulation and Rural Development Studies)*, (38), 113-142. <https://doi.org/10.4422/ager.2023.08>

- Babativa, H., Rubiano, P. A., Velásquez, T., González, J., Vega, M., y Gaona, N. (2024). La entrevista semiestructurada: una herramienta pertinente en la percepción de valores sociales para la vida. *Revista Lasallista de Investigación*, 21(1), 88-103. <https://doi.org/10.22507/rli.v21n1a5>
- Boix, R., y Gutiérrez, P. (2025). La escuela rural como agente de equidad territorial y social. *Graó 0-6: Tu espacio de referencia en Educación Infantil*, (7), 12-18.
- Benito, L. (2013). Despoblación, desarraigo y escuela rural, condenados a encontrarse. *Encrucijadas: Revista Crítica de Ciencias Sociales*, (6), 56-69.
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher*. Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D., y Holst, J. D. (2019). *Radicalizing learning: Adult education for a just world*. Jossey-Bass.
- Burgos, B. (2020). *Pensar y hacer en el medio rural: Prácticas culturales en contexto*. Secretaría General Técnica, Ministerio de Cultura. Recuperado de: <https://www.calameo.com/read/00007533566ce5fc0f866>
- Bürk, T. (2013). Voices from the margin: The stigmatization process as an effect of sociospatial peripheralisation in small-town Germany. En A. Fischer-Tahir, y M. Naumann (Eds.), *Peripheralization: The making of spatial dependencies and social injustice* (pp. 167-186). Springer VS.
- Callejo-González, J. J., y Ruiz-Herrero, J. A. (2024). Factors influencing the decision of young adults to remain in their rural environment: Social origin, education and gender. *Journal of Rural Studies*, (106), 103206. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2024.103206>
- Camarero, L. (2020). Despoblamiento, baja densidad y brecha rural: un recorrido por una España desigual. *Panorama Social*, (31), 47-73.
- Camarero, L., y Oliva, J. (2019). Thinking in rural gap: mobility and social inequalities. *Palgrave Communications*, (5), Article 95. <https://doi.org/10.1057/s41599-019-0306-x>
- Carrete, N., Boix, R., y Buscà, F. (2024). Análisis de la contribución de la escuela rural a la dimensión territorial desde la perspectiva del profesorado. *Revista de Investigación Educativa*, 42(2). <https://doi.org/10.6018/rie.559011>
- Charmaz, K. (2024). *Constructing grounded theory*. SAGE Publications.
- Cloke, P. (2006). Conceptualizing rurality. En P. Cloke, T. Marsden, y P. Mooney (Eds.), *Handbook of rural studies* (pp. 18-28). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781848608016.n2>
- Cloke, P. (2014). Rurality. En P. Crang, M. Goodwin, y P. Cloke (Eds.), *Introducing human geographies* (pp. 367-379). Routledge.
- Corbin, J., y Strauss, A. (2014). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. SAGE Publications.

- Donaire, J. A., Galí, N., y del Romero, L. (2025). The endurance of the rural idyll. The evolution of urban-rural migrants' images of rural areas in Mediterranean Spain. *Journal of Rural Studies*, (119), 103730. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2025.103730>
- del Romero, L., y Salvador, N. (2024). Looking for thoreau's cabin. Post-pandemic lifestyle migrations and rural idyll in alt millars (Castellón, Spain). *AGER: Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural (Journal of Depopulation and Rural Development Studies)*, (39), 261-286. <https://doi.org/10.4422/ager.2024.08>
- Día Universal del Orgullo Rural (DUOR) (2023). *¿Por qué es necesario el orgullo rural?* Recuperado de: <https://diauniversaldelorgullorural.org/>
- Díaz, C. (2005). Aproximaciones al arraigo y al desarraigo femenino en el medio rural: mujeres jóvenes en busca de una nueva identidad rural. *Papers (Universitat Autònoma de Barcelona)*, (75), 0063-84.
- Eriksson, M. (2008). (Re)producing a "peripheral" region: Northern Sweden in the news. *Geografiska Annaler: Series B, Human Geography*, 90(4), 369-388. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0467.2008.00299.x>
- Eriksson, M. (2010). People in Stockholm are smarter than countryside folks-Reproducing urban and rural imaginaries in film and life. *Journal of Rural Studies*, 26(2), 95-104. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2009.09.005>
- Escribano, J. (2010). Los servicios educativos y sanitarios en el desarrollo rural valenciano: principales problemas y posibles mejoras. *Geographica*, (58), 29-56
- Escribano, J., Esparcia, J., y Vercher, N. (2024). Calidad de vida y arraigo al lugar. Propuestas para una posible gestión de la despoblación en España. Comité Español de la UGI (ed), *Diversidad, dinámicas y respuestas ante el cambio global Edición 2024* (pp. 124-148). Centro Nacional de Información Geográfica. DOI: 10.7419/162.18.2024
- Esrig, J., y Aparici, A. (2022). *Xodos, un poble de Penyagolosa: Dels orígens a la nova ruralitat*. Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Flick, U. (2023). *An introduction to qualitative research*. SAGE Publications.
- García, 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>
- Gómez-Villarino, T., y Gómez-Orea, D. (2021). Despoblación rural extrema en España: Enfoque territorial del problema y de la forma de afrontarlo. *Ciudad y Territorio Estudios Territoriales*, 53(210). <https://doi.org/10.37230/CyTET.2021.210.01>
- Haartsen, T., y Stockdale, A. (2017). Selective belonging: How rural newcomer families with children become stayers. *Population, Space and Place*, 24(2). <https://doi.org/10.1002/psp.2137>
- Halfacree, K. (2006). Rural space: Constructing a three-fold architecture. En P. Cloke, T. Marsden, y P. Mooney (Eds.), *Handbook of rural studies* (pp. 44-62). Sage.

- Hall, S. (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. Sage Publications.
- Hammersley, M., y Atkinson, P. (2019). *Ethnography: Principles in practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315146027>
- Head, G. (2020). Ethics in educational research: Review boards, ethical issues and researcher development. *European Educational Research Journal*, 19(1), 72-83. <https://doi.org/10.1177/1474904118796315>
- Hjort, E. (2023). Marginalisation through the eyes of the othered: Young adults choosing to live in rural Northern Sweden. *Journal of Rural Studies*, (97), 601-609. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2023.01.011>
- Instituto Aragonés de Estadística [IAEST] (2026). *Censo anual de población. Resultados detallados*. Recuperado de: <https://servicios3.aragon.es/iaeaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/02/01/03/05&file=pcaxis>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Lundgren, A. S., y Nilsson, B. (2018). Civil outrage: Emotion, space and identity in legitimisations of rural protest. *Emotion, Space and Society*, (26), 16-22. <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2017.12.001>
- Mak, G. (2010). *An island in time. The biography of a village*. Vintage Books.
- Ministerio de Política Territorial y Función Pública (MPTFP) (2019). *Directrices generales de la Estrategia Nacional frente al Reto Demográfico*. Recuperado de: https://mpt.gob.es/dam/es/portal/reto_demografico/Estrategia_Nacional/20190329_directrices_estrategia.pdf
- Monforte García, E., y Sánchez Giménez, S. (2023). Un proyecto de recuperación del patrimonio educativo desde el territorio: Las antiguas escuelas en la comarca del Maestrazgo. *CABÁS. Revista Internacional sobre Patrimonio Histórico-Educativo*, (30), 197-214. <https://doi.org/10.35072/CABAS.2023.82.76.013>
- Nørgård, R. T., y Bengtsen, S. (2016). Academic citizenship beyond the campus: A call for the place-based university. *Higher Education Research y Development*, 35(1), 4-16. <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1131669>
- Nussbaum, M. C. (2013). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt2jbt31>
- Olaz, Á. (2023). *Observación participante: El invisible arte de investigar*. Ediciones Díaz de Santos.
- Generalitat Valenciana (PEGV) (2026). *Padrón municipal de habitantes: Explotación estadística. Año 2022*. Portal Estadístico de la Generalitat Valenciana. Recuperado de: <https://pegv.gva.es/es/padro-municipal-continuo-explotacio-estadistica.-resultats-per-a-la-comunitat-valenciana>

- Pinilla, V., y Sáez, L. A. (2021). La despoblación rural en España: Características, causas e implicaciones para las políticas públicas. *Presupuesto y Gasto Público*, (102), 75-92.
- Recaño, J. (2020). La despoblación que no cesa: Demografía y cambios en el modelo productivo. *Economistas sin Fronteras, Dossieres EsF*, (36), 39-44.
- Rodríguez-Lachica, J. L., Serrano-Montes, J. L., y Rodríguez-Segura, F. J. (2025). El estudio geográfico de la despoblación de las áreas rurales en España: estado de la cuestión (1980-2023). *AGER: Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural (Journal of Depopulation and Rural Development Studies)*, (41), 161-211. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/AGER/article/view/117034>
- Rodríguez-Pose, A. (2018). The revenge of the places that don't matter (and what to do about it). *Cambridge Journal of Regions, Economy and Society*, 11(1), 189-209. <https://doi.org/10.1093/cjres/rsx024>
- Royo, A. (2019). Los vecinos de los pueblos hacen gala de su dinamismo, diversidad y hermandad en el Día del Orgullo Rural. *El Diario de Teruel*. Recuperado de: <https://www.diariodeteruel.es/teruel/los-vecinos-de-los-pueblos-hacen-gala-de-su-dinamismo-diversidad-y-hermandad-en-el-dia-del-orgullo-rural>
- Sáez, L. A., Navarro Pérez, M. C., Pinilla, V., López-Azcona, A., y Burgos, B. (2024). *Claves e impactos de la cultura en el medio rural: El valor de lo intangible*. Secretaría General Técnica, Ministerio de Cultura.
- Sales, M. A., Moliner, M. O., Sanahuja, A., Benet, A., y Escobedo, P. (2018). La Escuela Incluida: vinculación del currículum al territorio a través de procesos de investigación-acción participativa. En *Inclusión y Mejora Educativa: Actas del I Congreso Internacional*. Universidad de Alcalá.
- Sanahuja, A., Benet, A., Traver, J. A., Sales, M. A., y Moliner, M. O. (2017). Jornada de convivencia comunitaria: hacia una escuela abierta y sensible con su territorio. En *La educación ante los retos de una nueva ciudadanía: XIV Congreso Internacional de Teoría de la Educación*. Universidad de Murcia.
- Santamaría-Cárdaba, N., y Sampedro Gallego, R. (2020). La escuela rural: una revisión de la literatura científica. *AGER: Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural (Journal of Depopulation and Rural Development Studies)*, (30), 147-176. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/AGER/article/view/87079>
- Scaramuzzi, S., Scarpellini, P., Gabellini, S., Ranaboldo, C., y Belletti, G. (2023). *Enhancing territorial development based on biocultural identity: A capacity building approach*. *Journal of Rural Studies*, (104), 103161. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2023.103161>
- Schafft, K. A., y Jackson, A. Y. (2010). *Rural education for the twenty-first century: Identity, place and community in a globalizing world*. The Pennsylvania State University Press.

- Selusi, V. J., y Sanahuja, A. (2020). Aproximació a l'escolaritat inclusiva en els territoris rurals: estudi pilot sobre la veu dels docents. *Kult-ur*, 7(14). <https://doi.org/10.6035/Kult-ur.2020.7.14.4>
- Tércia, L., y Sarmiento, A. L. (2019). A triangulação na pesquisa científica em educação. *Revista Práxis Educacional*, 15(36), 645-660. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v15i36.5941>
- Traver, J. A., Sales, M. A., Moliner, M. O., Sanahuja, A., y Benet, A. (2018). Hacia una escuela incluida en su territorio: Análisis de una práctica comunitaria. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*, (53), 11-31.
- Vanderbeck, R. M., y Dunkley, C. M. (2003). Young people's narratives of rural-urban difference. *Children's Geographies*, 1(2), 241-259.
- Van der Ploeg, J. D. (2008). *The new peasantries: Struggles for autonomy and sustainability in an era of empire*. Earthscan.
- Vercher, N., Herráiz, C., y Esparcia, J. (2022). Innovación social y desarrollo en territorios rurales: Algunos ejemplos de buenas prácticas. En E. Moyano (Ed.), *La España rural: Retos y oportunidades de futuro* (pp. 199-217). Cajamar–Colección Estudios Socioeconómicos.
- Wacquant, L., Slater, T., y Pereira, V. B. (2014). Territorial stigmatization in action. *Environment and Planning A*, 46(6), 1270-1280. <https://doi.org/10.1068/a4606ge>
- Wiborg, A. (2004). Place, nature and migration: Students' attachment to their rural home places. *Sociologia Ruralis*, 44(4), 416-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9523.2004.00284.x>
- Woods, M. (2011). *Rural*. Routledge.

Contribuciones de los autores

	Estefanía Monforte-García	Luis del Romero-Renau
Conceptualización	50 %	50 %
Tratamiento de datos	50 %	50 %
Análisis formal	50 %	50 %
Acceso a financiación	0 %	0 %
Investigación	50 %	50 %
Metodología	50 %	50 %
Gestión del proyecto	100 %	0 %
Recursos	50 %	50 %
Software	50 %	50 %
Supervisión	100 %	0 %
Validación	0 %	100 %
Visualización	100 %	0 %
Redacción (borrador)	75 %	25 %
Redacción (revisión y edición)	75 %	25 %

Para más información, ir a CRediT: <https://casrai.org/credit/>

Extended Abstract

1. Introduction and justification

Research into rural depopulation has traditionally focused on structural factors such as demographic decline, limited employment opportunities, inadequate public services, accessibility issues and infrastructure shortcomings. From this perspective, rural areas are often portrayed through a deficit-based lens. Whilst these factors undoubtedly contribute to population loss, such approaches tend to overlook the symbolic, cultural and educational dimensions that also influence decisions to stay, leave or return.

Recent studies have highlighted the importance of territorial representations and social imaginaries in understanding transformations in the rural environment. Rural areas are not merely physical spaces, but also socially constructed realities that acquire meaning through collective narratives, cultural practices and symbolic representations. In this context, territorial stigmatisation plays a significant role.

Rural areas are frequently associated with backwardness, a lack of opportunities, low social prestige and economic marginalisation. These narratives not only shape external perceptions, but can also be internalised by those who live in these areas, giving rise to feelings of inferiority, lower sense of pride in their region and a weakening of belonging to the place.

This symbolic dimension takes on particular significance in areas affected by severe depopulation, where the persistence of negative representations can contribute to normalising emigration as the only desirable life path.

Within this framework, this study explores the role of education in the construction and reframing of rural identity through the concept of rural pride. Particular attention is paid to Universal Rural Pride Day, an initiative that originated in the province of Teruel and has gradually spread to other rural areas. This initiative seeks to challenge the dominant narratives of rural decline and to promote positive representations of village life through educational, cultural and community activities.

The study is based on the premise that schools and educational experiences can play a key role in fostering a sense of belonging to the local area, developing positive

rural identities and legitimising life plans linked to rural life. By analysing the perceptions of different generations, the research aims to contribute to a broader understanding of the symbolic and socio-educational dimensions of rural depopulation.

2. Objectives, methodology and sources

The overall aim of this study is to analyse how rural pride and rural identity are constructed and reinterpreted in areas affected by depopulation through educational experiences and community initiatives linked to Universal Rural Pride Day.

More specifically, the research pursues three objectives:

1. To identify and compare social representations and imaginaries of rurality between two generational groups: adults and school-age adolescents living in the same rural area.
2. To analyse the role of educational experiences in shaping rural identity and in the transmission of discourses that stigmatise or redefine the rural environment.
3. To explore the perceived symbolic and educational impact of initiatives linked to rural pride on the construction of territorial identity, a sense of belonging and expectations for the future.

The research adopts a qualitative, ethnographic methodology. Data collection combined participant observation and semi-structured interviews. The authors took part in six editions of Universal Rural Pride Day held between 2019 and 2025 in various municipalities in the provinces of Teruel and Castellón.

The main source of empirical data consisted of 26 semi-structured interviews conducted with people aged between 12 and 50. All of them had attended primary school in rural areas located in the regions of Maestrazgo, Sierra de Gúdar, Cuencas Mineras and Els Ports – territories characterised by low population density, demographic decline and strong historical and cultural belonging-. The data were analysed in accordance with the principles of Grounded Theory.

3. Results

The results reveal significant generational differences in the way rural areas are perceived, experienced and valued.

With regard to representations of rurality, the adults frequently describe their school years in a context marked by narratives of territorial devaluation. The village was perceived as a temporary place from which one had to leave in order to achieve educational success, social mobility and professional development. Many participants recall messages conveying the idea that opportunities could only be found in cities. In some cases, a rural background was associated with feelings of shame or social inferiority.

By contrast, adolescents express more positive and complex perceptions of the rural environment. Although they recognise that higher education and certain employment opportunities often require mobility, they do not consider this to be incompatible with maintaining strong emotional and territorial belonging.

The second analytical dimension highlights significant differences in educational experiences. Adult participants describe a school education that was scarcely connected to local realities. Rural culture, heritage, traditional trades and community knowledge were scarcely part of educational practices. Schools were perceived as institutions that reproduced educational models centred on urban benchmarks.

In contrast, the teenagers describe more contextually relevant educational experiences. Local history, natural heritage, traditions and community involvement form part of school activities.

The third dimension relates to the connection to the local area and expectations for the future. Adults express a strong emotional connection to their villages, but describe life trajectories marked by emigration. Their connection to the local area is primarily emotional and retrospective, often accompanied by feelings of nostalgia and a renewed appreciation for the rural environment once they have left it.

Among adolescents, expectations for the future appear more open and flexible. The possibility of staying, leaving or returning to the area is perceived as a decision shaped by existing opportunities, rather than as an obligation determined by prior social expectations.

Universal Rural Pride Day is emerging as a particularly significant educational and community initiative. Participants highlight its ability to strengthen a sense of

place, foster intergenerational dialogue, increase community participation and raise the public profile of rural culture. Notable activities include artistic projects, heritage-based learning experiences, local history workshops, community collaborations and service-learning projects.

4. Discussion

The findings reinforce the view that rural depopulation cannot be explained solely by structural factors, but must also take into account the symbolic and educational dimensions that influence the development of relationships with the local area and expectations for the future. The persistence of processes of territorial stigmatisation amongst the adult population suggests that negative perceptions of the rural environment can be internalised and contribute to legitimising emigration, highlighting the significance of dynamics of symbolic devaluation in these contexts.

Within this framework, schools play a key role as spaces for building positive rural identities and strengthening belonging to the local area through educational practices linked to heritage, culture and the community. Similarly, initiatives such as Universal Rural Pride Day can be interpreted as socio-educational mechanisms that promote a reframing of the territory, helping to challenge the stigma associated with rural areas and to generate alternative narratives about their future. Although these actions do not replace the necessary structural policies to tackle depopulation, the results suggest that they can play a significant role in transforming social perceptions of rural life.

5. Conclusions

This study shows that rural pride is a socio-educational process shaped through interaction between schools, the community and the local area. The results highlight a generational shift: whilst adults have often internalised narratives that devalue the rural environment, young people express greater levels of attachment to the land and hold more positive views of rural life. In this context, schools and initiatives linked to Universal Rural Pride Day help to strengthen territorial identity and legitimise the

possibility of building a life in rural areas, complementing the policies needed to tackle depopulation.

6. Future Directions

Future research should extend the analysis to other rural areas and examine in greater depth the effects of locally-based educational initiatives on the identity, sense of belonging and life trajectories of young people. It is also necessary to continue exploring the role of schools and educational policies in fostering rural pride and in redefining the significance of areas affected by depopulation.

