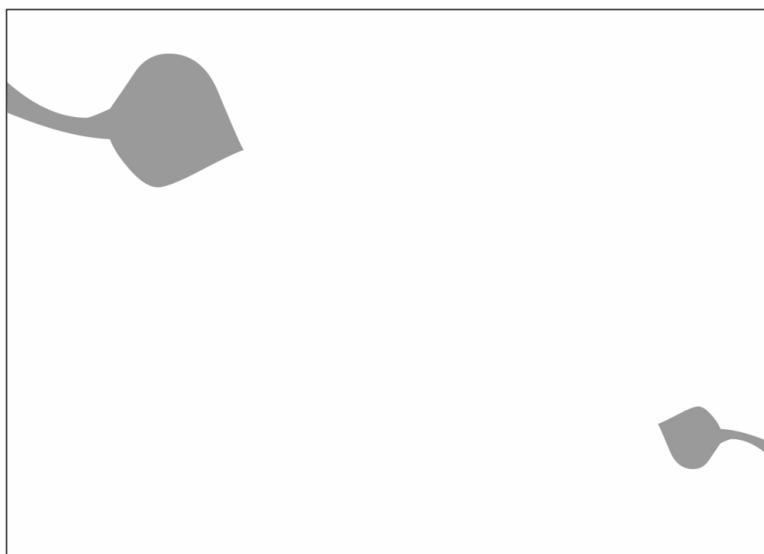


*Migraciones en el rural de Lleida (España):
efectos sobre la relación escuela-familia-
comunidad y la cohesión social*



**Núria Llevot Calvet, Olga Bernad Caveró, Àngels Torrelles
Montanuy, María Paz López Teulón**
Universitat de Lleida, España

DOI: 10.4422/ager.2026.13

ager

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

Migraciones en el rural de Lleida (España): efectos sobre la relación escuela-familia-comunidad y la cohesión social

Ideas clave:

1. La escuela rural construye comunidad poniendo en valor saberes locales y promoviendo transformación social desde el territorio.
2. Las migraciones a zonas rurales pueden mitigar la despoblación si hay servicios e infraestructuras adecuadas.
3. Los movimientos migratorios pueden influir en el funcionamiento y en las dinámicas internas de los centros educativos.
4. La diversidad cultural exige fortalecer la relación escuela-familia con personal, estrategias inclusivas y comunicación eficaz.

Resumen: La llegada de personas inmigrantes a territorios rurales comporta transformaciones demográficas, sociales, culturales y económicas. En este artículo se analiza el impacto que tienen las migraciones en el contexto rural de Lleida (España), poniendo especial énfasis en el papel que desempeña la escuela y su comunidad educativa. A partir de una metodología cualitativa, sustentada en cincuenta entrevistas realizadas en 2024 a alcaldes, técnicos de diferentes niveles de la administración y representantes de entidades sociales y educativas del tercer sector vinculadas al territorio, se explora cómo la llegada de población inmigrante transforma las dinámicas y relaciones entre la escuela, las familias y el entorno local. Los resultados muestran que la escuela se transforma en un eje fundamental de cohesión social, de integración cultural y de dinamización comunitaria, un espacio clave donde se construyen nuevas formas de convivencia y se forja un sentido compartido de pertenencia. Además, emerge la importancia de las alianzas y la colaboración entre centros educativos, administraciones locales y las entidades e iniciativas sociales del territorio para afrontar los retos que plantea la diversidad mediante estrategias conjuntas que aseguren procesos sostenibles de inclusión.

Palabras clave: Escuela rural; contexto rural; movimientos migratorios; inclusión; despoblación.

Migration in Rural Lleida (Spain): Effects on the School-Family-Community Relationship and Social Cohesion

Highlights:

1. Rural schools build community by valuing local knowledge and promoting social transformation from within the territory.
2. Migration to rural areas can help mitigate depopulation if adequate services and infrastructure are in place.
3. Migration patterns can influence the functioning and internal dynamics of educational institutions.
4. Cultural diversity requires strengthening the school-family relationship with staff, inclusive strategies and effective communication.

Abstract: The arrival of migrants in rural areas brings demographic, social, cultural and economic changes. This article analyses the impact of migration in rural Lleida (Spain), focusing on the role of schools and their educational communities. Using a qualitative methodology based on fifty interviews conducted in 2024 with mayors, technicians from different levels of government, and professionals in the social and educational fields as well as representatives from third-sector social and educational organizations linked to the area, and other stakeholders connected to the region, the study explores how the arrival of migrant populations transforms the dynamics and relationships between schools, families and the local environment. The results show that the school becomes a fundamental axis of social cohesion, cultural integration and community revitalisation, a key space where new forms of coexistence are built and a shared sense of belonging is forged. The study also highlights the importance of collaboration between schools and local and social initiatives in the territory to address the challenges posed by diversity.

Keywords: Rural school; rural context; migration flows; inclusion; depopulation.

Recibido: 17 de noviembre de 2025
Devuelto para revisión: 8 de mayo de 2026
Aceptado: 28 de junio de 2026

Cómo citar este artículo Llevot-Calvet, N., Bernad-Cavero, O., Torrelles-Montanuy, M. A., López-Teulón, M. P. (2026). Migraciones en el rural de Lleida (España): efectos sobre la relación escuela-familia-comunidad y la cohesión social. *AGER: Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural (Journal of Depopulation and Rural Development Studies)*, (43), 541-582. <https://doi.org/10.4422/ager.2026.13>

Núria Llevot Calvet. <https://orcid.org/0000-0002-6945-2502>

Correo electrónico: nuria.llevot@udl.cat

Olga Bernad Cavero. <https://orcid.org/0000-0001-5344-8130>

Correo electrónico: olga.bernad@udl.cat

Àngels Torrelles Montanuy. <https://orcid.org/0000-0001-7347-4571>

Correo electrónico: angels.torrelles@udl.cat

María Paz López Teulón. <https://orcid.org/0000-0001-9298-127X>

Correo electrónico: paz.lopez@udl.cat

1. Introducción

Los flujos migratorios contemporáneos están transformando de manera significativa las dinámicas demográficas, sociales, económicas y educativas de los territorios rurales. En estos entornos marcados por los procesos de despoblación, las consecuencias derivadas del despoblamiento y del envejecimiento poblacional, la llegada de la población inmigrante tiene un impacto significativo, generando nuevos desafíos vinculados a la inclusión social y educativa, pero también oportunidades para la rehabilitación comunitaria y el desarrollo territorial. En este marco, la presente investigación analiza el impacto de las migraciones recientes en los contextos socioeducativos de los municipios rurales de la provincia de Lleida, con especial atención a las relaciones que se establecen entre centros educativos, familias y comunidad. Asimismo, se estudia el papel de la escuela como institución vertebradora del territorio, capaz de favorecer procesos de transformación, cohesión social y participación comunitaria, mediante la colaboración con las administraciones locales y el tejido social del territorio. Desde una perspectiva socioeducativa y territorial, se parte de la premisa de que la escuela rural puede convertirse en un agente estratégico de transformación social y desarrollo local. En consecuencia, el estudio enfoca el debate entre la construcción de territorios educadores (a través de la conexión y el compromiso de sus actores), la sostenibilidad demográfica y el bienestar comunitario.

Los objetivos principales de esta investigación son analizar cómo los procesos migratorios contemporáneos inciden en los ámbitos educativos de los municipios rurales, así como evaluar el rol de los centros educativos como agentes de cohesión social, integración comunitaria y dinamización territorial, atendiendo a cuatro dimensiones interrelacionadas: i) las transformaciones demográficas derivadas de la llegada de población inmigrante, ii) el impacto en los centros educativos, iii) las dinámicas de inclusión y cohesión social, y iv) la relación entre escuela, familia y comunidad. Desde una óptica socioeducativa amplia e integral, este estudio plantea como hipótesis que la construcción de redes de corresponsabilidad educativa entre escuela, comunidad y administraciones locales favorece la consolidación de territorios educadores, fortalece la cohesión social y contribuye a mitigar los efectos del despoblamiento rural.

2. Aspectos demográficos del contexto rural en Cataluña: impacto de las migraciones

El contexto rural catalán, como sucede en otros lugares, ha experimentado en los últimos años una revalorización progresiva de su territorio. Esta tendencia se ha reflejado a nivel político con la aprobación de la Ley 8/2025, de 30 de julio, del Estatuto de Municipios Rurales, fruto de las reivindicaciones colectivas y del trabajo en red de múltiples agentes del territorio (profesionales técnicos, responsables políticos y entidades sociales). Por primera vez, esta ley define legalmente qué es un municipio rural y establece un marco normativo específico, al tiempo que impulsa medidas para favorecer el arraigo de la población y frenar el despoblamiento.

Esta ley parte del reconocimiento de una distribución demográfica desigual en Cataluña, y establece que "tres cuartas partes de la población de Cataluña viven en el quince por ciento del territorio, mientras que el cuarto restante ocupa el ochenta y cinco por ciento" (Ley 8/2025, art. 1). Este dato pone de manifiesto la alta concentración urbana y la progresiva despoblación del mundo rural.

Cataluña, según datos del Idescat (2025), cuenta con un total de 947 municipios, de los cuales 597 tienen una población inferior o igual a 2.000 habitantes y, por lo tanto, son considerados rurales según los criterios establecidos en la Ley 8/2025. Además, a efectos analíticos, esta legislación introduce una diferenciación

intra-rural en aquellos municipios de igual o menos de 500 habitantes, que son considerados de especial atención. En Cataluña 328 municipios tienen menos de 500 habitantes, lo que corresponde al 34,64 % del total, destacando especialmente la provincia de Lleida, con 123 municipios dentro de esta franja (37,50 % del total autonómico); en concreto, estos datos suponen más de la mitad de los municipios de la provincia (Tabla 1).

Tabla 1.
 Municipios por tramos de población en Cataluña y provincias

Municipios por provincias de Cataluña	Hasta 500 hab.	De 501 a 2.000	De 2.001 a 5.000	De 5.001 a 10.000	Más de 10.000	Total
Cataluña	328	259	141	87	132	947
Cataluña (% de municipios sobre el total de Cataluña)	34,64 %	27,35 %	14,89 %	9,19 %	13,94 %	
Barcelona	64	52	61	45	89	311
Girona	84	74	27	15	21	221
Tarragona	57	64	30	17	16	184
Lleida	123	69	23	10	6	231
Lleida (% de municipios sobre el total de municipios de Cataluña)	12,99 %	7,28 %	2,42 %	1,05 %	0,6 %	
Lleida (% de municipios sobre el total de Cataluña, según tramo de población)	37,50 %	26,64 %	16,31 %	11,49 %	4,55 %	
Lleida (% de municipios sobre el total de municipios de Lleida)	53,25 %	29,87 %	9,96 %	4,33 %	2,60 %	

Fuente: elaboración propia a partir de datos del Idescat, a partir del censo de población y vivienda del INE (2025).

Por lo tanto, la elección de la provincia de Lleida se fundamenta en su singular configuración territorial dentro de Cataluña. En comparación con Barcelona, Girona y Tarragona, Lleida concentra el mayor número relativo de municipios con menos de 500 habitantes, presenta una marcada dispersión geográfica y, en determinadas zonas, mantiene una fuerte dependencia del complejo agroalimentario o turístico. Esta especificidad la convierte en un caso estratégico para analizar la relación entre educación, inmigración y ruralidad profunda. Además, en estos municipios más pequeños es donde el riesgo de despoblamiento se vuelve más crítico (Aldomà y Mòdol, 2022; REDER, 2022).

Tabla 2.

Municipios y población distribuida en las comarcas de la provincia de Lleida

Comarca	Número de municipios	Población total	% del total de la provincia de Lleida	% del total de Cataluña
Alt Urgell	19	21.477	5,18 %	0,26 %
Alta Ribagorça	3	4.051	0,98 %	0,05 %
Aran	9	10.651	2,57 %	0,13 %
Garrigues	24	19.268	4,64 %	0,24 %
Noguera	30	39.957	9,63 %	0,49 %
Pallars Jussà	14	13.593	3,28 %	0,17 %
Pallars Sobirà	15	7.332	1,77 %	0,09 %
Pla d'Urgell	16	38.529	9,29 %	0,47 %
Segarra	19	22.853	5,51 %	0,28 %
Segrià	38	221.630	53,42 %	2,73 %
Solsonès	17	15.578	3,75 %	0,19 %
Urgell	20	39.294	9,47 %	0,48 %
Lleida	231	414.919		
Cataluña	947	8.124.126		

Fuente: elaboración propia a partir de datos del Idescat, a partir del Censo de población y vivienda del INE (2025).

La distribución demográfica de las comarcas de la provincia de Lleida (Tabla 2), pone de manifiesto una elevada concentración poblacional en la comarca del Segrià, que concentra más de la mitad de la población de la provincia. En contraste, otras comarcas, como la Alta Ribagorça, presentan un peso demográfico residual, ya que no llegan ni al 1 % del total de población. Esta desigualdad también se observa en relación con el conjunto de Cataluña, donde solo una comarca de la provincia representa más del 1 % de la población autonómica, mientras que el resto mantiene una representación muy reducida. Estos patrones reflejan una marcada asimetría territorial en la distribución de la población, caracterizada por la concentración de recursos humanos y actividad económica en determinados territorios, y por una menor capacidad de atracción y retención poblacional en otras áreas, tal como señalan Enciso et al. (2024), que pueden llevar a procesos de despoblación.

Sin duda, la persistencia de estos desequilibrios puede contribuir a intensificar los procesos de despoblación. Las causas del despoblamiento son múltiples y están interrelacionadas. Como apuntan Andrés-Cabello y Garreta (2023), este fenómeno

responde a debilidades estructurales del territorio, a la presión de dinámicas centralizadoras a escala regional o global, y a la falta de una planificación estratégica sólida. Como consecuencia, muchos municipios rurales presentan un tejido demográfico frágil, hecho que pone en riesgo su viabilidad a medio y largo plazo, generando retos significativos para la cohesión territorial y la equidad en el acceso a recursos y oportunidades. No obstante, en los últimos años, el mismo medio rural ha buscado nuevas formas de legitimación y se han producido reivindicaciones varias de ámbito político, tanto en el entorno español como en Cataluña (Andrés-Cabello, 2024).

Ante esta realidad, se hace necesario implementar acciones coordinadas y transversales que aborden el reto desde diferentes sectores: la mejora de los servicios públicos básicos, la generación de oportunidades laborales, el impulso de estrategias de desarrollo territorial y social sostenibles, y la modernización de las infraestructuras de transporte y comunicación (Martínez y Colino, 2024).

En esta línea, se identifican diversos ejes estratégicos para combatir el despoblamiento (REDER, 2022): la valorización de la administración local y de su potencial transformador; la cooperación entre agentes del territorio; la mejora de las relaciones entre el mundo rural y el urbano; la atracción de nuevos habitantes a través de políticas de repoblación efectivas; la implementación de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para fomentar la modernización; y, por último, la creación de una imagen positiva y atractiva del medio rural.

En este poliédrico escenario, un factor cada vez más relevante es el papel de los flujos migratorios, que, como dinámica habitual de las sociedades contemporáneas, están incidiendo de manera directa en muchos municipios rurales (San Miguel, 2023). Estas migraciones pueden contribuir a la revitalización de territorios despoblados, pero a su vez generan nuevos retos en el ámbito educativo, social y cultural.

Como resaltan González y López-Gay (2019), la intensidad de los flujos migratorios, tanto de origen interregional como internacional, ha aumentado en los últimos años, tanto en diversidad como en cantidad, dentro de los territorios rurales. En este sentido, estos movimientos pueden interpretarse en el marco de las nuevas dinámicas de movilidad que caracterizan las sociedades contemporáneas, donde los desplazamientos responden a motivaciones diversas y contribuyen a redefinir relaciones entre personas y territorios (Salazar, 2017). Por ejemplo, se observan cambios en el perfil de las personas inmigrantes, con un crecimiento de las migraciones procedentes de capitales de provincia y otras ciudades hacia los espacios rurales, protagonizadas a

menudo por personas con perfiles profesionales diversos y, en muchos casos, con niveles de cualificación profesional más elevados. Esta tendencia contrasta con las migraciones del contexto rural español hacia el medio urbano que predominaron durante décadas (especialmente a partir de los años setenta), motivadas por la búsqueda de trabajo y oportunidades laborales.

En relación con la población de nacionalidad extranjera, los datos del Instituto de Estadística de Cataluña (Idescat, 2024) indican que la provincia de Lleida presenta un 20,33 % de población extranjera sobre el total de residentes. El análisis comarcal revela una notable concentración de población extranjera en las siguientes comarcas: Urgell (21,08 %), Segrià (21,38 %), y Pla d'Urgell (21,99 %). Destaca especialmente La Segarra, que registra el porcentaje más elevado de Cataluña (29,50 %), aspecto que puede vincularse, en gran medida, a la presencia de industria agropecuaria y agroalimentaria. Estos datos ponen de manifiesto la relevancia de la inmigración internacional como factor estructurador de la dinámica demográfica y socioeconómica de algunas zonas de la provincia de Lleida.

En cuanto a los municipios con menos de 500 habitantes, los datos de Idescat (2024) evidencian la gran diversidad de las ruralidades: el porcentaje de población extranjera puede variar entre el 1 % y el 27,13 %. En el caso de los municipios con menos de 1.000 habitantes, el porcentaje de población extranjera se sitúa entre el 1,97 % y el 40,33 %. Estos datos reflejan dinámicas migratorias muy diferentes según el territorio, siendo significativo que el municipio con más porcentaje de población extranjera de la provincia de Lleida es un municipio de alrededor 7.500 habitantes con un porcentaje del 51,62 %. Le sigue un municipio de unos 700 habitantes con el 40,39 %. Del total de municipios de la provincia de Lleida, más del 16 % tiene más del 20 % de población extranjera, lo que se corresponde con un total de 35 municipios. Esta peculiaridad demográfica permite comprender por qué la inmigración extranjera adquiere una relevancia estructural en la sostenibilidad de las escuelas rurales de la provincia de Lleida.

Si consideramos que la inmigración puede presentarse como un factor capaz de mitigar en parte las dinámicas de despoblamiento en los entornos rurales, resulta necesario superar el enfoque funcionalista que concibe a esta población únicamente como un mecanismo de compensación demográfica y laboral. Desde una visión crítica, Collantes et al. (2010) advierten sobre el riesgo de instrumentalizar la población inmigrante y sitúan el debate en términos de derechos, integración social y sostenibilidad territorial. A su vez, tal como indican estos autores, ambos fenómenos

(inmigración extranjera y despoblación) dan respuesta a múltiples causas interdependientes que exigen un tratamiento integral. En consecuencia, la recuperación demográfica de los territorios rurales no se produce de manera automática, sino que depende de la existencia de condiciones que favorezcan el arraigo de la población, oportunidades laborales, de vivienda y servicios básicos, entre ellos los educativos (Enciso et al., 2024). Por su parte, el Departamento de Acción Climática, Alimentación y Agenda Rural (2022) sostiene que las estrategias orientadas a impulsar procesos de repoblación efectivos y sostenibles deben ir más allá de la mera atracción de nuevos residentes y garantizar las condiciones materiales necesarias para su establecimiento a largo plazo, como el acceso a la vivienda, al empleo, a servicios públicos de calidad (incluida la educación), etc., que fortalezcan también la cohesión social y territorial de los contextos rurales.

Respecto a las migraciones interregionales, en la actualidad no se dispone de datos específicos. Sin embargo, su impacto puede inferirse a partir de la evolución del padrón de los municipios de 2025, donde se refleja el crecimiento o decrecimiento poblacional vinculado a estos flujos. Como señala Nogué (2016, p. 495), "se produce una inversión de las migraciones, un retorno al campo, en modo alguno comparable (ni demográfica ni sociológicamente hablando) al éxodo rural que lo vació".

2.1. Impacto de las migraciones en los centros educativos rurales

Con estas condiciones, las escuelas rurales se convierten en agentes fundamentales para el desarrollo local y son concebidas cada vez más como espacios educativos activos, innovadores y transformadores (Bernad et al., 2021). La continuidad o el cierre de una escuela se encuentran estrechamente vinculados a los procesos de despoblamiento o repoblamiento del municipio (Sørensen et al., 2021). La educación se convierte así, paradójicamente, en un elemento que estimula la emigración y alimenta las dinámicas de la despoblación rural (Santamaría-Cárdaba y Sampedro, 2020).

En Cataluña, según datos del Departamento de Educación y Formación Profesional de la Generalitat (s.f.), existen actualmente 88 Zonas Escolares Rurales (ZER); se trata de agrupaciones de escuelas de un mismo entorno que funcionan como un solo centro, manteniendo la identidad propia de cada escuela. Junto a estas, encontramos 61 escuelas rurales, que suelen ser el único centro educativo del municipio y no disponen de un grupo por cada nivel educativo.

En referencia a la presencia e impacto de las migraciones en estas escuelas, son varios los estudios que revelan que los flujos migratorios han contribuido a revitalizar determinados territorios rurales. No obstante, esta población extranjera también ha planteado nuevos retos en los ámbitos educativos (Llevot y Bernad, 2024), especialmente en relación con la atención a la diversidad cultural y a la complejidad socioeconómica del alumnado. Esta realidad evidencia la necesidad de una coordinación estratégica entre los centros educativos, la administración local, otros niveles de gobierno y las entidades del tercer sector, que pueden desempeñar un papel clave en la implementación de programas de inclusión y cohesión social.

Es importante remarcar que se está produciendo un cambio en el perfil del alumnado y de las familias que asisten a las escuelas rurales, con una mayor diversidad cultural y situaciones socioeconómicas y sociofamiliares más complejas (Abós, 2020; Llevot et al., 2025), en línea con las transformaciones demográficas analizadas en la literatura internacional (Azano et al., 2021). Esta realidad requiere la presencia de recursos específicos, tales como auxiliares de educación especial, profesionales de logopedia, psicopedagogía o psicología, así como de educadores/as sociales, dado que la insuficiencia de estos apoyos constituye uno de los principales desafíos para la inclusión y la equidad educativa en estos contextos (Chuquipiondo y Ñaccha, 2025; Escribano, 2010). Sin embargo, muchos de estos servicios se encuentran centralizados en las capitales comarcales, lo que dificulta el acceso desde los municipios más pequeños. En situaciones de vulnerabilidad social, con familias en situación de precariedad económica o riesgo de exclusión, la escuela debe trabajar de manera coordinada con los servicios sociales municipales (Julià et al., 2023).

2.2. Escuela rural, familias y comunidad

La escuela rural desempeña un papel fundamental en el tejido social y educativo de los municipios pequeños, ya que contribuye al éxito educativo del alumnado, a la cohesión social y a la convivencia comunitaria (Escribano, 2012a, 2012b; Boix et al., 2025). En algunos casos, incluso, la escuela se ha identificado como un factor que puede atraer a ciertos perfiles de nuevas familias al territorio. En esta línea, Lyson (2002) demuestra que la presencia de una escuela en las pequeñas comunidades rurales se asocia con beneficios sociales y económicos significativos, como mayor vitalidad comunitaria, mejor infraestructura local y un tejido ocupacional más

diversificado, reforzando la idea de que la escuela actúa como una infraestructura social clave para la viabilidad del territorio. Asimismo, Kvalsund (2004) destaca que las escuelas rurales funcionan como espacios democráticos y de encuentro comunitario, donde se generan confianza, participación y cohesión social, profundizando en su papel como instituciones públicas esenciales para la vida colectiva.

Cuando la escuela se mantiene activa y comprometida con su rol como agente de aprendizaje y eje vertebrador de la comunidad, se convierte en un elemento clave en la dinamización cultural y social del pueblo (Duran et al., 2020). Es más, Beach et al. (2018) destacan la importancia de incorporar al currículo actividades de aprendizaje fuera del aula, vinculadas al entorno (como la naturaleza, la historia y la cultura local), que deben tener valor propio en el área educativa, ya que la educación debe contribuir al desarrollo global del territorio. Desde esta perspectiva, se hace necesario promover una educación a tiempo completo (Barres y Termes, 2022; Trepát et al., 2024), entendida como un modelo integrador que articule la escuela con redes de apoyo comunitario, espacios educativos no formales y agentes del territorio. Esta mirada amplía el papel de la escuela más allá de la instrucción académica, convirtiéndola en motor de dinamización cultural, participación ciudadana y cohesión social, especialmente en entornos rurales donde la escuela puede ser uno de los pocos espacios públicos activos y accesibles (Escribano, 2012a, 2012b).

Dentro de este panorama de dinamización educativa y social, la relación entre la escuela rural, las familias y la comunidad es uno de los pilares centrales para garantizar el éxito educativo y la inclusión. La comunicación de calidad, bidireccional, efectiva y eficaz entre escuela y familia es clave para construir vínculos positivos, de confianza y de corresponsabilidad educativa.

En contextos de diversidad creciente cultural, lingüística, social y familiar, es imprescindible, como sugieren Bernad y Llevot (2025), establecer canales de comunicación diversos y adaptados que permitan romper posibles barreras (ya sean culturales, socioeconómicas, institucionales o tecnológicas). Estos canales deben incluir tanto formatos tradicionales como digitales, cada vez más presentes, sin olvidar el contacto directo y personalizado, como entrevistas, tutorías o conversaciones informales a la entrada y salida de la escuela. Estos espacios de comunicación directa y cercana han sido identificados como los más efectivos para construir relaciones de calidad y favorecer el éxito educativo (Macià y Garreta, 2020).

La literatura actual evidencia que las migraciones están reconfigurando, en cierto modo, las dinámicas educativas, relacionales y comunitarias en los contextos

rurales y concretamente en las escuelas, generando tantos retos como oportunidades para la inclusión y la cohesión social, e implicando actores cada vez más diversos. Con el objetivo de profundizar en esta realidad el presente estudio adopta el enfoque metodológico que se describe a continuación.

3. Diseño y metodología

3.1. La entrevista

La metodología empleada en esta investigación es de carácter cualitativo, siguiendo las aportaciones de Ruiz (2003). Como técnica principal de recogida de información se utilizó la entrevista en profundidad semiestructurada (Vallés, 1997), complementada con la consulta y análisis de bases de datos estadísticas oficiales, como el Instituto de Estadística de Cataluña (Idescat), con el fin de contextualizar los resultados.

El equipo investigador elaboró tres guiones de entrevistas semiestructuradas, partiendo de un guion común organizado en cuatro dimensiones analíticas: institucional, relacional, pedagógica y territorial, adaptados a los diferentes perfiles de informantes clave. Concretamente, se partió de una parte común y otras cuestiones más específicas para garantizar la comparabilidad entre las diferentes personas informantes, manteniendo al mismo tiempo flexibilidad para profundizar en especificidades locales. Este guion fue validado por un comité de expertos académicos del ámbito de la sociología, la geografía y la psicopedagogía con amplia experiencia en investigación, para garantizar su pertinencia y su capacidad para explorar en profundidad los temas clave de la investigación. Aparte, se llevó a cabo un pretest realizando una entrevista a un representante de cada grupo para determinar la claridad y pertinencia de las cuestiones planteadas en el guion, así como estimar la duración y su alineación con los objetivos del estudio.

Las entrevistas se llevaron a cabo durante el segundo semestre de 2024, principalmente de manera presencial, aunque algunas se realizaron en formato virtual. Todas las sesiones fueron grabadas en audio y transcritas literalmente, lo que permitió asegurar la precisión y fiabilidad de los datos y facilitar el análisis de los contenidos

relevantes. Las entrevistas tuvieron una duración media aproximada de una hora. El rigor metodológico aplicado en todas las fases de la investigación permitió obtener resultados sólidos y contrastados, que se presentan y analizan en este artículo. Cada entrevista se ha asociado con su acrónimo correspondiente, que se ha construido a partir de las siguientes categorías descritas en la tabla 3:

Tabla 3.
Descripción de los acrónimos

Àmbit de treball	Àmbit territorial			Gènere		Número
Administración: Ayuntamiento	AA	Alta Ribagorça	AR	Femenino	F	1,2,3
Administración: Consejo Comarcal	ACC	Alt Urgell	AU	Masculino	M	
Administración: Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya	ADE	Cerdanya	C			
Administración Departamento de Derechos Sociales e Inclusión de la Generalitat de Catalunya	ADS	Pàllars Jussà	PJ			
Administración: Diputació de Lleida	AD	Pallars Sobirà	PS			
Entidades	E	Vall d'Aran	VA			
Centros educativos (ZER)	CE	Garrigues	G			
		Noguera	N			
		Pla d'Urgell	PU			
		Segarra	S			
		Segrià	SE			
		Solsonès	SO			
		Urgell	U			
		Berguedà	B			
		Catalunya	CAT			

Fuente: elaboración propia.

El análisis de los datos se realizó manualmente, mediante la elaboración de esquemas interpretativos y la definición de categorías de análisis, favoreciendo así una comparación sistemática de los discursos recogidos.

Desde un punto de vista ético, la investigación siguió las orientaciones propias de la investigación cualitativa (González, 2002), garantizando en todo momento la protección de los datos personales mediante el uso de acrónimos y el consentimiento informado de todas las personas participantes. Se aseguró así el cumplimiento de la normativa vigente en materia de protección de datos, en particular la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de protección de datos personales y garantía de los derechos digitales. Finalmente, la investigación fue aprobada por el Comité de Ética de la Universidad de Lleida.

3.2. La muestra

La muestra fue seleccionada mediante un muestreo no probabilístico, con el objetivo de recoger una amplia diversidad de perfiles representativos y con experiencia significativa en el ámbito socioeducativo y rural. Esta diversidad permitió realizar un análisis global e integrado, que incluye desde la visión escolar hasta la perspectiva de las políticas públicas educativas y de gestión territorial, así como el papel de las entidades y asociaciones comunitarias, especialmente en la lucha contra el despoblamiento. En la selección se tuvo en cuenta la pluralidad de participantes de las 13 comarcas de Lleida, más una escuela que se encuentra en un municipio de la provincia de Lleida cuya ZER pertenece a la provincia de Barcelona. En total, han participado 50 personas entre profesionales y representantes locales (Tabla 3) (Figura 1).

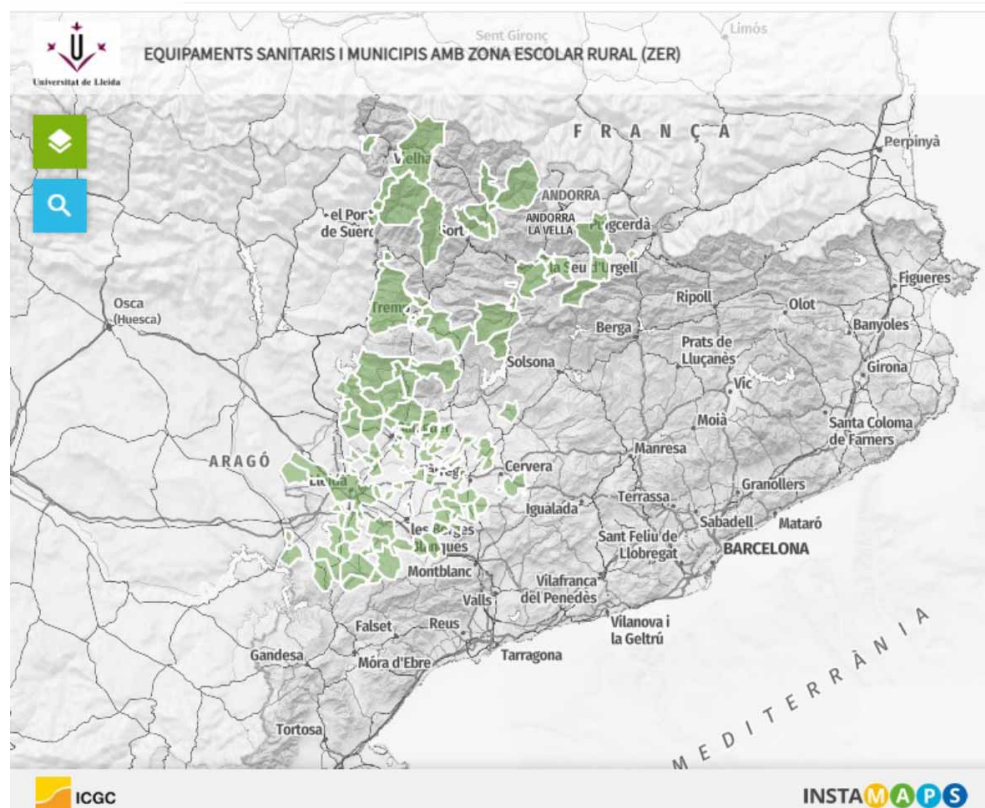
Tabla 4.
Perfil de las personas entrevistadas

Perfil de las personas participantes	n	% sobre el total
Miembros de equipos directivos de ZER y escuelas rurales	26	52 %
Representantes políticos y técnicos de administraciones públicas socioeducativas en diferentes niveles y de ámbito autonómico, provincial y comarcal	5	10 %
Alcaldes o alcaldesas de municipios que tienen escuela rural o ZER	11	22 %
Representantes de entidades del tercer sector (vinculadas al ámbito socioeducativo en contextos rurales) y de ámbito autonómico, comarcal y municipal	8	16 %

Fuente: elaboración propia.

Figura 1.

Mapa de las Zonas Escolares Rurales (ZER) en la provincia de Lleida



Fuente: Servicio Científico técnico de Cartografía y Sistemas de Información Geográfica de la Universidad de Lleida (<https://www.catedrarural.cat/mapes-interactius/>).

4. Resultados de la investigación

Los resultados obtenidos se organizan en cuatro dimensiones de análisis que pretenden dar respuesta a los objetivos planteados. Estas configuran un marco interpretativo complejo pero necesario para entender los efectos de los flujos migratorios en el mundo rural, y el papel que desempeñan las escuelas como espacios

de recepción, inclusión, transformación social y comunitaria. Como indican Santamaría-Cárdaba y Sampedro (2020), la comunidad rural es tanto un ámbito de transformación social como un recurso pedagógico. Las dimensiones a partir de las que se organizan los resultados son las siguientes:

1. Transformaciones demográficas: variaciones territoriales en la presencia de población inmigrante y su efecto sobre el tejido social local.
2. Impacto en los centros educativos en términos de matrícula escolar, fluctuación del alumnado y estabilidad de los grupos.
3. Dinámicas de inclusión, cohesión social y participación comunitaria: retos y oportunidades asociados a la diversidad cultural y socioeconómica dentro de las escuelas y municipios.
4. Relación entre escuela, familia y comunidad: canales de comunicación, formas de participación e implicación de las familias en el ámbito escolar.

4.1. Transformaciones demográficas: impacto de la llegada de población inmigrante sobre el tejido social local

La presencia de alumnado y/o familias de origen extranjero en los centros educativos de las zonas rurales de Lleida varía significativamente en función de la comarca, la ZER concreta, e incluso entre escuelas dentro de una misma ZER. Estas diferencias se explican, en gran medida, por la presencia o ausencia de actividad agroindustrial, especialmente en las comarcas de la Plana de Lleida y sus alrededores, que actúan como polos de atracción de población inmigrante. En términos generales, la llegada de población extranjera a los municipios rurales y los flujos de escolarización derivados responden a diversos factores, como la disponibilidad de vivienda, las posibilidades laborales, los procesos de regularización administrativa o las dinámicas familiares específicas.

Los centros educativos rurales reflejan una gran diversidad de situaciones familiares entre el alumnado de origen extranjero. Por un lado, existen familias ya establecidas desde hace años en el municipio, por otro, familias reagrupadas recientemente, y por último, también familias con dinámicas de temporalidad laboral, que se desplazan entre municipios de manera temporal o irregular, a menudo por motivos laborales o de residencia. Además, se ha identificado otro tipo de movilidad: familias autóctonas o extranjeras que migran desde zonas urbanas hacia municipios rurales de baja densidad, muchas veces buscando un entorno más tranquilo o nuevas oportunidades

de vida. Esta realidad queda reflejada en las aportaciones de diversos informantes clave: "la llegada de personas extranjeras tiene una importancia vital para el territorio, en clave de despoblamiento" (ACCSEM8). Evidencias de esta clase ponen de manifiesto cómo las migraciones, tanto internacionales como internas (nacionales), tienen efectos directos sobre los territorios rurales y, en particular, en los centros educativos, en su configuración y dinámicas internas.

Asimismo, las aportaciones recogidas a través de las entrevistas reflejan la diversidad de orígenes de la población inmigrante presente en los territorios rurales de las comarcas de Lleida: "son de América del Sur, ecuatorianos o africanos. Hay de Senegal, Mali y Mauritania. Todos trabajan en empresas del pueblo. Está siendo muy beneficioso para el municipio. Ahora las personas recién llegadas han hecho reagrupación familiar" (AANM10).

La valoración de los efectos de la inmigración por parte de los distintos actores entrevistados presenta posiciones diversas. Se identifican tanto posiciones positivas como otras centradas en las dificultades y los retos que se generan, especialmente en relación con la necesidad de servicios, la creación de nuevas acciones o la adaptación de planes y programas. Esta coyuntura pone de relieve el papel de las administraciones locales y supramunicipales, así como de las entidades del tercer sector, en el desarrollo de iniciativas formativas, comunitarias y de inclusión social.

Una de las principales consecuencias que señalan los informantes es que la presencia de población inmigrante contribuye a contener el despoblamiento de ciertos municipios rurales. La despoblación es un fenómeno recurrente en muchos de estos municipios y suele ir acompañada con frecuencia de una disminución de nacimientos y de desplazamientos de población hacia zonas más urbanizadas. Este impacto es especialmente relevante en poblaciones de dimensiones muy reducidas: "si no hubieran venido las personas inmigrantes al pueblo, quizás no tendríamos las empresas que tenemos. La inmigración ha sido necesaria para tener mano de obra para trabajar" (APJM14).

Otro testimonio, en un municipio con menos de 1.000 habitantes, manifiesta que la llegada de personas inmigradas de diferentes nacionalidades, principalmente del norte de África, países del Este y, más recientemente, de Sudamérica, ha permitido cubrir puestos de trabajo relacionados con el sector primario. Mientras algunas de estas personas tienen un asentamiento temporal, otras llegan a través de procesos de reagrupamiento familiar (AASEF13).

En resumen, se resalta la aportación positiva de la inmigración al territorio, relacionada principalmente con el enriquecimiento personal y comunitario, y con los beneficios económicos que aporta su trabajo. No obstante, la presencia o ausencia de población inmigrante está condicionada por dos factores esenciales: la disponibilidad de vivienda, y la actividad económica. Así lo expresan varios de los informantes consultados: "es una riqueza y nos aporta una mano de obra o una profesionalización que aquí quizás no existe, o se ha perdido, o no se quiere hacer, o no se encuentran personas" (AAPJF6); "este es el indicador más claro de la falta de actividad económica. Como no hay, no necesitamos mano de obra poco cualificada y, por tanto, no tenemos inmigración. Uno, porque no hay vivienda. Y dos, porque no hay actividad económica" (AASEM1).

En definitiva, los testimonios apuntan a una vinculación entre inmigración y mantenimiento socioeconómico de los pueblos, especialmente en sectores como la agricultura, la construcción y los servicios, que resultan clave para la sostenibilidad de los entornos rurales.

La evolución de los flujos migratorios en el territorio catalán ha sido significativa y presenta una clara diversificación en términos de origen y perfiles sociolaborales. Como señalan Enciso et al. (2024), en una primera etapa, predominó la llegada de personas procedentes del África subsahariana, cuya inserción laboral se concentró fundamentalmente en los campos de la ganadería y la agricultura, actividades clave en la economía local. Posteriormente, se produjo una ampliación de las nacionalidades de origen, incorporándose población procedente de Europa del Este, con perfiles laborales más especializados, en particular vinculados a la conducción de maquinaria pesada y otros oficios técnicos. De igual forma, se registró un incremento notable de población latinoamericana, compuesta mayoritariamente por mujeres, cuya inserción se orientó principalmente hacia el trabajo doméstico y el cuidado de personas mayores, desempeñando un papel relevante en la sostenibilidad de los cuidados en el ámbito comunitario.

Además, a partir de las manifestaciones de las personas informantes se han identificado preocupaciones relacionadas con situaciones de vulnerabilidad, irregularidad y fraude, vinculadas con la vivienda y el padrón municipal: "hemos detectado que hay pisos patera, que hay personas que vienen aquí a empadronarse, aunque no vivan aquí, porque creen que aquí hay más ayudas" (AAPJF6). También hemos detectado testimonios relativos a la ocupación de viviendas que no cumplen con los requisitos mínimos de habitabilidad o salubridad. En este sentido, se han

identificado trabajos con las autoridades en los procesos de regularización, ya que muchos de los entrevistados apuntan que no interesa tener empadronamientos que no se corresponden con una residencia efectiva.

4.2. Impacto de la inmigración en las escuelas rurales

La llegada de población inmigrada influye claramente en el sistema educativo rural, especialmente en lo que se refiere a la organización interna y la dinámica de las escuelas. Entre las consecuencias más relevantes se encuentran el incremento de la matrícula viva, los cambios en la relación entre las familias y el centro escolar, y, sobre todo, el aumento del número de alumnos, que es un factor clave para garantizar la continuidad y sostenibilidad de las escuelas rurales. Sin embargo, emergen nuevos retos relacionados con los recursos y servicios educativos disponibles, que a menudo son insuficientes para dar respuesta a las demandas de los centros y a las necesidades específicas del alumnado: "las oleadas migratorias pueden provocar desequilibrios en los servicios educativos de las escuelas. Es decir, que lo que más nos puede afectar actualmente es toda la llegada de nuevo alumnado" (ADESEF11).

Por otro lado, el incremento del alumnado ha contribuido a rejuvenecer relativamente la población, equilibrar la pirámide de edad y garantizar la continuidad de servicios básicos y esenciales como las escuelas (tanto en sus niveles de infantil y de primaria). De esta manera, se evidencia que los alumnos recién llegados han permitido contener el descenso progresivo de la matrícula y evitar el cierre de escuelas y primer ciclo de educación infantil, especialmente en municipios pequeños, donde cada vez hay menos niños escolarizados.

Respecto a la educación infantil de primer ciclo, aunque no es una etapa escolar obligatoria, se constata igualmente un incremento de la matrícula por parte de familias recién llegadas, especialmente tras la gratuidad del segundo curso del primer ciclo de educación infantil. No obstante, la presencia de alumnado de origen extranjero en las diferentes escuelas rurales presenta cierta variabilidad, a menudo condicionada por factores como la ubicación territorial, la proximidad a las capitales de comarca o a Lleida, la disponibilidad de vivienda, las diversas oportunidades laborales y el tipo de trabajo existente. Esta diversidad territorial genera desequilibrios evidentes, como ilustra este testimonio: "en pueblos cercanos a la ciudad de Lleida, como hay mucha inmigración por motivos laborales, muchas familias optan por llevar a sus hijos a

escuelas concertadas en la ciudad. Eso puede provocar la pérdida de alumnos en las escuelas del pueblo y, si son pequeñas, estas pueden acabar cerrando" (ECATM8).

Otros ejemplos evidencian la diversidad de contextos existentes: mientras que algunas ZER tienen entre un 40 % y un 50 % de alumnado con nacionalidad extranjera, en otras se detecta una presencia muy limitada, siendo la mayoría de los alumnos procedentes de familias locales de origen. Aunque esta realidad puede variar incluso entre las escuelas de una misma ZER. Esta situación es percibida por algunos profesionales como una desventaja para el alumnado, ya que limita las oportunidades de interacción con contextos culturales diversos y, por tanto, con experiencias que podrían enriquecer su desarrollo personal y social. Aunque, como se detecta a raíz de las entrevistas, esta falta de diversidad se compensa con la implementación de actividades compartidas entre las diferentes escuelas que conforman la ZER. Estos encuentros favorecen el intercambio entre alumnos de distintos entornos y contribuyen, sin duda, a ampliar las perspectivas sociales y educativas (CESOF15). Además, se reconoce que esta situación no es estática, sino que puede fluctuar en el tiempo, lo que abre la puerta a una evolución en el perfil sociocultural del alumnado.

En las escuelas rurales, el trabajo de campo permitió identificar cierta inestabilidad en el perfil del alumnado de origen extranjero, a menudo marcada por la estacionalidad laboral o el asentamiento temporal de las familias: "hay diferencias entre los alumnos empadronados y los que solo son temporales. Esto crea retos. Hay alumnado cuyas familias se desplazan para trabajar en la recogida de fruta, se quedan temporalmente y después se marchan" (CESEF21).

En algunas escuelas, los entrevistados señalan la presencia de una inmigración más estable, con familias que llevan años viviendo en el pueblo y con niños que ya han nacido allí. En cambio, en otros centros escolares, la fluctuación del número de estudiantes se percibe como un problema que afecta directamente a la continuidad del proyecto educativo y, en ciertos casos, a la propia viabilidad del centro. Esta inestabilidad demográfica se manifiesta de diversas maneras, como la llegada temporal de personas refugiadas que, si bien contribuyen puntualmente a incrementar la ratio de alumnado, no garantizan una permanencia que consolide el servicio educativo: "hemos tenido personas refugiadas de Ucrania y Siria, pero sus estancias son temporales. Nos sirvió para aumentar la ratio, pero si vuelve a disminuir, se pierde la estabilidad" (CEBM22).

Las entrevistas realizadas ponen de manifiesto que, en algunos municipios, se observa un incremento del alumnado procedente de familias que se establecen temporalmente en el territorio por motivos laborales estacionales, vinculados, por ejemplo, a la contratación temporal en el sector de la hostelería. Estas familias suelen marcharse una vez finalizado el trimestre, lo que genera entradas y salidas constantes a lo largo del curso escolar. Al respecto, los equipos directivos expresan que esta dinámica compromete la cohesión interna del centro escolar y la capacidad de adaptación a los cambios, especialmente en las escuelas pequeñas, donde cada alumno tiene un peso determinante en la organización global. Así, se indica que la movilidad continua de estas familias dificulta la planificación pedagógica, la planificación de recursos humanos y materiales, la consolidación de grupos estables y la implementación de proyectos educativos a medio y largo plazo. Además, genera necesidades educativas específicas, como la atención a la matrícula viva. Desde diversas escuelas se reclaman medidas de soporte como la incorporación de pedagogos/as terapéuticos/as, logopedas o educadores/as sociales, que a menudo no están disponibles debido a la distancia geográfica o a la falta de recursos específicos en la comarca. Para paliar esta insuficiencia de recursos, las personas entrevistadas subrayan la necesidad de incorporar un/a maestro/a de apoyo para la ZER, y la creación de aulas de acogida.

Igualmente, se apunta que parte de este alumnado se encuentra en situación de vulnerabilidad socioeconómica y, por tanto, se considera alumnado con necesidades educativas de apoyo específico. En relación con las familias, a partir de las entrevistas realizadas con los actores seleccionados (entre los que estas no están presentes por dificultades de acceso e interacción), se ha detectado que, por motivos relacionados con barreras culturales y lingüísticas, en muchas ocasiones no solicitan becas de comedor, lo que distorsiona los indicadores socioeconómicos del centro.

En conjunto, se señala que la diversidad del alumnado impacta directamente en la organización escolar, con especial incidencia en los procesos de inclusión y en la atención a las necesidades educativas especiales, poniendo de manifiesto la tensión entre los ideales de equidad y la gestión práctica del día a día. Esta realidad obliga a repensar los recursos, las metodologías y los apoyos disponibles para garantizar una respuesta equitativa y eficaz ante la pluralidad de situaciones que conviven dentro del aula. La diversidad no se presenta como un obstáculo, sino como un desafío estructural que exige una planificación más flexible, una formación continua del profesorado y una coordinación más estrecha entre los distintos agentes educativos.

4.3. Dinámicas de inclusión, cohesión social y participación comunitaria: retos y oportunidades.

Los resultados de la investigación confirman que la escuela rural no solo cumple una función educativa, sino que también dinamiza la vida social, cultural y asociativa del territorio; esto es, la escuela puede llegar a convertirse en un espacio de cohesión social y construcción comunitaria. Esta función como eje vertebrador de la comunidad ha sido ampliamente reconocida tanto por los equipos docentes como por los responsables municipales y las entidades locales. La escuela se convierte en un espacio de referencia y confianza, donde confluyen diferentes actores sociales (familias, docentes, administración y entidades) que, mediante la colaboración y la participación, contribuyen a fortalecer el sentido de pertenencia y de identidad local: "uno de los puntos fuertes es el fortalecimiento de los lazos entre el alumnado. Se cuidan mucho para que se garantice la continuidad educativa" (CENM20).

Además, la diversidad cultural es percibida como una oportunidad educativa para trabajar la interculturalidad con el alumnado. Este enfoque repercute positivamente en la cohesión social dentro de la escuela. De este modo, se promueve la participación conjunta en actividades escolares y culturales como estrategia de inclusión, favoreciendo la participación de las familias. No obstante, las dificultades para la inclusión a menudo se manifiestan fuera del ámbito escolar, en el espacio comunitario. Esta desconexión pone de manifiesto la brecha existente entre el entorno escolar y la realidad social, que aún presenta dinámicas de segregación: "hay reticencias de algunas familias a abrirse a la diversidad cultural o la rotación de la población extranjera dificulta la consolidación de relaciones estables. Esto se traduce, por ejemplo, en situaciones cotidianas en las que algunas familias no invitan a las fiestas de cumpleaños a niños porque no son de origen español" (CENF19).

Estas situaciones subrayan el papel de la escuela como motor de cohesión social y, al mismo tiempo, ponen de relieve una mayor capacidad de adaptación de los niños y las niñas en comparación con los adultos: "a veces, son más los pensamientos de los adultos que los de los niños los que dificultan la inclusión" (CENM20).

Otro elemento clave para la inclusión es la lengua. La llegada de alumnado sin conocimientos de catalán genera necesidades específicas de acompañamiento lingüístico y social. Mientras que algunos entrevistados consideran que rápidamente se facilita el uso del catalán, y esta se convierte en lengua de relación entre iguales, tanto dentro como fuera de la escuela, otros informantes consideran que, con

frecuencia, la atención a las necesidades lingüísticas no está suficientemente cubierta y reclaman medidas específicas y recursos adicionales para acoger adecuadamente al alumnado sin conocimientos de catalán.

También se destaca la importancia de la atención temprana como herramienta para promover la inclusión y la vinculación de las familias con la comunidad. El acceso universal a la escuela infantil, gratuita desde los dos años, ha favorecido una mayor participación (CESEF16). En resumen, la promoción de la inclusión pasa por garantizar un apoyo lingüístico adecuado e impulsar espacios de socialización temprana que fomenten la participación activa de las familias recién llegadas.

En relación con la inclusión y la cohesión social del alumnado de origen extranjero y de sus familias dentro de la comunidad educativa y del municipio, se detectan tanto barreras como prácticas facilitadoras que condicionan el grado de integración. De este modo, se pone de manifiesto la falta de recursos específicos para llevar a cabo programas de integración lingüística y cultural, así como la necesidad de desarrollar iniciativas que fomenten la cohesión social.

Desde una óptica comunitaria, la información recogida durante las entrevistas pone de relieve diversos factores clave para promover una inclusión efectiva y una convivencia positiva entre los vecinos de los municipios rurales. Se señala, por ejemplo, que la estabilidad familiar y el sentimiento de pertenencia hacen que muchos hermanos mayores continúen en el pueblo, dando continuidad a la escuela. Además, se distingue el papel central de la escuela como herramienta de acogida y de arraigo, especialmente cuando se encuentra en el mismo municipio donde residen y trabajan las familias recién llegadas: "a través de la Asociación Cultural, ha impulsado cursos de catalán con gran éxito. Cuando ha sido necesario dar respuesta a nivel social, las familias recién llegadas han sido atendidas y, por lo general, han colaborado con la escuela. En este sentido, no tenemos ningún problema, aunque somos conscientes que hay zonas donde la situación es bastante más complicada" (CESEF13).

Este trabajo en red contribuye, sin duda, a dar respuesta a una de las demandas más habituales: el aprendizaje de la lengua. Sin embargo, en algunos casos no existen suficientes recursos para dar una respuesta adecuada, poniendo de manifiesto una brecha significativa entre el volumen de demanda existente y la capacidad institucional de los entes municipales y comarcales para atenderla de manera eficaz. Sin duda, esto evidencia claras limitaciones estructurales en la provisión de servicios y en la planificación de recursos. De la misma manera, se recogen otras situaciones poco

favorables, en las que la gestión de los desafíos de la inclusión resulta más compleja. Así, en algunos municipios con una alta presencia de población inmigrante vinculada a la actividad agrícola y ganadera, se manifiestan tensiones culturales y una falta de implicación en el tejido comunitario: "la población inmigrante, a veces, llega con maletas cargadas de frustración o de rabia y eso puede generar choques" (ACCESM8).

En determinadas zonas las personas informantes comentan que se observa una limitada implicación de algunas familias de origen inmigrante en la vida comunitaria: "nos cuesta mucho que participen en la escuela, porque también tienen esta dificultad lingüística. Los padres ya no pueden porque trabajan... y cuando pedimos la participación se hace muy difícil, nos cuesta, se tiene que insistir" (CEGF1). Esta circunstancia incide negativamente en la cohesión social y en la convivencia. Además, los entrevistados expresan que se trata de una cuestión especialmente compleja y de difícil abordaje, particularmente en aquellos municipios que han experimentado un incremento significativo y repentino de población recién llegada, sin contar con los recursos ni las herramientas institucionales necesarias para gestionar adecuadamente este proceso.

Por eso, la convivencia intercultural, en este contexto, se configura como un desafío relevante. Los procesos migratorios responden a múltiples motivaciones, entre las que destacan las laborales, familiares o educativas, sin que ello impida preservar sus referentes culturales y tradiciones. Paralelamente, parte de la población autóctona puede mantener expectativas de adaptación unilateral a las dinámicas y normas previamente establecidas. En medio de estas tensiones, la institución escolar ocupa una posición central, al constituirse como un espacio privilegiado para la interacción entre grupos diversos, y se ve interpelada por las dinámicas sociales y culturales que atraviesan la comunidad. Unas y otras manifestaciones ponen de relieve la complejidad de los procesos de integración en entornos rurales y la necesidad de desarrollar estrategias comunitarias inclusivas y sostenibles que tengan en cuenta la realidad diversa de las familias recién llegadas, el contexto local y la disponibilidad real de recursos.

4.4. La relación familia-escuela: barreras y oportunidades en contextos multiculturales desde la visión de los centros educativos

La relación entre familia y escuela constituye un eje fundamental para el éxito educativo y la cohesión social, especialmente en contextos de diversidad cultural. Este

vínculo integra aspectos como la participación, la comunicación, el diálogo intercultural y las barreras de acceso, que se manifiestan de manera particular en el ámbito rural y en las escuelas que forman parte de ZER.

Las personas entrevistadas (miembros de equipos directivos de las escuelas rurales) recalcan el papel que desempeñan las Asociaciones de Familias de Alumnado (AFA) en las escuelas rurales. Su implicación abarca múltiples aspectos: desde el apoyo en el funcionamiento cotidiano de las escuelas, la organización de actividades y la gestión de servicios (como la acogida matinal, el comedor o las actividades extraescolares), hasta la colaboración en proyectos pedagógicos y acciones puntuales. Todo ello contribuye a fortalecer la relación entre las familias y la escuela, generando vínculos de confianza y corresponsabilidad. Asimismo, las personas entrevistadas señalan que además de la contribución a la captación de fondos y a la gestión económica de actividades, por parte de las AFA, la relación constante que esta proporciona entre y con las familias, facilita una mejor identificación de las necesidades específicas y permite adaptar los servicios educativos de manera más eficaz.

En este sentido, la función de las AFA a menudo trasciende el espacio estrictamente escolar. Estas asociaciones participan activamente en la dinamización de la vida comunitaria, colaborando en el fomento de encuentros entre las escuelas de la ZER, organizando actividades propias que crean espacios de convivencia entre alumnado, familias y docentes, y reforzando la cohesión social. Además, impulsan la participación y la colaboración en iniciativas locales como ferias, fiestas populares y otros eventos, consolidando su papel como agentes activos en la vida del municipio.

Sin embargo, en algunos casos se ha detectado que las familias recién llegadas pueden sentirse desconectadas del proyecto educativo, principalmente debido a una falta de integración inicial. Esto dificulta su participación activa en la vida escolar y comunitaria. En estos casos, esta voluntad de participación se ve limitada por barreras como las dificultades lingüísticas: "organizamos una jornada intercultural y pedimos la participación de las familias, pero hay que insistir mucho. Les proponemos hacer talleres, como de henna o de pastas, pero cuesta mucho, porque también ellas tienen esta dificultad lingüística" (CEGF1).

La comunicación entre la escuela y las familias constituye, por tanto, uno de los principales retos. En algunos centros, el personal docente expresa cierta incertidumbre a la hora de establecer vínculos efectivos con las familias, por temor a no ser comprendido. Aun así, se ponen en práctica diversas estrategias, como el uso de

traductores automáticos, la participación de alumnos en las tutorías, la colaboración de familias mediadoras, etc. Además, se manifiesta que los padres, por motivos laborales, a menudo no pueden participar activamente en las distintas actividades escolares que se ofertan: "algunas familias inmigrantes no encuentran espacios adecuados en los que participar ni mecanismos que las ayuden a conectar con la escuela" (CEPJM3).

A estas dificultades de comunicación se suman barreras de carácter cultural y socioeconómico que inciden de manera significativa en la igualdad de oportunidades educativas. Estas limitaciones se manifiestan, especialmente, en el acceso y la participación en actividades complementarias y extraescolares, tales como salidas, colonias o excursiones, que forman parte del proyecto educativo de los centros y contribuyen al desarrollo integral del alumnado. De hecho, como apunta una de las personas entrevistadas, no todas las familias perciben la relevancia de este tipo de propuestas. En algunos casos, por motivos culturales, se muestran reticencias a que los hijos e hijas pernocten fuera del hogar; en otros, el coste económico asociado a estas actividades constituye un obstáculo adicional que dificulta su participación. Desde esta visión, la combinación de factores culturales y económicos puede generar situaciones de desigualdad que requieren una atención específica por parte de la comunidad educativa.

De nuevo se observa que, a pesar de los esfuerzos de las ZER por promover actividades compartidas dentro de la escuela, la interacción entre familias de diferentes orígenes es limitada fuera del entorno educativo. Esta distancia se traduce en una convivencia aparente, pero no en una cohesión real: "las familias de distintos orígenes suelen formar grupos separados fuera de la escuela. Si surgen conflictos, pueden ser más intensos o difíciles de gestionar" (CEPJM3).

Se detectan situaciones puntuales de estigmatización cultural, como la reticencia de algunas familias autóctonas a que sus hijos jueguen con niños y niñas recién llegados o a invitarlos a actividades sociales como, por ejemplo, las fiestas de cumpleaños. Estas actitudes, aunque minoritarias, pueden generar sentimientos de exclusión y dificultar la creación de vínculos significativos. Además, se reconocen diferencias en el grado de integración de las familias recién llegadas según su origen cultural y el contexto. En algunas escuelas se constata que ciertas familias tienen mayores dificultades para relacionarse con otras ya establecidas, especialmente durante las primeras etapas de su llegada.

Finalmente, se pone de relieve la necesidad urgente de incorporar perfiles profesionales específicos que brinden apoyo a estas familias en su proceso de integración: “nos falta una Técnica de Integración Social que pueda ofrecer apoyo a las familias recién llegadas y ayudar en la gestión administrativa y educativa. En este momento, son los maestros quienes asumen esas funciones: gestionar becas de comedor, instalar aplicaciones móviles para las familias, etc.” (CESEF17).

En definitiva, se confirma que las escuelas rurales realizan esfuerzos significativos para fomentar la inclusión y la participación de todas las familias. No obstante, aún es necesario reforzar los recursos específicos, mejorar los canales de comunicación y garantizar la presencia de profesionales de apoyo que puedan atender las diversas necesidades educativas y sociales. Del mismo modo, se deben impulsar estrategias comunitarias que favorezcan la interacción intercultural, tanto dentro como fuera del centro educativo, con el fin de consolidar una red de convivencia más cohesionada y equitativa. Este conjunto de medidas resultará clave para transformar la escuela rural en un verdadero espacio de inclusión, participación y cohesión social.

5. *Discusión y conclusiones*

Las escuelas rurales, situadas en pueblos y territorios con baja densidad de población y caracterizadas por su diversidad cultural y social, tienen el potencial de articular ecosistemas educativos siempre que exista una voluntad clara de trabajo en red desde una perspectiva comunitaria. Cuando este trabajo se estructura con el apoyo de las administraciones públicas, las entidades sociales y las asociaciones locales, pueden generarse dinámicas positivas que incidan en el desarrollo local, el mantenimiento de los servicios educativos y la mejora de la calidad de vida de la población. En esta línea, Kvalsund (2004) subraya que las escuelas rurales funcionan como espacios de vida democrática y de encuentro comunitario, donde se generan confianza, participación y cohesión social, reforzando su papel como instituciones públicas esenciales en la vida local.

Sin embargo, estos resultados deben interpretarse considerando la diversidad de ruralidades existentes en las comarcas de Lleida y, por extensión, en otros territorios rurales. En primer lugar, los resultados de esta investigación corroboran lo que ya

señalan estudios previos, como los de Andrés y Garreta (2023) y Bernad et al. (2021), que destacan cómo las escuelas rurales pueden aprovechar la diversidad cultural como una oportunidad para fomentar la interculturalidad. Asimismo, tal como apuntan Duran et al. (2020), la estructura de las ZER facilita una respuesta más flexible y contextualizada a la diversidad, fortaleciendo la acogida e inclusión del alumnado y sus familias, gracias a la atención personalizada, la proximidad entre profesorado y familias, y la coordinación entre los centros integrantes de la ZER, mejorando las respuestas educativas a la diversidad del territorio.

Otro aspecto manifiesto es la creación de buenas relaciones entre el profesorado y las familias, basadas en la confianza y la proximidad, una comunicación fluida y eficaz que redunde en un clima de confianza y buena convivencia, que favorece el bienestar del alumnado y sus familias, así como un sentimiento compartido de pertenencia a la comunidad y la implicación de las familias en la educación de sus hijos e hijas. Sin embargo, persisten algunas barreras simbólicas relacionadas con las actitudes y creencias de los profesionales y las familias, que pueden generar espirales negativas en la relación, cuando no se abordan explícitamente. También se apunta la existencia de algunos factores externos (servicios públicos insuficientes, falta de trabajo en red de la escuela con los agentes del territorio, transporte deficiente, no disponibilidad de empleo y vivienda accesible, etc.), que pueden obstaculizar la inclusión social y escolar y el arraigo al territorio.

Es necesario fomentar la formación de los profesionales de la educación y del ámbito social en competencias interculturales y el conocimiento del territorio rural, de su contexto físico y social, de sus recursos, más allá de un enfoque meramente relacionado con las metodologías docentes en el aula, así como incluirlos en los planes de la formación inicial. Y hay que incentivar la formación de las familias, contextualizada y partiendo de sus necesidades, integrando también los fondos de conocimiento familiares como recurso pedagógico (Santos et al., 2022).

En este sentido, las voces recogidas en las entrevistas subrayan la necesidad urgente de mejorar la coordinación interinstitucional entre administraciones, centros educativos, servicios sociales y otros agentes del territorio, con el fin de garantizar un aprendizaje integral y conectado a lo largo de la vida, en consonancia con el paradigma de la educación 360, que contempla una educación a tiempo completo y centrada en la equidad educativa (Barres y Termes, 2022). Esto implica promover una educación que no solo tenga lugar dentro del aula, sino que se extienda a todos los espacios y momentos de la vida cotidiana, con la participación de toda la comunidad.

Dadas estas circunstancias, se hace un llamamiento a potenciar iniciativas innovadoras y creativas con una mirada comunitaria (Trepát et al., 2024), que contemplen la incorporación de nuevos perfiles profesionales en los territorios rurales, como técnicos de integración social, educadores/as sociales o dinamizadores/as comunitarios/as. Estos perfiles pueden desempeñar un papel clave en el fortalecimiento de las escuelas como pilares de los territorios educadores, contribuyendo a la cohesión social, actuando contra el despoblamiento y dando respuesta a los nuevos retos demográficos y culturales.

Como expresan Moraleda y Bernal (2025) en el contexto español y Autti y Hyry-Beihammer (2014) y Sørensen et al., (2021), en espacios europeos, la pérdida progresiva de población en muchas zonas rurales amenaza el mantenimiento de las escuelas, lo que podría conllevar su cierre a corto o medio plazo. Esto constituye un desafío estructural, ya que la escuela suele ser uno de los últimos servicios públicos que sostiene la vida comunitaria. Al mismo tiempo, se observa que los nuevos flujos migratorios (ya sean internacionales, interregionales, urbano-rurales y de retorno), con perfiles, expectativas y formas de vinculación al territorio diferenciadas, pueden tener un impacto positivo en la continuidad y sostenibilidad de los servicios educativos. Estas dinámicas migratorias contribuyen, en cierta medida, a rejuvenecer la población, equilibrar la pirámide de edad y mantener abiertas escuelas y centros de educación infantil.

No obstante, para garantizar una convivencia real y una cohesión social efectiva, estos cambios deben ir acompañados de políticas públicas coordinadas y de acciones concretas que tengan en cuenta la realidad compleja y heterogénea de los territorios rurales (Serra, 2025). Como apunta Zapata (2022), es necesario avanzar hacia un horizonte de convivencia social que trascienda los muros de la escuela y se convierta en un pilar de desarrollo comunitario, basado en el reconocimiento y la participación de todas las diversidades presentes en cada contexto territorial.

En definitiva, los resultados evidencian que la escuela rural no es únicamente un servicio educativo, sino una infraestructura social estratégica para la sostenibilidad demográfica, económica y comunitaria de los territorios rurales. Los hallazgos de Lyson (2002) refuerzan esta interpretación al mostrar que la existencia de una escuela en las pequeñas comunidades rurales no solo garantiza un servicio educativo, sino que constituye un indicador de vitalidad social y económica, con efectos directos sobre la cohesión comunitaria, la actividad local y la sostenibilidad territorial, lo que refuerza el papel de la escuela rural como infraestructura esencial para la viabilidad territorial.

En definitiva, en escenarios marcados por el despoblamiento y el envejecimiento, los flujos migratorios no deben entenderse únicamente como un fenómeno coyuntural, sino como un factor estructural que incide directamente en la viabilidad de los municipios y en la continuidad de sus servicios públicos. Sin embargo, la capacidad transformadora de estas dinámicas depende de la existencia de políticas públicas coordinadas, recursos educativos suficientes y estrategias comunitarias adaptadas a las especificidades de cada contexto local, que favorezcan la inclusión efectiva y el arraigo. Así, ante el aumento de la movilidad humana y la creciente complejidad social de los territorios rurales, resulta fundamental reforzar el papel de la escuela rural como nodo central de los territorios educadores y como espacio de inclusión, cohesión y transformación social clave para la construcción de comunidades rurales más resilientes, equitativas, comprometidas y preparadas para afrontar los retos educativos, demográficos y culturales del presente y del futuro.

Como líneas de investigación futuras resulta pertinente analizar los modelos de gobernanza territorial y coordinación interinstitucional que favorecen la construcción de ecosistemas socioeducativos comunitarios capaces de responder a la creciente diversidad social y cultural. Adicionalmente, se deberían explorar las interrelaciones entre movilidad humana, sostenibilidad demográfica, dinámicas migratorias y continuidad de los servicios educativos, prestando especial atención al rol de la escuela rural como factor de arraigo, resiliencia territorial y desarrollo local sostenible.

6. Financiación

Este estudio ha sido financiado por la Cátedra de Estudios Socioeconómicos y Despoblación del Territorio Rural de la Universidad de Lleida¹ y de la Diputación de Lleida.

1• *Càtedra d'Estudis Socioeconòmics i Despoblament del Territori Rural de la Universitat de Lleida*. Para más información, consultar: <https://www.catedrarrural.cat/>

7. Agradecimientos

Queremos expresar nuestro agradecimiento a la Diputación de Lleida y a la Cátedra de Estudios Socioeconómicos y Despoblación del Territorio Rural de Lleida, cuyo apoyo ha sido fundamental para llevar a cabo este estudio. Así como al Ministerio de Ciencia e Innovación (Programa Estatal para Impulsar la Investigación Científico-Técnica y su Transferencia del Plan Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación 2023-2025), por su ayuda al financiar el proyecto "Participación e implicación familiar en los centros de educación primaria. Las familias de origen extranjero: diagnóstico y diseño de propuestas de mejora", en el cual se enmarca la investigación que ha dado lugar a este artículo. Y muy especialmente manifestamos nuestro reconocimiento a todas las personas entrevistadas (en total cincuenta) que han compartido generosamente con nosotras sus vivencias, conocimientos y experiencias. Sin ellas, este trabajo no habría sido posible.

8. Referencias

- Abós, P. (2020). La escuela ubicada en territorios rurales: una escuela diferente, un reto pedagógico. *Aula*, (26), 41-52. <https://doi.org/10.14201/aula2020264152>
- Aldomà, I., y Mòdol, R. M. (2022). *Atles del món rural 2022. Despoblament o revitalització*. Departament de Geografia i Sociologia de la Universitat de Lleida.
- Andrés-Cabello, S. (2024). España vacía, España vaciada: las dimensiones de identidad y simbólicas de las regiones periféricas. Un marco territorial. *Papeles del CEIC*, 2024(1), 1-7. <https://doi.org/10.1387/pceic.25988>
- Andrés-Cabello, 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>
- Azano, A. P., Epley, K., y Biddle, C. (2021). *The Bloomsbury Handbook of Rural Education in the United States*. Bloomsbury Academic.
- Autti, O., y Hyry-Belhammer, E. K. (2014). School closures in rural Finnish communities. *Journal of Research in Rural Education*, 29(1), 1-17. <http://jrre.psu.edu/articles/29-1.pdf>

- Barres, R., y Termes, A. (2022). *Municipis 360, municipis d'oportunitats*. Educació 360. Fundació Bofill.
- Beach, D., Johansson, M., Öhrn, E., Rönnlund, M., y Per-Åke, R. (2018). Rurality and Education Relations: Metro-Centricity and Local Values in Rural Communities and Rural Schools. *European Educational Research Journal*, 18(1), 19-33. <https://doi.org/10.1177/1474904118780420>
- Bernad, O., Llevot, N., López, M. P., y Marín, R. (2021). Les escoles rurals un fita educativa per a millora la inclusió i la innovació. En Càtedra d'Estudis Socioeconòmics i Despoblament del Territori de Lleida (Ed.), *Les ruralitats. Els micropobles de Lleida* (pp. 63-82). Edicions de la Universitat de Lleida. DOI: 10.21001/les_ruralitats.2021
- Bernad, O., y Llevot, N. (2025). Escuela y familias de origen extranjero: propuestas para una comunicación fluida y eficaz. *European Public & Social Innovation Review* (10), 1-23. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1696>
- Boix, R., Rubio, P., y Abós, P. (2025). *Elementos posibilitadores de la calidad de la escuela rural como servicio público*. Ministerio de Ciencia e Innovación. Agencia Estatal de la Investigación. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15037597>
- Collantes, F., Pinilla, V., Sáez, L. A., y Silvestre, J. (2010). *El impacto demográfico de la inmigración en la España rural despoblada*. Real Instituto El Cano.
- Chuquipiondo, J. G., y Ñaccha, M. (2025). Desafíos y oportunidades de la educación inclusiva en escuelas rurales: una revisión sistémica. *Revista Tribunal*, 5(12), 345-367. <https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i12.211>
- Departamento de Acción Climática, Alimentación y Agenda Rural (2022). *Agenda rural de Catalunya. El món rural hi diu la seva*. Recuperado de: <https://agricultura.gencat.cat/ca/ambits/desenvolupament-rural/agenda-rural/>
- Departamento de Educación y Formación Profesional (s.f.). *Sobre escoles rurals*. <https://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/escolarural/sobre-les-escoles-rurals/>
- Duran, A., Geis, X., y Payeró, M. (2020). *L'escola rural: petita, pública i de poble. Descobreix l'escola de les 3P*. Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Enciso, J. P., Allepuz, R., Mateos, J., Pardes, I., y Pardes, O. (2024). *Els reptes per a l'emancipació dels joves a les comarques de Lleida*. Servei de Publicacions de la Universitat de Lleida. https://doi.org/10.21001/els_reptes_per_a_l.emancipacio.2024
- Escribano, J. (2010). Los servicios educativos y sanitarios en el desarrollo rural: principales problemas y posibles mejoras. *Geographicalia*, (58), 29-56.
- Escribano, J. (2012a). Servicios educativos y sanitarios elementales en el medio rural: percepción social e influencia sobre la calidad de vida. *Estudios Geográficos*, 73(272), 35-61
- Escribano, J. (2012b). El valor de los servicios educativos y sanitarios en los procesos de atracción y mantenimiento de población en medio rural. *AGER: Revista de Estudios sobre*

Despoblación y Desarrollo Rural (Journal of Depopulation and Rural Development Studies), (13), 11-51.

Ley 8/2025, de 30 de julio, del *Estatuto de los municipios rurales*. Boletín Oficial del Estado, núm. 195, de 14/08/2025.

Lyson, T. A. (2002). What does a school mean to a community? Assessing the social and economic benefits of schools to rural villages in New York. *Journal of Research in Rural Education*, 17(3), 131-137.

Llevot, N., Bernad, O., López, M. P., y Torrelles, A. (2025). *Les Escoles Rurals. Innovació Educativa i Cohesió Social. Col·lecció Ruralitats, 4. Servei de Publicacions de la Universitat de Lleida*. https://doi.org/10.21001/les_escoles_rurals_innovacio_educativa_i_cohesio_social.2025

Llevot, N., y Bernad, O. (2024). Las familias de origen extranjero: participación e implicación en los centros de educación primaria. *European Public & Social*, 9(15). https://doi.org/10.21001/les_escoles_rurals_innovacio_educativa_i_cohesio_social.2025

González, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (29), 85-103. <https://doi.org/10.35362/rie290952>

González, M., y López-Gay, A. (2019). El Nuevo Paradigma de las Migraciones Internas en España: Migrantes Urbanos, Más Móviles y Cualificados. El Caso de Castilla y León. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, (23), 605-611. <https://doi.org/10.1344/sn2019.23.21615>

Julià, R. (coord.), Hernández, M., Blàvia C., Miranda, X., y Mata, A. (2023). *Els Serveis Socials a les Comarques de Lleida: Ruralitats, Proximitat i Distància*. Edicions de la Universitat de Lleida. https://doi.org/10.21001/els_serveis_socials.2023.

Kvalsund, R. (2004). Schools as democratic arenas in rural communities. *Journal of Research in Rural Education*, 19(1), 1-15.

Macià, M., y Garreta, J. (2020). La comunicación familia-escuela: realidades, desafíos y nuevos rumbos. En H. Cárcamo, y M. L. Mora (eds.), *Familia, escuela y sociedad. Múltiples miradas para un fenómeno complejo* (pp. 71-89). Ediciones Universidad Bio-Bío.

Martínez, F., y Colino, J. (2024). Rural Depopulation in Spain: A Delphi Analysis on the Need for the Reorientation of Public Policies. *Agriculture*, 14(2), 295. <https://doi.org/10.3390/agriculture14020295>

Moraleda, Á., y Bernal, T. (2025). La escuela rural en España en el siglo XXI: una revisión sistemática según el protocolo PRISMA. *Revista de educación*, (407), 299-324. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-407-666>

Nogué, J (2016). El reencuentro con el lugar: nuevas ruralidades, nuevos paisajes y cambio de paradigma. *Documents d'Anàlisi Geogràfiques*, 62(3), 489-502. <https://doi.org/10.5565/rev/dag.272>

- Red Estatal de Desarrollo Rural (REDER) (2022). *Manual de los grupos de acción local ante el problema de la despoblación*. Recuperado de:
<https://redestatal.eu/wp-content/uploads/2022/12/manualmaquetaacogidalow.pdf>
- Ruiz, J. I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Salazar, N. B. (2017). Key figures of mobility: an introduction. *Social Anthropology*, 25(1), 5-12.
<https://doi.org/10.1111/1469-8676.12393>
- San Miguel, E. (2023). *Desafío migratorio y desafío demográfico: hacia una nueva cultura institucional de los derechos y de la integración*. Dykinson.
- Santamaría-Cárdaba, N., y Sampedro, R. (2020). La escuela rural: una revisión de la literatura científica. *AGER: Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural (Journal of Depopulation and Rural Development Studies)*, (12), 147-156. <https://doi.org/10.4422/ager.2020.12>
- Santos, M. A., Lorenzo, M., y Míguez, G. (coord.). (2022). *Fondos de conocimiento familiar e intervención educativa. Comprender las circunstancias sociohistóricas de los estudiantes*. Narcea.
- Serra, M. S. (2025). *20 lecciones de Pedagogía*. H y A Ediciones.
- Sørensen, J. F. L., Svendsen, G. L. H., Jensen, P. S., y Schmidt, T. D. (2021). Do rural school closures lead to local population decline? *Journal of Rural Studies*, 87(1), 226-235.
<https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2021.09.016>
- Trepal, E. (coord.) (2024). *Per una educació 360 als territoris rurals*. Fundació Jaume Bofill.
- Vallés, M. (1997). *La entrevista cualitativa*. Cuadernos metodológicos. Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Zapata, V. (2022). Participación para la Convivencia Social en Contextos Multiculturales: Construyendo Juntos el Marco Estratégico Intercultural de Tenerife. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 26(4), 165-186. <https://doi.org/10.1344/sn2022.26.40134>

Contribuciones de los autores

	Núria Llevot	Olga Bernad	Àngels Torrelles	María Paz López Teulón
Conceptualización	30 %	30 %	20 %	20 %
Tratamiento de datos	25 %	25 %	20 %	30 %
Análisis formal	20 %	30 %	30 %	20 %
Acceso a financiación	40 %	20 %	20 %	20 %
Investigación	20 %	30 %	30 %	20 %
Metodología	30 %	20 %	20 %	30 %
Gestión del proyecto	40 %	20 %	20 %	20 %
Recursos	20 %	20 %	40 %	20 %
Software	0 %	0 %	0 %	0 %
Supervisión	40 %	20 %	20 %	20 %
Validación	20 %	40 %	20 %	20 %
Vívisualización	20 %	20 %	20 %	40 %
Redacción (borrador)	20 %	20 %	30 %	30 %
Redacción (revisión y edición)	25 %	25 %	25 %	25 %

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

Extended abstract

1. Introduction

Contemporary migration flows are significantly transforming the demographic, social, economic and educational dynamics of rural territories, particularly in contexts affected by depopulation, population ageing and the loss of essential public services. This study focuses on the province of Lleida due to its territorial dispersion, high number of small municipalities and economic dependence on agriculture and agri-food industries in several counties. These characteristics make the territory especially suitable for exploring the relationship between migration, educational sustainability and community cohesion.

The research is based on a central premise: rural schools are not merely educational institutions but also key actors in territorial development. Beyond their pedagogical role, they contribute to community vitality, foster social cohesion and support local sustainability. In many rural municipalities facing demographic decline, the arrival of migrant families has become crucial for maintaining school enrolment, preventing school closures and sustaining local services. At the same time, increasing cultural, linguistic and socioeconomic diversity creates new challenges for schools, requiring them to adapt their educational practices, strengthen communication with families and respond to increasingly complex social realities.

Against this backdrop, the study examines how recent migration processes are reconfiguring the socio-educational landscape of rural Lleida and analyses the contribution of rural schools to the construction of more cohesive and sustainable educating territories.

2. Objectives, Methodology and Sources

The study pursues two main objectives. First, it analyses the effects of contemporary migration processes on education in rural municipalities across Lleida. Second, it assesses the role of educational institutions as agents of social cohesion, community

integration and territorial development. The analysis focuses on four interrelated dimensions: (i) demographic change; (ii) impact on educational institutions; (iii) inclusion and social cohesion dynamics; and (iv) the school-family-community relationship. The research pursues two main objectives:

A qualitative methodology was employed. The study is based on 50 in-depth semi-structured interviews conducted during 2024 with mayors, local and supra-municipal government technicians, and representatives of social and educational third-sector organisations. Interview guides were validated by an expert committee and structured around institutional, pedagogical, relational and territorial dimensions. Interviews were recorded, transcribed and manually analysed through interpretative frameworks and analytical categories designed to capture the complexity of participants' experiences and perceptions.

The qualitative findings were complemented by official statistical data from the Statistical Institute of Catalonia (Idescat), academic literature on migration, depopulation, rurality and education, and technical reports produced by public administrations and local organisations. The study includes evidence gathered from informants across thirteen counties of the province of Lleida.

3. Results

Demographic Transformations

The findings reveal the growing importance of immigration within the demographic structure of Lleida. According to Idescat, foreign-born residents account for 20.33% of the provincial population, although their territorial distribution is highly uneven. Counties such as Segrià, Urgell and Pla d'Urgell present particularly high proportions of foreign residents, whereas other areas display a much lower presence. In smaller municipalities, variations are even more pronounced, reflecting diverse demographic realities and different implications for local sustainability.

Interviewees consistently identified immigration as a key factor in maintaining the viability of many rural municipalities. In particular, agricultural and agri-food sectors rely heavily on migrant labour, making immigration a critical contributor not only to demographic stability but also to local economic sustainability.

Impact on Educational Institutions

Migration has had a significant impact on rural schools. The arrival of migrant pupils has helped stabilise enrolment levels and prevent school closures, particularly in smaller municipalities. However, the distribution of migrant students across schools is highly uneven. While some Rural School Zones (ZERs) report that foreign-origin pupils represent between 40% and 50% of total enrolment, others have only a marginal migrant presence. This diversity creates distinct educational contexts that require tailored responses rather than standardised solutions.

One of the major challenges highlighted by participants is rolling enrolment (*matrícula viva*), associated with the residential and labour mobility of some migrant families. Schools frequently face the need to reorganise classes, redistribute resources and modify educational projects within very short timeframes. These circumstances complicate educational planning and increase organisational pressure on school staff.

Inclusion and Social Cohesion Dynamics

The findings highlight the rural school as a fundamental space for social cohesion, cultural integration and community development. Schools provide environments in which new forms of coexistence and belonging can emerge, facilitating encounters between diverse populations and strengthening local social networks.

Nevertheless, important barriers to inclusion persist. These include insufficient resources, such as a lack of social educators, or intercultural mediators. Linguistic and cultural barriers, socioeconomic inequalities and insufficient coordination among institutions further hinder integration processes. Mastery of the Catalan language and active family participation were identified as essential factors for successful educational and community integration.

School-Family-Community Relationship

One of the strengths of rural schools is their capacity to foster relationships based on proximity, trust and shared responsibility. Interviewees described several examples of good practice involving close collaboration between teachers and families, as well as the active participation of family associations in community initiatives and local development.

However, challenges remain. Some migrant families experience difficulties participating in school life due to demanding work schedules, language barriers or limited knowledge of educational structures and procedures. Participants also reported isolated cases of social segregation beyond the school environment. These findings indi-

cate the need to strengthen communication channels, develop inclusive participation strategies and facilitate the engagement of all families in educational and community processes.

The absence of specialised support staff means that teachers frequently assume social and administrative responsibilities that go beyond their pedagogical role, increasing their workload and limiting their capacity to respond effectively to emerging needs.

4. Discussion

The findings demonstrate that immigration can contribute significantly to the demographic and educational sustainability of rural territories. However, migration should not be understood as an automatic solution to depopulation. Its positive effects depend on broader structural conditions, including access to adequate housing, stable employment opportunities, quality public services and coherent territorial planning capable of supporting long-term settlement.

The study also highlights the strategic role of rural schools in the construction of educating territories. Their proximity to local communities, capacity to build social networks and ability to promote participation place them at the centre of integration and cohesion processes. Nevertheless, schools cannot fulfil these functions effectively without sufficient resources and stronger coordination among educational institutions, local authorities and community organisations.

Furthermore, the seasonal and temporary nature of part of the migrant population raises specific challenges. Labour mobility and temporary residence patterns generate fluctuations in school enrolment, complicating resource allocation and educational planning. Addressing these issues requires structural and flexible policy responses that take into account the temporal characteristics of rural labour markets.

The discussion also suggests the need to move beyond instrumental approaches that view migrants primarily as a source of labour or demographic replacement. Instead, migration should be understood through a framework centred on rights, equity, social inclusion and territorial sustainability. Such an approach recognises diversity as a societal asset and emphasises the importance of ensuring

conditions that facilitate settlement, participation and equal opportunities for newly arrived families.

5. Conclusions

The research demonstrates that rural schools constitute strategic social infrastructures capable of contributing to community cohesion, cultural integration and local development. In many small municipalities, they are essential for maintaining public services and sustaining community life.

Migration can help mitigate the effects of depopulation when accompanied by adequate housing, employment opportunities and public services. Without these conditions, its impact is likely to remain limited and temporary.

The growing cultural diversity of rural communities requires stronger school-family-community relationships supported by specialised professionals, inclusive educational strategies and effective communication mechanisms. The instability generated by seasonal employment and labour mobility also calls for flexible educational policies and additional resources capable of responding to changing enrolment patterns.

Finally, effective coordination among public administrations, schools and community organisations emerges as a fundamental requirement for the construction of sustainable educating territories capable of addressing demographic, educational and social challenges in an integrated manner.

Future research

Future interventions should promote integrated public policies linking housing, employment, transport and educational services in order to facilitate the long-term settlement of migrant populations in rural areas. Likewise, territorial governance models that enhance coordination among public administrations, schools and third-sector organisations should be strengthened.

The incorporation of specialised professionals, including social integration officers, social educators and intercultural mediation professionals, would help reduce

teachers' workload and improve support for families. Furthermore, teacher training in intercultural competences and family-oriented literacy and participation programmes should be expanded.

Finally, further research is needed to examine territorial governance models that facilitate institutional coordination and to conduct longitudinal studies assessing the medium and long-term effects of migration on the sustainability of rural services. Such evidence would contribute to the design of comprehensive rural repopulation strategies integrating housing, employment, transport and education within a coherent territorial development framework.