

---

# archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares,  
independiente, de acceso abierto y multilingüe



Arizona State University

---

Volumen 30 Número 173

29 de noviembre 2022

ISSN 1068-2341

---

## Las Escuelas Rurales ante las Políticas de Mercado: Un Análisis Meta-Etnográfico

*Begoña Vigo-Arrazola*  
Universidad de Zaragoza  
España

*Dennis Beach*

Universidad de Borås; Universidad de Gotemburgo  
Suecia

**Citación:** Vigo-Arrazola, B., & Beach, D. (2022). Las escuelas rurales ante las políticas de mercado: Un análisis meta-etnográfico. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(173).  
<https://doi.org/10.14507/epaa.30.6962>

**Resumen:** La aplicación de políticas de mercado competitivas en diferentes contextos nacionales ha convertido las características geográficas, económicas y sociales de la ubicación de la escuela en un objeto de valor de mercado. Esto tiene efectos que pueden ser positivos o negativos en los discursos y prácticas de los maestros/as rurales sobre la participación de la familia y la comunidad. Utilizando un diseño metodológico meta-etnográfico, el objetivo de este artículo ha sido explorar esta dimensión de la diferencia a partir de una muestra de veinte publicaciones de estudios etnográficos o investigaciones cualitativas similares en diferentes países europeos. El artículo ha revelado la existencia de diferentes lógicas de participación. Estas lógicas incluyen discursos y prácticas más cercanas a modelos democráticos de participación en escuelas de zonas remotas, modelos de participación basados en la captación de clientes en escuelas más accesibles, y modelos próximos a una perspectiva burocrática de la participación en otros. Los discursos parecen corresponder a las interacciones que se producen dentro y fuera de cada uno de los espacios como expresión de sus diferentes lógicas de supervivencia en el contexto del mercado.

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>  
Facebook: /EPAAA  
Twitter: @epaa\_aape

Artículo recibido: 11-1-2021  
Revisiones recibidas: 2-6-2022  
Aceptado: 2-6-2022

**Palabras clave:** escuela rural; participación; mercado en educación; etnografía; meta-etnografía

**Rural schools in light of market policies in rural schools: A meta-ethnographic analysis**

**Abstract:** The application of competitive market policies in different national contexts has turned the geographical, economic and social characteristics of school location into an object of market value. This has potentially positive or negative effects on rural school-teachers' discourses and practices on family and community involvement. Using a meta-ethnographic methodological design, the aim of this article has been to explore this dimension of difference based on a sample of 20 publications of ethnographic studies or similar qualitative research in different European countries. The article has revealed the existence of different logics of participation. These logics include discourses and practices closer to democratic models of participation in schools in remote areas, participation models based on customer acquisition in more accessible schools, and models corresponding to a bureaucratic perspective on participation in some other places. The discourses seem to correspond to the interactions that take place inside and outside each of the spaces as an expression of their different logics of survival in the context of the market.

**Key words:** rural school; participation; education market; ethnography; meta-ethnography

**As escolas rurais face às políticas de mercado: Uma análise meta-etnográfica**

**Resumo:** A aplicação de políticas de mercado competitivas em diferentes contextos nacionais transformou as características geográficas, económicas e sociais da localização da escola num objecto de valor de mercado. Isto tem efeitos que podem ser positivos ou negativos nos discursos e práticas dos professores rurais sobre a participação da família e da comunidade. Utilizando um desenho metodológico meta-etnográfico, o objectivo deste artigo foi explorar esta dimensão da diferença com base numa amostra de vinte publicações de estudos etnográficos ou investigação qualitativa semelhante em diferentes países europeus. O artigo revelou a existência de diferentes lógicas de participação. Estas lógicas incluem discursos e práticas mais próximas de modelos democráticos de participação nas escolas em áreas remotas, modelos de participação baseados na aquisição de clientes em escolas mais acessíveis, e modelos próximos de uma perspectiva burocrática de participação em outras. Os discursos parecem corresponder às interacções que têm lugar dentro e fora de cada um dos espaços como expressão das suas diferentes lógicas de sobrevivência no contexto do mercado.

**Palavras-chave:** escola rural; participação; mercado na educação; etnografia; meta-etnografia

**Las Escuelas Rurales ante las Políticas de Mercado:  
Un Análisis Meta-Etnográfico**

Durante décadas, la escuela rural ha experimentado los efectos de mercado y del metrocentrismo en distintos momentos. Las connotaciones negativas relacionadas con la baja calidad de las escuelas o los bajos resultados de su alumnado (ej. Meehan et al., 2003) han servido para desestimar y justificar el cierre de numerosas escuelas (ej. Gristy et al., 2020). Estos cierres han contribuido a desvalorizar el potencial de las escuelas rurales como fuente de ingresos para los inversores escolares en diferentes países (Escardíbul y Villarroya, 2009; Fjellman et al., 2019). Asimismo, esta desvalorización ha supuesto el desplazamiento de la población escolar de las zonas rurales a las escuelas de zonas urbanas y fácilmente accesibles (ej. Arellano y Zamarro, 2007; Bunar y Ambrose, 2018; Santamaría, 2018), y recientemente, la concentración de un elevado número de alumnado de origen extranjero en algunas áreas escolares (Fjellman et al., 2019; Forsey, 2020).

El escaso interés por el desarrollo de la escuela rural ha implicado que temas como la participación se hayan considerado, por definición, problemas de investigación en las escuelas urbanas. De este modo, se han limitado las posibilidades de conocer y reconocer las escuelas rurales, las diferencias entre distintas zonas rurales (Roberts y Green, 2013) y la posibilidad de influir en el funcionamiento y la mejora de estas (Corbett, 2015; Hargreaves et al., 2009).

En la actualidad, no obstante, la tendencia neoliberal que opera a nivel mundial en los diferentes contextos socioeconómicos y políticos ha llevado a que los proveedores de mercado apuesten por el reconocimiento de determinadas zonas rurales (Shucksmith, 2018). Asimismo, la literatura científica ha mostrado cómo distintos tipos de zonas rurales han sido más o menos influenciados en este sentido dependiendo de sus interacciones con el exterior. De una parte, las zonas rurales próximas a núcleos urbanos han desarrollado recursos orientados al mercado. De otra parte, las zonas rurales más alejadas de los núcleos urbanos, cuya actividad se apoya en la agricultura, han presentado más dificultades para hacer frente a los intereses de los proveedores de mercado (Li et al., 2019). De este modo, las zonas rurales y sus escuelas varían en términos de sus relaciones espaciales y del desarrollo material histórico (Hedlund y Lundholm, 2015).

En este artículo, con la finalidad de contribuir al desarrollo del conocimiento sobre las escuelas rurales, se intenta probar cómo las escuelas ubicadas en distintas zonas rurales de Europa se han visto influenciadas por estas políticas de mercado. Más concretamente, se explora cómo esas políticas de mercado han influenciado el tipo de participación que tiene lugar en estas escuelas. Con la intención de acotar el estudio, se aborda más específicamente la participación de las familias y la comunidad.

La participación de las familias y la comunidad en las distintas escuelas rurales en un contexto de mercado, como ya se ha señalado, ha sido un tema escasamente investigado. Sin embargo, es un tema relevante que se justifica en un doble sentido. De una parte, diferentes estudios subrayan la importancia de la participación de las familias para alcanzar un sistema educativo de calidad (ej. Bolívar, 2006; Rivas-Flores et al., 2018; Smith, 2019). De otra parte, el tema es pertinente en un contexto en el que en la mayor parte de los países proliferan áreas escasamente pobladas, en las que organizar la provisión de educación es difícil y en las que el riesgo del cierre de las escuelas coloca a las zonas rurales en una situación de incertidumbre cada curso escolar (Champollion, 2011; Gristy, et al., 2020; Solstad y Andrews, 2020; Walker y Clark, 2010). En un contexto de mercado en el que las escuelas se han convertido en un producto que se ofrece a la venta (ej. Ball y Olmedo, 2013), la participación podría ser un elemento de referencia. En este contexto, son pocos los estudios que han analizado en profundidad cómo se produce la participación de las familias y la comunidad en distintos tipos de escuelas rurales ubicadas en diferentes contextos influenciados por las políticas de mercado. Entendemos que las investigaciones etnográficas pueden ofrecer nuevas oportunidades para explorar la relación comunidad/familia/escuela. Además, no existe ninguna investigación que utilice la multi-situación, y la meta-etnografía, y ninguna que, por tanto, pueda producir un conocimiento contextualizado y generalizado.

Las preguntas que guían el estudio que se presenta son las siguientes:

¿Cuáles son los discursos y prácticas del profesorado acerca de la participación de las familias y la comunidad en distintas escuelas rurales en un contexto de mercado?

¿Qué papel juegan las políticas de mercado en los discursos y prácticas del profesorado en torno a la participación de las familias y la comunidad en distintas escuelas rurales?

El objetivo de este artículo es identificar y explicar los discursos y prácticas del profesorado de distintas escuelas rurales en torno a la participación de familias y la comunidad, ante las políticas

competitivas de mercado. Este análisis meta-etnográfico, realizado a partir del análisis de etnografías llevadas a cabo en distintas escuelas rurales, pretende contribuir a comprender el papel activo que, en un contexto de mercado, juegan los lugares y las interacciones que se generan en ellos en torno a las prácticas de participación de las familias.

En este artículo queremos explorar la naturaleza de la participación de las familias y la comunidad en las escuelas y saber más sobre cómo el profesorado directa o indirectamente, en un contexto de mercado competitivo, reconoce e incorpora a las familias y la comunidad en diferentes escuelas. El artículo pone el foco en la voz del profesorado, siendo conscientes de las influencias, condicionamientos y relaciones con los sistemas educativos glo/locales en los que se desarrollan.

### **Marco Conceptual, de Investigación y Teórico**

Existe una división histórica del trabajo en la escuela que se asienta en las relaciones jerárquicas existentes y aceptadas entre familias y profesorado, en el sentido señalado por Gramsci (1971/2007). En este contexto, la literatura sobre la participación de las familias en la escuela da cuenta de diferentes tipologías que presentan distintos modelos de participación (Eccles y Harold, 1996; Epstein, 2001; Grolnick y Slowiaczek, 1994; Hornby, 1990). El análisis de estos modelos permite identificar grupos de modelos o enfoques basados en la gestión democrática, basados en la burocracia y basados en la captación de clientes (Bolívar, 2006).

Los modelos centrados en la gestión democrática han reconocido la importancia de la configuración y el funcionamiento de la escuela a partir de la interacción y del trabajo compartido entre las familias, como ciudadanos activos, y el profesorado. La participación activa en el diseño y desarrollo de actividades en la escuela y en el aula o en la gestión y gobierno del centro educativo (Hornby, 1990) es una perspectiva que contrasta con la visión hegemónica de las relaciones entre familias y escuela. El profesorado avanza hacia la desestabilización de las relaciones jerárquicas existentes comprendiendo la estructura de clases y los intereses que comparten y apoyan (Vigo y Dieste, 2017). Desde esta perspectiva, se interpreta que la escuela adquiere sentido atendiendo al conjunto de relaciones que se establecen entre los distintos agentes y colectivos que la co-instituyen (Rivas-Flores et al., 2021) como una “escuela comunitaria activa” (Solstad, 2004).

Los modelos basados en la burocracia refuerzan el valor de la colaboración de las familias en las decisiones que se toman desde la organización escolar. Su participación tiene lugar en la gestión de la escuela a través de órganos institucionales, como asociaciones de padres y madres. Asimismo, las familias participan a través de la colaboración con el profesorado desde una perspectiva centrada en la información de las familias al profesorado y del profesorado a las familias sobre el alumnado, a través de tutorías individuales (Eccles y Harold, 1996; Epstein, 2001; Hornby, 1990). Diferentes estudios han puesto de manifiesto el papel más bien formal de este tipo de colaboración, destacando la escasa participación de las familias en lo que se refiere tanto a contenidos como a procedimientos. Esta participación es aún menor en el caso de familias extranjeras (ej. Garreta, 2008; Lareau, 2001). Solstad (2004) habla de una “escuela comunitaria pasiva” y Crozier y Davis (2007) de “familias consumidoras pasivas”. Las escuelas se posicionan como “expertas” que proporcionan información a las familias, supuestamente “pasivas”, sobre las necesidades y el rendimiento de sus hijos. En ambos casos, cada grupo tiene su respectivo lugar en la institución escolar (Smith, 2019).

Los modelos orientados a la captación de clientes han promovido la oferta de un servicio de “calidad”, ya elaborado, para la captación de familias como “consumidores” en una especie de mercado (Smith, 2019). Las familias se consideran clientes que se limitan a elegir el centro que más satisface sus preferencias y a exigir que se cumplan los requisitos comprados (Bolívar, 2006; Crozier y Davis, 2007). La relación es esencialmente comercial o de intercambio. Subyace aquí un modelo de negocio en el que las escuelas compiten entre sí por el alumnado (Smith, 2019). Las escuelas se presentan como un lugar que puede ayudar a mejorar las oportunidades de sus hijos en el futuro. Las

escuelas en este sentido tratan de conseguir la mayor “cuota de mercado” posible, especialmente de alumnado de mejor “calidad”, y determinadas familias pueden elegir la escuela que satisfaga estas necesidades (Ball, 1993; Smith, 2019). Igualmente, prevalece una “escuela aislada de la comunidad” que no integra la enseñanza y el aprendizaje en el contexto local (Solstad, 2004).

De este modo, en este artículo, la participación de las familias en la escuela se interpreta en diferentes sentidos: (i) Desde una perspectiva democrática en la que el profesorado escucha y reconoce a las familias como ciudadanos activos; (ii) Desde una perspectiva burocrática que aboga por el trabajo colaborativo de la escuela con las familias; (iii) Desde una perspectiva mercantilista en la que las familias “eligen” y asumen la estructura diseñada por el profesorado y la institución.

De acuerdo con la literatura científica, estas relaciones entre la escuela, las familias y la comunidad en escuelas rurales varían mucho, dependiendo de las políticas de cada país (Hargreaves et al., 2009), pero también de la ubicación del hogar de las familias y de los antecedentes de clase social (Lareau, 2000). La investigación desarrollada en escuelas rurales ubicadas en áreas desfavorecidas muestra que el profesorado de estas escuelas ha reconocido y reforzado el capital cultural de las familias (ej. Beach y Vigo, 2020; Champollion, 2011; Durston, 2002; Howley y Howley, 2006; Solstad, 2004). Son escuelas cuyo profesorado reconoce y conecta el espacio, el lugar, la comunidad y la vida con la escuela (ej. Carlone et al., 2010; Feu, 2008). Solstad (2004), en el contexto noruego, encontró que las escuelas comunitarias activas caracterizadas por la participación de las familias desde una perspectiva democrática tenían lugar con mayor frecuencia en las comunidades pequeñas. No obstante, otros estudios cuestionan la idea de que las escuelas rurales pequeñas promuevan esa participación democrática. El hecho de que “las familias se reúnan en la puerta de la escuela no es necesariamente una relación escuela-comunidad” (Karlberg-Granlund, 2019, p. 293). Así, estos estudios señalan que la participación de las familias en las escuelas rurales responde a modelos burocráticos, reforzando prácticas de participación centradas en la información del profesorado a las familias y en la colaboración de las familias en la escuela, sin considerar las diferencias de valores entre el profesorado y las familias (Acle et al., 2005; Bergnher, 2015; Casto et al., 2016).

En un contexto de mercado en el que las escuelas compiten por la captación de alumnado, la ubicación de las escuelas rurales en zonas de mayor facilidad o dificultad de acceso y las posibilidades económicas y culturales de las familias ante la elección escolar posibilitan que las familias pueden desplazarse diariamente, o irse a vivir en la zona de la escuela o no (Åberg-Bengtsson, 2009; Beach et al., 2018; Gristy et al., 2020; Solstad y Andrews, 2020). Las implicaciones en torno a las relaciones entre el profesorado, las familias y la comunidad podrían variar en función de esos efectos del mercado en las distintas zonas rurales (Walker y Clark, 2010). El tipo de participación podría ser distinta en las escuelas que se encuentran ubicadas en zonas remotas o de fácil acceso. Ni las familias ni las escuelas son grupos homogéneos. En este artículo, se indaga sobre los discursos y las prácticas del profesorado de escuelas rurales en torno a la participación de familias y comunidad a partir de ejemplos relevantes en distintas áreas rurales.

Tomando como marco teórico a Massey (1994), se interpreta que el espacio es abstracto y que el lugar es concreto. El espacio es un lugar cuando se diferencia localmente y cuando se le otorga un significado en ese contexto. En este sentido, el lugar se construye como un proceso continuo que desde la interacción produce y contextualiza las relaciones de producción y relaciones sociales históricas. Así, las relaciones educativas en las comunidades locales se forman, al menos en parte, en relación con las condiciones de producción económica y cultural y los valores que generan los agentes (Massey, 1994). En un contexto de mercado en el que las familias pueden elegir la escuela de sus hijos e hijas, las características geográficas, socioeconómicas y sociales del lugar o la comunidad de la escuela pueden ser objeto de marketing y tener tanto efectos positivos como negativos en términos de participación de las familias. Como señalan Green y Letts (2007), el lugar

en y para la educación importa y, por lo tanto, la exploración de la participación de las familias en las escuelas de los espacios rurales podría contribuir al desarrollo de una comprensión científica en un nivel más general (Corbett, 2015; Corbett y Forsey, 2017; Forsey, 2020). Los efectos del mercado en un contexto neoliberal son importantes.

## Metodología

En este artículo, queremos explorar la naturaleza de la participación de las familias en las escuelas. El objetivo es identificar y explicar los discursos y prácticas del profesorado de distintas escuelas rurales en torno a la participación de familias y la comunidad, ante las políticas competitivas de mercado. Se trata de descubrir más sobre cómo el profesorado reconoce e incorpora a las familias en diferentes escuelas.

Los discursos y prácticas acerca de la participación de las familias y la comunidad en la escuela rural se estudian en este artículo a través de una investigación meta-etnográfica. El análisis de diferentes investigaciones etnográficas ofrece nuevas oportunidades para explorar la relación familia/escuela.

La investigación etnográfica es una investigación que utiliza estudios *in situ* extensivos para producir relatos de las prácticas cotidianas teniendo en cuenta a los participantes. Esta trata de describir y analizar cuáles son los significados que los participantes atribuyen a las prácticas que desarrollan. En la investigación educativa, esto implica el estudio cuidadoso de los discursos y prácticas que tienen lugar en grupos, espacios y tiempos educativos (Hammersley, 2018). Observación participante en las escuelas, entrevistas, análisis de documentos de centro e interacciones online, junto a análisis individuales y colectivos en cada investigación forman parte de los estudios etnográficos.

La meta-etnografía consiste en el análisis de la selección de una muestra de etnografías especialmente centradas en un tema de interés. El concepto de meta-etnografía, introducido en la investigación educativa por Noblit y Hare (1988), permite identificar temas comunes en distintos estudios etnográficos y ampliar el valor de la investigación (Eisenhart, 2017). La intención con el análisis meta-etnográfico es explorar las etnografías para identificar posibles regularidades desde el marco teórico de referencia y de interpretación de las mismas, considerando así las implicaciones para las políticas y las prácticas educativas (Eisenhart, 2017).

## Procedimiento y Muestra

En el estudio que se presenta, la meta-etnografía siguió los siguientes pasos. Primero, búsqueda de estudios etnográficos en torno a la participación de las familias y la comunidad en escuelas rurales en Europa. Se utilizaron descriptores como [ethnography O ethnographic], [family O parents] y [community], [education O school], [participation O involvement], [equity O inclusion] y [rural], publicados entre los años 2000 y 2020. La búsqueda se realizó en bases de datos como Scopus, Eric y Sciencedirect. Los resultados de estudios que consideraban la participación de las familias en la escuela rural como tema prioritario fueron muy escasos (cinco estudios en Sciencedirect, siete en Scopus). Esto llevó a centrar el punto de mira en estudios etnográficos de escuelas rurales. Se encontraron 47 artículos, 42 de ellos con revisión de pares. De estos se seleccionaron aquellos en los que emergía de algún modo la participación de las familias en distinto grado y nivel a lo largo del artículo (33) y cuyo contexto de investigación era Europa (8). Además, complementamos la búsqueda con artículos de la revista *Ethnography and Education* y otros artículos que nosotros conocíamos. Este es el proceso que hemos seguido.

Segundo, selección de veinte estudios etnográficos a partir de su posible contribución para atender a la pregunta de investigación sobre la participación de las familias y la comunidad en escuelas rurales a partir de estudios europeos. Los criterios fueron los siguientes: (i) revisión de pares, (ii) artículos de revista científica; (iii) capítulos de libro; (iv) publicados entre 2000 y 2020; (v) tener como foco escuelas/comunidades rurales. (Véase Tabla 1)

Tercero, verificación de la relevancia de las distintas perspectivas. Lectura detallada de los textos seleccionados y codificación, siguiendo la metodología de la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967). Cada etnografía fue analizada individualmente (análisis vertical). Los textos se codificaron temáticamente (Charmaz, 2006; Corbin y Strauss, 2015; Glaser y Strauss, 1967) y nos permitieron identificar temas específicos, hacer una revisión temática y producir informes (Braun y Clarke, 2006). Se adoptó un enfoque deductivo, en primer lugar, e inductivo posteriormente. El análisis se centró en aspectos del discurso y prácticas sobre la participación de las familias y la comunidad en la escuela, considerando una participación más democrática, una participación más burocrática y una participación más próxima a la captación de clientes. Este análisis permitió conocer y comprender el contexto de cada narración. Como investigadores buscamos primero narrativas. Los significados implícitos de cada realidad posibilitaron explicaciones de experiencias de participación tanto democrática como fundada en la burocracia o en el clientelismo.

Cuatro, los análisis individuales se contrastaron entre sí para encontrar temas comunes (análisis horizontal) (Thagaard, 1998). Este análisis posibilitó la comparación entre casos e identificar diferentes patrones entre los mismos (Kelchtermans y Ballet, 2002). Este fue un análisis interpretativo, en el que como investigadores construimos narrativas (Polkinghorne, 1995). De este modo, los estudios analizados sirvieron para crear un mapa del paisaje de la participación en diferentes escuelas rurales de distintos países de Europa en un contexto de mercado. Esta forma de acercamiento a los datos permitió identificar perspectivas compartidas entre los distintos estudios revisados en torno a distintas perspectivas de participación de las familias y la comunidad en las diferentes escuelas (Clarke, 2005). En este meta-análisis también se identificaron tensiones en torno a las distintas formas de ver y experimentar la participación de las familias y la comunidad en la escuela.

Finalmente, descripción de los acontecimientos en torno a la participación que ocurrían en diferentes lugares y en diferentes momentos, según la accesibilidad y la actividad. No obstante, hubo estudios que no dieron la información.

En este proceso, a la hora de delimitar las diferentes áreas rurales de las escuelas, se consideró que tanto la OCDE (2019) como EUROSTAT, desde 1994, han utilizado la densidad de población como criterio para la identificación y delimitación territorial de lo rural, siendo una densidad inferior a 150 hab/ Km<sup>2</sup> y de 100 hab/Km<sup>2</sup> respectivamente. No obstante, se atiende a los cambios en la densidad de población que han tenido lugar en relación con la instalación de industrias y con el movimiento de población a áreas rurales más cercanas a centros urbanos (EUROSTAT, 2017). No ha sido así en las zonas rurales remotas. Estas siguen experimentando la despoblación, el envejecimiento de la población y la falta de oportunidades laborales (ESPON 2018). En este sentido, los estudios que fueron seleccionados incluían datos y análisis de escuelas procedentes de tres grandes tipos de áreas rurales: intermedias, periurbanas y remotas.

- Áreas rurales intermedias con densidad de población que va de baja a media, con empleo diversificado en los sectores primario, secundario y terciario (básicamente agricultura, pesca y minería; producción industrial y construcción; industrias de servicios de turismo y servicios).
- Áreas rurales periurbanas con una población en ascenso y predominio del empleo en el sector servicios fuera del área, que implica desplazamiento.

- Áreas escasamente pobladas con pequeños asentamientos y actividades económicas que se limitan principalmente al sector primario y al turismo.

En este marco, tomando estudios en profundidad realizados en las escuelas de espacios rurales de diferentes países de Europa, se ha llevado a cabo el análisis de los discursos y prácticas de participación de las familias y la comunidad en la escuela.

La validez del estudio que se presenta en el artículo, de acuerdo con Noblit y Hare (1988), se apoya en el rigor del análisis desarrollado a través de los distintos pasos con cada una de las veinte etnografías. El análisis ha considerado la combinación de los datos procedentes de distintas publicaciones etnográficas, recogidos a partir de distintos métodos (observación, entrevistas, análisis de documentos) y en distintos registros (audios, videos, notas de campo), la relación con otros estudios y la codificación por parte de los dos investigadores (Véase Tabla 1). La credibilidad viene dada por la descripción detallada y en profundidad que caracteriza cada uno de los estudios etnográficos que han sido analizados. Asimismo, es importante atender al elevado número de etnografías que hay detrás del análisis realizado.

**Tabla 1**

*Descripción de los casos seleccionados*

Ref	Autor (año) País	Tema	Participantes	Recogida de la información	Método de análisis
[1]	Symeou (2006) Chipre	Colaboración de profesorado con familias	Dos profesoras con familias de una escuela rural	Entrevistas Grupos focales, Observación participante	Análisis temático
[2]	Symeou (2008) Chipre	Colaboración de familias en escuelas primarias públicas urbanas y rurales	Profesorado y familias de dos escuelas urbanas y cinco escuelas rurales (distintas zonas rurales)	Estudio de casos múltiples. Entrevistas Grupos focales, Observación participante	Análisis temático
[3]	Eriksson y Forsberg (2010) Suecia	Educación popular como fuerza activa en el desarrollo local / Importancia de la implicación e influencia en el proceso de aprendizaje	Educadores, residentes y otros actores locales de una zona rural y tres sub-urbanas	Entrevistas en profundidad, cuestionario	Análisis temático
[4]	Walker y Clark (2010) Inglaterra	Elección de escuelas primarias rurales	Profesorado y familias de tres escuelas rurales (área fácil acceso)	Observación no participante, entrevistas en profundidad, datos secundarios.	Análisis temático
[5]	Kovács (2012) Hungría	Barreras culturales y espaciales que impiden la cooperación en el ámbito de la educación	Una zona (tres escuelas). Administradores de la educación, profesores, familias, residentes	Estudio de caso (Entrevistas, grupos de discusión)	Análisis temático



Ref	Autor (año) País	Tema	Participantes	Recogida de la información	Método de análisis
[6]	Autti y Hyry-Beihamme (2014) Finlandia	El valor y el significado de una escuela rural pequeña	Residentes (un director de la escuela) que han experimentado el cierre de la escuela (área despoblada)	Entrevistas	Análisis temático
[7]	Boix y Bustos (2014) España	Metodologías activas-participativas en las aulas rurales	Diez Maestras y maestros	Entrevistas	Análisis temático
[8]	Vigo y Soriano (2014) España	Prácticas creativas e inclusivas en escuelas rurales pequeñas	Maestras y maestros de tres escuelas (una zona agrícola y dos zonas montaña turística)	Observación participante y conversaciones informales	Análisis temático
[9]	Domingo y Boix (2015) España	Metodología participativa y activa en aulas multigrado	Maestras y maestros de tres escuelas (una zona agrícola y dos de montaña)	Cuestionario/etnografía (Análisis de documentos, entrevistas en profundidad y observación participante)	Análisis temático
[10]	Vigo y Soriano (2015) España	Prácticas de participación de las familias en la escuela	Maestras y maestros de dos escuelas (una zona agrícola y una zona montaña turística)	Observación participante y conversaciones informales.	Análisis temático
[11]	Garreta (2016) España	Evolución de las Asociaciones de Padres y Madres en los centros educativos	Familias de una escuela rural (y once urbanas)	Etnografía	Análisis temático
[12]	Llevot y Bernad (2016) España	El papel de las Asociaciones de Padres y Madres en los centros educativos	Familias de una escuela rural (y once urbanas)	Etnografía	Análisis temático
[13]	Pelegrí (2016) España	Participación de las familias en la escuela	Inspectores en una escuela rural (y once urbanas)	Etnografía	Análisis temático
[14]	Bagley y Hillyard (2019) Inglaterra	Estudio de las relaciones entre la escuela y la comunidad	Profesores, directores y residentes de dos pueblos (pequeña e intermedia)	Observación, Entrevistas y conversaciones informales	Análisis inductivo/temático
[15]	Beach et al. (2018) Suecia	Valores locales en las comunidades y escuelas rurales	Profesores, comunidad y alumnado. Seis Escuelas rurales	Entrevistas y observación participante	Análisis temático

Ref	Autor (año) País	Tema	Participantes	Recogida de la información	Método de análisis
			(diferentes ubicaciones y acceso)		
[16]	Karlberg- Granlund (2019) Finlandia	Experiencias de docentes y directores en escuelas pequeñas	Doce docentes y directores de escuelas de menos de treinta alumnos (ubicadas en zona de costa)	Entrevistas en profundidad	Análisis temático
[17]	Raggl (2019) Austria	Características de la situación actual en las escuelas rurales de Austria	Veinte escuelas rurales de Educación Primaria (Diferentes ubicaciones)	Entrevistas a directores, profesores y alumnado	Análisis temático
[18]	Rosvall (2019) Suecia	Presencia de lo “local” en las prácticas de enseñanza	Profesores, comunidad y alumnado. Seis Escuelas rurales (diferentes ubicaciones y acceso)	Entrevistas y observación participante	Análisis temático
[19]	Vigo y Dieste (2020) España	Participación de las familias en la escuela	Una escuela rural (área remota), una urbana, una peri- urbana	Entrevistas, observación participante, conversaciones informales	Análisis temático
[20]	Matías y Vigo (2020)	Interacciones entre escuela y familias	Una escuela rural de Educación Primaria	Observación participante, conversaciones informales	Análisis temático

## Resultados

De acuerdo con el análisis de los veinte estudios etnográficos llevado a cabo, los resultados ponen de manifiesto tres perspectivas (temas) en torno a cómo se posiciona el profesorado de distintas escuelas rurales respecto a la participación de las familias y de la comunidad en el contexto de las actuales políticas de mercado. Los indicios en los textos sobre distintos discursos y prácticas del profesorado acerca de los tipos de participación de las familias y la comunidad se presentan en ocasiones dentro de un mismo estudio e incluso de una misma escuela. Los estudios muestran que prevalece un tipo de participación sobre otro, pero desde el análisis propiamente etnográfico es posible identificar tensiones y contradicciones que desdibujan las fronteras entre los distintos tipos de participación. Atendiendo al análisis realizado, se muestran en el sentido que se indica a continuación. Véase también Tabla 2.

Un discurso basado en una participación activa de las familias y la comunidad, próximo a una perspectiva democrática de participación. El profesorado reconoce la participación de las familias y la comunidad en la escuela como un valor que contribuye al conocimiento de las familias y la comunidad, al desarrollo mutuo y a la resistencia ante las amenazas que experimentan los núcleos rurales de áreas remotas. Así se destaca el reconocimiento de las familias y la comunidad en artículos como los de Bagley y Hillyard (2019), Beach et al. (2019), Eriksson y Forsberg, (2010), Karlberg-Granlund (2019), Kovács (2012), Rosvall (2019) y Vigo y Soriano (2015). Los estudios también muestran cómo el profesorado de las escuelas rurales, las familias y la comunidad trabajan conjuntamente en el funcionamiento de la escuela. Un ejemplo se puede ver en Autti y Hyry-Beihamme (2014), Karlberg-Granlund (2019), Kovács (2012), Llevot y Bernard (2016) y en Matías y Vigo (2020). En otras ocasiones, es posible ver cómo el profesorado fomenta la participación de las familias y la comunidad en la dinámica del aula. Este tipo de discursos y prácticas se presentan en su mayoría en escuelas ubicadas en zonas rurales remotas, con mayores dificultades de acceso. Diferentes ejemplos se muestran en Beach et al. (2019), Boix y Bustos (2014), Domingo y Boix (2015), Karlberg-Granlund (2019), Llevot y Bernad (2016), Matías y Vigo (2020), Rosvall (2019), Vigo y Soriano (2014, 2015) y Vigo y Dieste (2020).

Un discurso formal caracterizado por destacar una perspectiva más burocrática de la participación de las familias en la escuela. Este se apoya en la interacción formal entre el profesorado y las familias. Se trata de una participación centrada en los órganos institucionales y en el alumnado. Un ejemplo de la participación formal de las familias a través de los órganos institucionales se presenta en Garreta (2016) y Llevot y Bernad, (2016). La participación centrada en el intercambio de información entre familias y profesorado acerca del alumnado se refleja en Bagley y Hillard (2019), Domingo y Boix (2015), Matías y Vigo (2020), Symeou (2006, 2008) y Vigo y Soriano (2014, 2015).

(3) Un discurso sobre la participación pasiva de las familias destaca la captación de clientes. Esta visión pasiva, a partir de los indicios encontrados en los textos analizados, prevalece en escuelas ubicadas en zonas de mejor accesibilidad. Se destaca en los estudios de Bagley y Hillyard (2019), Kovács (2012), Pelegrí (2016), Raggl (2019), Vigo-Arazola y Dieste-Gracia (2020) y Walker y Clark (2010).

## Tabla 2

### *Subcategorías, Categorías y Temas Obtenidos desde el Análisis*

Primeras subcategorías obtenidas a través de los estudios	Categorías finales	Temas
Conexión entre escuela y comunidad en escuelas remotas Cooperación entre padres, alumnos y maestros comprometidos para mantener la escuela ante amenazas de cierre	(1) Reconociendo el valor de la participación de las familias y la comunidad en y para la escuela	(1) Un discurso basado en una participación más democrática (Discursos y prácticas sobre una participación activa de las familias y la comunidad)
Política de puertas abiertas a las familias Colaboración con instituciones locales Familias y escuela intercambian conocimientos y desarrollan su capital social y cultural Desarrollando la comunicación con las familias	(2) Incorporando las familias y la comunidad en la escuela	

Primeras subcategorías obtenidas a través de los estudios	Categorías finales	Temas
Docentes invitan a las familias a participar y observar el trabajo en la escuela Aceptando las sugerencias de las familias		
Miembros de la comunidad como recursos formativos Colaboración en proyectos curriculares Presencia del espacio local en las tareas escolares Cultura de las familias como contenido Docentes que aprenden de las familias Planes de estudio locales	(3) Incorporando las familias y la comunidad en el aula	
Asociaciones de madres y padres Intercambio de información centrada en el alumnado Las familias deben colaborar en las propuestas del profesorado	(4) Limitando la participación de las familias y la comunidad (a actos formales y puntuales)	(2) Discurso formal colaborativo
Preocupación por los resultados escolares Demostrando la capacidad de atraer a familias de fuera del pueblo	(5) Silenciando la participación de las familias	(3) Discurso basado en la captación de clientes (familias)

### Un Discurso en Torno a una Participación Activa de las Familias y la Comunidad en la Escuela

El profesorado reconoce el sentido de la participación de las familias y de la comunidad para el funcionamiento de la escuela y de la propia localidad en la que se ubica. El sentido que el profesorado atribuye a esta participación se presenta como una realidad en diferentes formas: (i) reconociendo el valor de las familias y la comunidad para y en la escuela; (ii) incorporando a las familias y la comunidad en el funcionamiento de la escuela; e (iii) incorporando a las familias y a la comunidad en el funcionamiento del aula.

#### *Reconociendo el Valor de las Familias y de los Miembros de la Comunidad*

El profesorado de determinadas escuelas rurales destaca la relevancia de las familias y la comunidad, la importancia de la conexión entre escuela y comunidad, la cooperación entre familias, comunidad y profesorado y la importancia de la unión entre ellos ante las amenazas de cierre de sus escuelas. Este reconocimiento por parte del profesorado del valor de la participación de los miembros de la comunidad se presenta como una de las bases de la perspectiva democrática y se refleja fundamentalmente en estudios de escuelas ubicadas en áreas remotas (ej. Karlberg-Granlund, 2019). En este marco, es posible identificar el interés y preocupación del profesorado por conectar con la comunidad y con las familias para evitar que estas se desplacen a otras escuelas del entorno y así salvar su escuela (ej. Bagley y Hillyard, 2019; Beach et al., 2019).

Los directores de algunas de las escuelas que se examinan en las etnografías identifican los valores educativos asociados con la participación de la comunidad local como el mejor mecanismo para garantizar la supervivencia de la escuela en un entorno competitivo. Su compromiso profesional para generar una fuerte relación entre la escuela y la comunidad, en el caso de un director “se había intensificado después de su traslado a una escuela en un entorno más rural”. Esta comprensión del

significado temporal y espacial de la escuela hizo que los directores estuvieran profesionalmente implicados para establecer una escuela primaria rural que fuera parte integral de la comunidad local de la aldea, abierta a las familias. Se apuesta así por situar la escuela rural en el “corazón de la comunidad”. Así lo señalaba cuando decía: “[creo] que se debe alentar a las escuelas primarias rurales a que formen parte de la comunidad local tanto como sea posible” (Bagley y Hillyard, 2019, 281).

El profesorado junto con familias, alumnado y otros miembros de la comunidad parecen comprometerse claramente para, como decía un alumno de un estudio de Suecia, “trabajar juntos en y para su escuela” (Rosvall, 2019). Diferentes ejemplos muestran así el reconocimiento del profesorado hacia las familias y la comunidad a partir de las ventajas que supone la conexión entre la escuela, las familias y la comunidad para el funcionamiento de la escuela y del aula. El profesorado se identifica con la comunidad y sus familias, y considera que la participación de estas es valiosa para la escuela (Vigo y Soriano, 2015). En algunas zonas remotas, parafraseando a una informante de una de las etnografías españolas, “*la escuela no funcionaría de otra manera*” (MLi) (Vigo y Soriano, 2015). Asimismo, las familias y los miembros de la comunidad también valoran a la escuela porque se sienten reconocidos, y piensan que contribuyen a la vida en la escuela y al aprendizaje del alumnado. Como señalaba una profesora de Finlandia, “aquí tenemos libertad para desarrollar cualquier cosa. Los padres confían en nosotros, incluso cuando probamos cosas nuevas” (Stina, profesora de escuela de dos profesores) (Karlberg-Granlund, 2019, 297). Profesorado, familias y comunidad responden así a una necesidad real.

### ***Incorporando a las Familias y la Comunidad en el Funcionamiento de la Escuela***

Un discurso sobre la participación de las familias y la comunidad en la escuela que destaca su valor se considera principalmente en relación con la calidad educativa y con la creación de un sentido de pertenencia. Este discurso refuerza el valor de la escuela en la comunidad local (Karlberg-Granlund, 2019; Matías y Vigo, 2020).

En este sentido, el profesorado de estas escuelas tiene muy en cuenta a las familias, promoviendo una política de puertas abiertas con ellas y colaborando con instituciones locales. El profesorado fomenta la comunicación con las familias y la comunidad, les invita a participar y observar el trabajo en la escuela y acepta sus sugerencias para el funcionamiento de la propia escuela. Así, una etnografía española muestra el valor que el director de la escuela otorga a la comunidad.

/.../ En muchas ocasiones echamos mano de vosotros [abuelos y familias]. /.../  
Primero porque estáis muy cercanos a la escuela, porque la escuela la sentís también vosotros como parte vuestra /.../ (Saludo del director el día de la convivencia de homenaje a los abuelos/as). (Matías y Vigo, 2020, p. 100)

En otro caso, en una escuela rural remota de Finlandia, es posible ver cómo la escuela está abierta y los lazos con el pueblo son claros: “Puedes venir aquí casi cuando quieras, ninguna puerta está cerrada con llave” (Karlberg-Granlund, 2019, p. 297). Se interpreta que la escuela es de toda la comunidad y sirve tanto a intereses educativos como culturales.

Diferentes estudios muestran cómo la participación de las familias y la comunidad está presente también en la *gestión de la escuela*. Sin perder de vista que en unos países la gestión de las escuelas es realizada por autoridades locales y del Estado y en otros solo por el estado, es posible ver, en ambos casos, la disposición del profesorado hacia la participación de las familias más allá de los términos legales que se establecen en cada país.

Cuando había que renovar algo en la escuela y el municipio no concedía los fondos necesarios mientras el futuro de la escuela era inseguro, los habitantes del pueblo trabajaron juntos para arreglar las cosas. “Hemos calculado los costes y ha habido

muchos debates, pero los habitantes del pueblo se esforzaron por reducir los costes /.../'. (Siv, escuela unidocente) (Karlberg-Granlund, 2019, p. 298)

En ocasiones, las escuelas han sido creadas por los miembros de la comunidad y por ello son vistas y gestionadas como una propiedad común. El profesorado y la comunidad sienten que es su escuela. Einar habla de su escuela como “mi escuela”, y Bo dijo que no se mudará a otro lugar de trabajo. Siente el deber de “permanecer en la escuela hasta que sea enterrada [cerrada]” (Karlberg-Granlund, 2019, p. 298). La propia comunidad enfatiza la necesidad de que la educación esté presente y representada en el municipio. Se interpreta que la educación es una herramienta que fortalece a las comunidades y al desarrollo local (Eriksson y Forsberg, 2010). Un ejemplo estaba presente en la escuela de una etnografía de Hungría. En este ejemplo, con una base cultural del socialismo, ya destituido, y con el intento de salvar una pequeña escuela, se lleva a cabo una participación comunitaria que lleva a asumir toda la gestión de la escuela (Kovács, 2012).

### ***Incorporando a las Familias y la Comunidad en el Funcionamiento del Aula***

Un discurso sobre la participación de las familias y la comunidad en el aula que destaca su valor se considera principalmente en relación con las exigencias curriculares, la mejora del aprendizaje del alumnado y la creación de un sentido de pertenencia. En una escuela rural remota, la escuela está abierta y nuevos métodos de enseñanza y proyectos se pueden realizar fácilmente junto con el alumnado y sus familias (Karlberg-Granlund, 2019). El profesorado de estas escuelas incorpora a los miembros de la comunidad en los proyectos curriculares como recursos formativos para el alumnado y para el mismo profesorado.

La participación de las familias y la comunidad se presenta así en distintas etnografías a través de los contenidos del currículo y de la metodología de enseñanza que se desarrolla en el aula (Beach et al., 2019; Boix y Bustos, 2014; Domingo y Boix, 2015; Rosvall, 2019; Vigo y Soriano, 2015; Vigo-Arrazola y Dieste-Gracia, 2020). El profesorado aquí muestra el sentido de pertenencia a su escuela y a la comunidad.

El profesorado crea espacios de participación con el alumnado y con otros miembros de la comunidad a través del currículo escolar. Diferentes etnografías dan cuenta de cómo el conocimiento colectivo, procedente de diferentes profesionales, entidades o servicios que se prestan en el entorno, se convierte en un foco de atención importante para ser considerado en la vida escolar. En este caso, se presenta un ejemplo a partir del material didáctico aportado por la madre de un alumno. Posteriormente, ese material se convirtió en material didáctico para ser utilizado en otros cursos.

El primer trimestre hicimos el proyecto de la alimentación. Pues una madre que es bióloga y le gusta mucho la dietética y tal, y la nutrición, pues vino a darnos una conferencia. Y entonces ella nos llevó unos materiales y tal. (...) Me irán de fábula dentro de dos años, cuando volvamos a hacer el proyecto de la alimentación. O dentro de tres, depende del grupo de alumnos. Evidentemente lo usaré. Quiero decir... Vas como recopilando un poco con eso. (Boix y Bustos, 2014, p. 39)

En otra etnografía de Suecia, el profesorado también crea espacios para la participación de miembros de la comunidad a través del currículo escolar.

El propietario de un taller local visitó la escuela para hablar sobre las interacciones humanas y la comunicación /.../ para mostrar cómo comunicarse con los turistas que llegan aquí y necesitan que les arreglemos sus coches. Hay que ser capaces de aceptar a 30.000 personas cada verano, dar un buen servicio y ser capaces de

comunicarse con todos ellos /.../. (Escuela Forestal, 26 de marzo) (Beach et al., 2019, p. 25)

En otras ocasiones, el profesorado incorpora la cultura de las familias como un contenido impartido unas veces por las propias familias y otras por el profesorado. De este modo, el profesorado también aprende de las familias y de la comunidad. Véase un ejemplo en una etnografía llevada a cabo en España:

/.../ Hoy una madre china ha organizado un taller de idioma chino. Niños y niñas, familias y docentes participan para aprender a escribir su nombre. La maestra conecta esto con la vida en el aula. /.../ La maestra explica que siempre intenta “incluir chino o otros aspectos siempre que puede”, sin perder de vista los intereses y la vida de las familias /.../ Tenemos que reflexionar sobre qué tipo de actividad podemos hacer que una a las familias y a niños y niñas. /... /. (MLi) (Notas de campo) (Vigo y Soriano, 2015, pp. 330-331)

La incorporación de la cultura de las familias y la comunidad por parte del profesorado también tiene lugar en varias de las escuelas remotas de Suecia en las que había estudiantes que eran, o tenían al menos uno de los padres, de origen Sámi. En tres escuelas, el contenido de la cultura Sámi estaba presente en distintas asignaturas. Los profesores lo describieron como un elemento importante de la educación del alumnado:

Mientras los estudiantes trabajan en sus tareas, le pregunto a la maestra si a menudo se les permite hacer bordados de hojalata [una artesanía típicamente sámi]. Ella dice que sí, y como sabía que ella era del sur de Suecia, le pregunté si allí también era común. Entonces ella dijo: “¡De ninguna manera! Y no estaba incluido en mi educación artesanal allí. Pero cuando supe que me iba a quedar aquí, hice un curso de bordado de estaño [sámi]. Yo quería aprender. Tenemos estudiantes de origen sámi.” (Escuela del Interior, 7 de octubre) (Rosvall, 2019, 49)

En esta categoría, el profesorado de áreas rurales remotas, según los estudios de distintos países de Europa, parece ser muy consciente de la importancia de reconocer e incorporar a las familias, a la comunidad y el espacio local en el funcionamiento de la escuela y del aula.

En este contexto, distintas etnografías muestran cómo el profesorado, “desde dentro”, destaca el valor que tienen las familias y la comunidad para su escuela. Profesorado, alumnado y familias de estas escuelas ubicadas en áreas remotas a menudo hablan de las cualidades y las potencialidades de la participación en su escuela rural, de los desafíos y de sentimientos positivos sobre la misma.

### **Discurso de Participación Formal entre Familias y Profesorado**

En la categoría de discurso basado en la interacción institucional entre familias y profesorado, el análisis de las etnografías no presenta ningún tipo de referencia afectiva hacia el alumnado y las familias, como se veía en la categoría anterior. Esta categoría aparece en algunos de los estudios revisados. Las Asociaciones de Padres y Madres se muestran como artefactos que posibilitan la representación de las familias en los órganos institucionales (Garrreta, 2016; Llevot y Bernad, 2016).

El año pasado medio amenazaron de que, como no teníamos suficientes alumnos, igual nos sacaban el comedor [...] Sí, se creó una comisión para hablar con el Consejo comarcal, con el ayuntamiento, intentar buscar alternativas, y tal [...]. Pero bueno, un poco hacer de puente entre... porque claro, si el Consejo comarcal va cualquier padre

también se te quejan. En cambio, si va gente como AMPA, te atienden diferente. (CPUA114B) (Llevot y Bernard, 2016, p. 365)

En otros estudios, este tipo de participación, más burocrática, se presenta a través del intercambio de información entre el profesorado y las familias para que estas conozcan lo que sucede en la escuela, qué hacen sus hijos e hijas y cómo están. Véase el ejemplo de un profesor en una escuela con un solo aula que forma parte de un conjunto de escuelas agrupadas. Es un aula en la que hay ocho estudiantes: dos alumnos de tres años, uno de cinco años, un alumno de segundo de primaria, uno de tercero de primaria, dos de cuarto de primaria y uno de sexto de primaria. Se trata de un maestro que combina metodologías educativas tradicionales con metodologías educativas activas que fomentan la participación del alumnado. La referencia a las familias, en este caso, se hace de forma puntual para señalar la información que el profesorado da a las familias.

/.../Debes mostrárselo a los alumnos y a sus familias. Las evaluaciones se realizan de tres formas diferentes: inicial, continua y final. La evaluación inicial se realiza utilizando varios instrumentos, incluidos informes y pruebas. /.../. (profesor 2) (Domingo y Boix, 2015, p. 122)

A veces, el intercambio de información entre profesorado y familias da lugar a una actividad curricular, pero no es frecuente. En los estudios analizados no se han presentado indicios al respecto. Tampoco manifiestan indicios en los que el profesorado sugiera que la vida de la escuela se beneficia significativamente de la participación de miembros de la comunidad o de las familias. Las familias y los miembros de la comunidad local rara vez se incorporan como recurso de enseñanza en el aula. Un ejemplo tiene lugar en Vigo y Soriano (2015). El telón de fondo de este escenario es una zona turística de montaña en la que la situación financiera y social de los niños y las familias no les impide acceder a los recursos culturales y sociales. La interacción entre la escuela y las familias era principalmente unidireccional, de la escuela a la familia. En este caso, la participación familiar que se promovía en la escuela se limitó a una reunión para preparar una obra de teatro navideña, para organizar la comida de fin de curso y en otra ocasión para explicar temas relacionados con el medio ambiente. En este contexto, el profesor destacaba la falta de implicación de las familias.

Puedo remar todo lo que quiera, pero si en casa no le ponen nada al bote, no hay nada que pueda hacer. ... Aunque hagas mucho en la escuela, si no reman contigo en casa. ... (Notas de campo) (Vigo y Soriano, 2015, p. 334)

Sin duda, el tipo de participación que gravita en torno la colaboración formal, en muchas ocasiones de carácter unidireccional, con escasa participación de las familias y la comunidad, parece estar condicionado por la presión que experimenta el profesorado en las escuelas. En una de las etnografías de Inglaterra (Bagley y Hillard, 2019), ya referida, el director de una escuela justifica por qué el profesorado de algunas escuelas no promueve la participación de las familias y la comunidad.

/.../ creo que muchas escuelas ahora tienen una visión tan introvertida porque están muy preocupados por la próxima inspección o los próximos resultados, y ese tipo de cosas. (Maestro principal de Cowshill) /.../ y se teme que los padres podrían comenzar a elegir otra escuela en lugar de la tuya, aunque sabes que estás haciendo un maldito buen trabajo en circunstancias difíciles, todo se suma al estrés y la presión y tienes que encontrar maneras de hacer frente a no distraerse de lo que crees que es correcto. (Bagley y Hillyard, 2019, pp. 281-282)

Esta categoría de discurso representa una respuesta minimalista, a partir de un modelo burocrático (Bolívar, 2006). En estas escuelas la participación se centra en dar información a las familias y



solicitar su colaboración, siguiendo los criterios de participación según la legislación; más específicamente sobre lo que debían saber acerca de las actividades escolares y sobre el funcionamiento de sus hijos

### **Discurso de Participación Orientado a la Captación de Clientes**

Esta tercera categoría muestra una forma de valorar las relaciones del profesorado con la comunidad que difiere de las otras dos. Hay un valor formal e informativo como en la anterior, pero destaca el valor de mercado de una forma más explícita: “[Estas escuelas] han provocado un fenómeno interesante que parece desafiar el movimiento dominante hacia los centros urbanos con una especie de contra-movimiento” (Raggl, 2019, p. 261). En los indicios que aparecen en las etnografías, en torno a los discursos y prácticas sobre la participación de las familias y la comunidad, es posible ver cómo una buena parte de los estudios etnográficos existentes muestran un tipo de participación muy limitada a la elección de escuela. El discurso del profesorado sobre la relación con las familias se centra en la elección de una escuela que resulte atractiva para los hijos de estas (Kovács, 2012; Pelegrí, 2016; Raggl, 2019).

Un discurso basado en la captación de clientes (familias) da cuenta de una especie de marca que se usa para publicitar la escuela de un modo que la distingue positivamente de sus rivales, para así poder captar posibles “clientes” (Bolívar, 2006). El profesorado de estas escuelas hablaba sobre el valor de la escuela en la comunidad como si se tratara de una escuela con marca comercial. En otras palabras, se presenta la etiqueta y la teoría de una escuela rural agradable, familiar, pacífica y tranquila para animar a que las familias elijan esa escuela para sus hijos e hijas, incluso aunque esto signifique viajar o trasladarse a vivir al lugar de la escuela. Son escuelas que están ubicadas en áreas rurales de fácil acceso y que permiten la movilidad de las familias. Sin embargo, la participación de las familias y la comunidad, según los indicios en las etnografías revisadas, queda condicionada en un doble sentido. De una parte, la participación se limita en unos casos a la elección de escuela. De otra parte, ese tipo de participación queda restringida para solo determinados grupos de población. Véanse los siguientes ejemplos:

Uno de los ejemplos se refleja en el contexto austriaco, en dos escuelas pequeñas, etiquetadas como escuelas Montessori, que tienen entre 20 y 35 alumnos. Están ubicadas cerca de centros urbanos. Son escuelas rurales financiadas por el gobierno. La etiqueta Montessori fue una estrategia que se planteó para evitar el cierre.: “La escuela ha duplicado su número de alumnos y Valley School recibe un tercio de sus alumnos de fuera del pueblo”.

La mitad del alumnado se desplaza todos los días en autobús a estas pequeñas zonas rurales /.../ Las familias han encontrado formas de sacar a sus hijos e hijas de la escuela primaria oficialmente asignada. Algunos de los niños y niñas explican que fue muy importante para sus padres que puedan ir a esta escuela. Ir a esta pequeña escuela primaria rural es visto como un privilegio. Las familias aceptaban el viaje a la escuela debido a las ventajas que ofrece la pequeña escuela rural. (Raggl, 2019, p. 261)

En este mismo sentido se manifiesta el director de una escuela de Inglaterra.

La escuela es reconocida localmente por su alto nivel académico y la excelente enseñanza de arte, teatro y música. Ha recibido la atención de los medios de comunicación nacionales por haber ganado un prestigioso concurso nacional de arte, que le dio una amplia exposición a potenciales consumidores. El director Bill cree que la reputación “excepcional” de la escuela es crucial para su supervivencia. “Si dependiera de los niños de Greenthwaite, habría siete niños en la escuela”. Bill es consciente de que, al dirigirse específicamente a los padres de fuera de la zona de

influencia, está atrayendo a padres que consideran que Greenthwaite es “superior” (a juicio de Bill) a su escuela local y reconoce que esta elección cuesta a los padres “tiempo, transporte y compromiso”. (Walker y Clark, 2010, p. 344)

La cuestión aquí, de acuerdo con las etnografías analizadas, es que en estas escuelas no se incorporaban las potencialidades del entorno o de las culturas de las familias en el contenido del currículo. A la vista de los indicios en los artículos revisados, los miembros de las familias y de la comunidad no participaban en el aula ni se les invitaba cuando se tomaban decisiones sobre contenidos. Las familias solo se consideraban ocasionalmente para apoyar y reforzar la escuela y el contenido del currículo. Como señalaba un inspector en una investigación llevada a cabo en España, en relación a un centro concreto, “[la] participación no es muy elevada, hay comunicación más que participación en el proceso educativo” (CPUPECA14B) (Pelegrí, 2016, p. 353). “Creo que deberíamos separar dos conceptos. Un concepto es la participación. Y el otro es la comunicación. Participar quiere decir tomar parte activa en los asuntos de la escuela, creo yo” (CPCPEAR14BII), señalaba otro inspector (Pelegrí, 2016, p. 355). Sin embargo, a través de un discurso mercantilizado, las escuelas destacan vínculos con la comunidad local para “vender” el distintivo “rural” como un activo de mercado (Vigo-Arrazola y Dieste-Gracia, 2020). Se muestra como una escuela con ambiente familiar, buenas relaciones entre profesorado y familias, y un lugar importante en la comunidad local.

No obstante, este tipo de participación que subraya la elección de escuela por parte de las familias, a partir de la “marca”, de la “cultura” y del fácil acceso, no excluye, en ocasiones, su vinculación con otras formas de participación, como se destaca en una etnografía de Hungría. En este estudio, la participación de toda la comunidad en la escuela también está vinculada a una participación comunitaria con las familias (Kovács, 2012).

Esta categoría, en ocasiones, proporciona una representación simbólica de la participación, pero no siempre real. Esta se limita a la elección de escuela que las familias realizan.

## Discusión

El análisis de los distintos estudios etnográficos revisados, de acuerdo con las preguntas de investigación planteadas, y sin perder de vista la división histórica del trabajo en la escuela (Gramsci, 1971/2007), permite sistematizar diferentes formas de entender y desarrollar la participación de las familias en las escuelas rurales de Europa. El análisis permite comprender los efectos del mercado en torno a una variedad de formas de participación de las familias en las distintas escuelas rurales. Los discursos y prácticas acerca de la participación de las familias en las escuelas rurales de Europa parecen estar influenciados de distinto modo por la nueva era de la política educativa de mercado (Corbett, 2015; Solstad y Andrews, 2020). Estas formas de participación que tienen lugar en las distintas escuelas se podrían interpretar como *lógicas de supervivencia en un contexto de mercado*.

La participación de las familias en las escuelas, de acuerdo con otros estudios (Corbett, 2015), se presenta como una construcción en desarrollo que refleja distintas formas a partir de las interacciones que se generan en cada lugar (Massey, 1994). En ese sentido, los resultados muestran cómo las políticas de mercado con las que interactúan las distintas zonas rurales muestran diferentes formas de participación de las familias y la comunidad en la escuela dependiendo, según una buena parte de los estudios analizados, de las relaciones que se generan en torno a las condiciones de ubicación y accesibilidad de la escuela. La ubicación espacial de la escuela y las relaciones que se generan con el exterior en los distintos espacios son importantes para comprender en qué consiste y cómo ocurre la participación de las familias (Li et al., 2019; Massey, 1994).

### **Lógicas de Participación Activa de Familias y Comunidad en las Escuelas de Áreas Remotas**

Las lógicas de participación activa de las familias y la comunidad se perfilan con bastante frecuencia en los discursos y prácticas del profesorado de las escuelas de zonas escasamente pobladas y más aisladas, así como en escuelas de zonas económicamente pobres o menos atractivas (Bolívar, 2006) en las que la escuela se encuentra en una situación de incertidumbre ante su posible cierre. El modelo de participación que se desarrolla en estas escuelas contrasta con la visión hegemónica de las relaciones entre familias y escuela (Hornby, 1990). La escuela funciona en el sentido señalado por otros estudios a partir de las relaciones que se desarrollan entre familias, comunidad y profesorado (Rivas-Flores et al., 2018; Solstad, 2004; Vigo y Dieste, 2017). En estas escuelas, directores y profesorado reconocen la necesidad de que las familias participen. Estos intentan generar relaciones de participación en la comunidad para aumentar el compromiso con la escuela y aprender de los intercambios, como un proyecto conjunto que frene las posibles implicaciones de desventaja ante las condiciones de un mercado competitivo.

Las políticas de mercado llevan a que el profesorado considere la presencia de la comunidad, las familias y el reconocimiento de la vida del alumnado dentro de las escuelas como un valor de la escuela. El profesorado de este tipo de escuelas amenazadas y, a menudo, aisladas comprende las consecuencias negativas que experimentan las escuelas ante las políticas de mercado en las que las escuelas se convierten en objeto de consumo. El profesorado, lejos de ignorar el concepto de escuela comunitaria y negociarlo simbólicamente, resiste ante las condiciones de la lógica del mercado, reafirmando los valores y la participación de la comunidad y atrayendo activamente el apoyo de las familias y la comunidad para que la escuela funcione (Gristy et al., 2020; Solstad y Andrews, 2020). Como señalan diferentes estudios en distintos contextos, dentro y fuera de Europa, hay una base material que satisface una necesidad social en el sentido señalado desde modelos democráticos de participación de las familias en la escuela (Bolívar, 2006). Sirvan de ejemplo los estudios de Autti y Hyry-Beihamme (2014) en Finlandia, de Corbett (2015) en Tasmania y Nueva Escocia, de Howley y Howley en Estados Unidos o de Durston (2002) en Chile, entre otros.

### **Lógicas de Participación Formal de las Familias y la Comunidad ante la Facilidad de Acceso a las Escuelas Rurales**

Las lógicas de una participación formal de las familias, próxima a modelos burocráticos, se encuentran presentes en distintas etnografías de las escuelas rurales analizadas. Son escuelas que apuestan por la participación de las familias como una parte importante para reforzar la calidad de la educación, pero a partir de modelos que mantienen la visión colaborativa de las relaciones entre familias y escuela (Eccles y Harold, 1996; Epstein, 2001; Hornby, 1990). Como señalan Crozier y Davis (2007), Solstad (2004) y Smith (2019), se trata de una perspectiva en la que cada grupo (familias, comunidad, profesorado) tiene su respectivo lugar en la institución escolar. Es una participación de carácter pasivo que se va construyendo desde la lógica de los distintos actores implicados y cuyas interacciones generan dinámicas diferenciadas (Corbett, 2015). Este tipo de lógicas surge en escuelas de distintas poblaciones rurales. Son escuelas en las que, de una parte, prevalece una concepción de la participación que diferencia claramente los roles del profesorado y las familias. Como ocurre en Garreta (2016), en Vigo y Soriano (2015) o en Boix y Domingo (2015), coincide con el tipo de participación burocrática señalado por Eccles y Harold (1996), Epstein (2001) y Hornby (1990). No se hace referencia a las familias incluso cuando se habla de metodologías activas. No obstante, esta forma de participación también se perfila en relación con la presión que siente el profesorado por parte de las autoridades educativas para cumplir con los

objetivos y estándares del curriculum prescrito. Esta lógica de participación formal se refleja en la etnografía desarrollada en Inglaterra por Bagley y Hillyard (2019).

### **Lógicas de Participación Pasiva de Familias y Comunidad en Escuelas de Fácil Acceso**

Las lógicas de participación pasiva de familias comunidad se manifiestan en escuelas de fácil acceso. El profesorado de estas escuelas oferta un servicio de “calidad” ya elaborado para la captación de familias como “consumidores pasivos” en una especie de mercado (Ball, 1993; Crozier, 2007; Smith, 2019). El discurso mercantilizado en torno a la participación de las familias podría ser criticado en términos de las intenciones de venta y de captación de clientes. Sin embargo, esta no es nuestra intención. De acuerdo con la teoría de mercado y la exclusión sufrida por las escuelas rurales ante la competición de escuelas, ganar en reconocimiento, en fama y en número de alumnado, dando una visión de la escuela como lugar seguro y tranquilo para que el alumnado aprenda mejor, es importante para captar familias que elijan la escuela para sus hijos y para sobrevivir (Kovács, 2012; Matías y Vigo, 2020; Raggl, 2019). Este discurso dentro de las relaciones que se generan en el contexto de las escuelas rurales (Massey, 1994) representa una explotación simbólica de la escuela rural, independientemente de la realidad de la práctica, de las actividades escolares y de las relaciones sociales. Estas escuelas se han acomodado a una ideología de mercado que subraya la noción del ideal de escuela local, familiar, segura, pequeña y estable, sin importar cómo funciona realmente o sus implicaciones.

De este modo, las distintas formas de participación en las diferentes escuelas rurales se pueden interpretar dentro de una lógica de lucha por la supervivencia dentro de la oferta educativa en términos de mercado (ej. Autti y Hyry-Beihamme, 2014; Bagley y Hillyard, 2019; Corbett y Helmer, 2017; Matías y Vigo, 2020; Raggl, 2019).

### **Conclusiones y Consideraciones Finales**

El análisis de los discursos y prácticas del profesorado acerca de la participación de las familias y la comunidad que se presentan en las distintas escuelas rurales de Europa, en un contexto competitivo de mercado, descubre diferentes formas y lógicas de participación. Estas van desde un modelo próximo a una perspectiva democrática, pasando por modelos próximos a una visión burocrática de la participación hasta modelos orientados a la captación de clientes. Tras el análisis meta-etnográfico, es posible ver que los modelos más democráticos de participación prevalecen en escuelas de áreas remotas, los modelos centrados en la captación de clientes en las escuelas de mayor accesibilidad y los modelos próximos a una perspectiva de participación burocrática en ambos. Sin embargo, no se puede afirmar que estas formas de participación sean excluyentes entre sí en las distintas escuelas.

Es posible concluir, en este sentido, que ni las áreas rurales ni las personas que viven en ellas ni sus escuelas son homogéneas (Corbett, 2015; Forsey, 2015). De hecho, las interacciones que se generan en cada espacio son diferentes (Massey, 1994). Esta cuestión muestra que la participación en las escuelas tiene lugar con valores muy diferentes en distintos espacios. Lo más relevante, llegados a este punto y siguiendo a Smith (2019), sería ver que las escuelas rurales no tuvieran que avanzar desde una perspectiva de participación “activa” o pasiva”, sino hacia una perspectiva de participación de familias y comunidad más justa.

Estas escuelas con sus diferentes formas de participación deberían ser reconocidas como escuelas de éxito. Son escuelas que, lejos de fracasar ante las lógicas competitivas de mercado, han sido capaces de responder a las necesidades y a los cambios de su contexto (Massey, 1994) a través de diferentes formas de participación de las familias y la comunidad. Es posible ver en estas escuelas y en su profesorado un proceso de reinención ante las políticas neoliberales dominantes fundadas

en la competición. Este es un punto que las políticas educativas desarrolladas desde la administración deberían reconocer.

La aportación de esta investigación meta-etnográfica está en relación con la representatividad analítica llevada a cabo en cada una de las etnografías. Como trabajo de carácter etnográfico, no se busca una representatividad estadística. De acuerdo con Noblit y Hare (1988), la intención es identificar regularidades en distintos estudios etnográficos y ampliar el valor de la investigación (Eisenhart, 2017). De este modo, los mecanismos, procesos y lógicas identificadas a través de veinte etnografías en distintos lugares de Europa, así como la discusión con etnografías desarrolladas en otros continentes, es importante. Y esta es la prospectiva de la investigación que se extrae de este artículo.

Cuando se analizan los discursos y prácticas en torno a la participación de las familias y la comunidad en las escuelas rurales en Europa, una de las limitaciones que encontramos es la escasa referencia en las investigaciones al tema de la participación de las familias y la comunidad, a pesar de ser un referente importante para alcanzar un sistema educativo de calidad (ej. Bolívar, 2006; Garreta, 2016; Rivas et al., 2021; Smith, 2019). Esto es un importante indicador del escaso valor que sigue teniendo la participación de las familias y la comunidad en las escuelas rurales en un contexto de mercado que apuesta por la calidad. Esto constituye una limitación para nuestro análisis, pero también reafirma el valor de la aportación del estudio que se presenta en este artículo y la pertinencia de ampliar el número de estudios en un contexto en el que el número de escuelas rurales en la mayor parte de los países de Europa supera al número de escuelas urbanas (Gristy et al., 2020). El análisis en profundidad de realidades concretas en torno a la participación de las familias y la comunidad podría confirmar y refutar las consideraciones extraídas. Además, este tipo de investigación es fundamental para empoderar a los propios investigados y las realidades silenciadas de las escuelas rurales. Asimismo, es importante para impulsar la construcción de políticas educativas desde los resultados de la investigación. La producción de investigación científica es clave para influir en una representación apropiada y socialmente justa de las escuelas rurales.

## Referencias

- Åberg-Bengtsson, L. (2009). The smaller the better? A review of research on small rural schools in Sweden. *International Journal of Educational Research*, 48(2), 100-108.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.02.007>
- Acle, G., Roque, P., & Contreras, E. (2005). Hacia una visión ecológica de la educación especial para zonas rurales e indígenas. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 3(1), 40-51.
- Arellano, M., & Zamarro, G. (2007) *The choice between public and private schools with or without subsidies in Spain*. [Preliminary and incomplete preprint].
- Autti, O., & Hyry-Beihamme, E. K. (2014). School closures in rural Finnish communities. *Journal of Research in Rural Education*, 29(1), 1-17.
- Bagley, C., & Hillyard, S. (2019) In the field with two rural primary school head teachers in England. *Journal of Educational Administration and History*, 51(3), 273-289,  
<https://doi.org/10.1080/00220620.2019.1623763>
- Ball, S. J. (1993) Education markets, choice and social class: The market as a class strategy in the UK and the USA. *British Journal of Sociology of Education*, 14(1), 3-19.  
<https://doi.org/10.1080/0142569930140101>
- Ball, S. J., & Olmedo, A. (2013). Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. *Critical Studies in Education*, 54(1), 85-96.  
<https://doi.org/10.1080/17508487.2013.740678>

- Beach, D., Johansson, M., Öhrn, E., Rönnlund, M., & Rosvall, P.-Å. (2019). 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>
- Beach, D., From, T., Johansson, M., & Öhrn, E. (2019). Educational and spatial justice in rural and urban areas in three Nordic countries: a meta-ethnographic analysis. *Education Inquiry*, 9(1) 4-21. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1430423>
- Beach, D., & Vigo, M. B. (2020). Community and the education market: A cross-national comparative analysis of ethnographies of education inclusion and involvement in rural schools in Spain and Sweden. *Journal of Rural Studies*, 77, 199-207. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2020.05.007>
- Bergnehr, D. (2015). Advancing home-school relations through parent support? *Ethnography and Education*, 1(2), 170-184. <https://doi.org/10.1080/17457823.2014.985240>
- Boix, R., & Bustos, A. (2014). La enseñanza en las aulas multigrado: Una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 29-43.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: Dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bunar, N., & Ambrose, A. (2018). Urbam polarisering och marknadens förlorare. En A. Fejes y M. Dahlstedt (Eds.). *Skolan, Marknaden och framtiden* (pp. 169-186). Studentlitteratur.
- Carlone, H. B., Kimmel, S., & Tschida, C. (2010). A rural math, science, and technology elementary school tangled up in global networks of practice. *Cultural Studies of Science Education*, 5(2), 447-476. <https://doi.org/10.1007/s11422-009-9233-2>
- Casto, H., McGrath, B., Sipple, J. W., & Todd, L. (2016). “Community Aware” education policy: Enhancing individual and community vitality. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24, 1-30. <https://dx.doi.org/10.14507/epaa.v24.2148>
- Champollion, P. (2011). El impacto del territorio en la educación. El caso de la escuela rural en Francia. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15(2), 53-69.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage.
- Clarke, A. (2005). *Situational analysis: Grounded theory after the postmodern turn*. Sage.
- Corbett, M. (2015). Towards a rural sociological imagination: Ethnography and schooling in mobile modernity. *Ethnography and Education*, 10(3), 263-277. <https://doi.org/10.1080/17457823.2015.1050685>
- Corbett, M., & Forsey, M. (2017). Rural youth out-migration and education: challenges to aspirations discourse in mobile modernity. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 38(3), 429-444. <https://doi.org/10.1080/01596306.2017.1308456>
- Corbett M., & Helmer L. (2017). Contested geographies: Competing constructions of community and efficiency in small school debates. *Geographical Research*, 55(1), 47-57. <https://doi.org/10.1111/1745-5871.12209>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage.
- Crozier, G., & Davies, J. (2007). Hard to reach parents or hard to reach schools? A discussion of home-school relations, with particular reference to Bangladesh and Pakistani parents. *British Educational Research Journal*, 33(3), 295-313. <https://doi.org/10.1080/01411920701243578>
- Domingo, L., & Boix, R. (2015). What can be learned from Spanish rural schools? Conclusions from an international. *International Journal of Educational Research*, 74, 114-126. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.11.002>

- Durston, J. (2002). La participación comunitaria en la escuela rural. En E. Cohen (Ed.) *Educación, eficiencia y equidad* (pp. 68–84). CEPAL/OEA/SUR.
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family school links* (pp. 3-34). Lawrence Erlbaum Associates.
- Eisenhart, M. (2017). A matter of scale: Multi-scale ethnographic research on education in the United States. *Ethnography and Education*, 12(2), 134–147.  
<https://doi.org/10.1080/17457823.2016.1257947>
- Epstein, J. (2001): *School, family, and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Eriksson, L., & Forsberg, A. (2010). The part played by popular education in local development processes in suburban and rural areas of Sweden. *International Journal of Lifelong Education*, 29(3), 323–341. <https://doi.org/10.1080/02601371003700626>
- Escardíbul, J. O., & Villaroya, A. (2009). The inequalities in school choice in Spain in accordance to PISA – data. *Journal of Education Policy*, 24(6), 673-696.  
<https://doi.org/10.1080/02680930903131259>
- ESPON. (2018). *Possible European territorial futures*. <https://www.espon.eu/territorial-futures>
- EUROSTAT. (2017). *Glossary: Nomenclature of territorial units for statistics (NUTS)*.  
[http://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php/Glossary:Nomenclature\\_of\\_territorial\\_units\\_for\\_statistics\\_\(NUTS\)](http://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php/Glossary:Nomenclature_of_territorial_units_for_statistics_(NUTS))
- Feu, J. (2008). La escuela rural desde la atalaya educativa. En N. Llevot y J. Garreta (2008). *Escuela rural y sociedad* (pp. 61-86). Universitat de Lleida.
- Fjellman, A-M., Yang Hansen, K., & Beach, D. (2019). School choice and implications for equity: The new political geography of the Swedish upper secondary school market. *Educational Review*, 71(4), 518-539 <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1457009>
- Forsey, M. (2015). Blue-collar affluence in a remote mining town: Challenging the modernist myth of education. *Ethnography and Education*, 10(3) 356-369,  
<https://doi.org/10.1080/17457823.2015.1051072>
- Forsey, M. (2020). Practicing autonomy in a local eduscape: Schools, families and educational choice. *Comparative Education*, 56(3), 423-440. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1776467>
- Garreta, J. (2008): Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de Educación*, 345, 133-155.
- Garreta, J. (2016). Las asociaciones de madres y familias en los centros escolares de Cataluña: Puntos fuertes y débiles. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 47-59.  
<https://doi.org/10.6018/reifop.19.1.245641>
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine Press.
- Gramsci, A. (1971/2007). *Selections from the prison notebooks*. Duke University Press.
- Green, B., & Letts, W. (2007). Space, equity and rural education: A “trialectical” Account. En N. Kalervo Gulson & C. Symes, *Spatial theories of education: Policy and geography matters* (pp. 57-76). Routledge.
- Gristy, C., Hargreaves, L., & Kučerová, S. R. (2020). *Educational research and schooling in rural Europe: An engagement with changing patterns of education, space and place*. Information Age Publishing.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65(1), 237-252.
- Hammersley, M. (2018). What is ethnography? Can it survive? Should it? *Ethnography and Education*, 13(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/17457823.2017.1298458>.
- Hargreaves, L., Kvalsund, R., & Galton, M. (2009). Reviews of research on rural schools and their communities in British and Nordic countries: Analytical perspectives and cultural meaning.

- International Journal of Educational Research*, 48(2), 80-88.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.02.001>
- Hedlund, M., & Lundholm, E. (2015). Restructuring of rural Sweden—employment transition and out-migration of three cohorts born 1945–1980. *Journal of Rural Studies*, 42, 123-132.  
<https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2015.10.006>
- Hornby, G. C. (1990). The organisation of parent involvement. *School Organisation*, 10(2-3), 247-252.
- Howley, A., & Howley, C. B. (2006). Small schools and the pressure to consolidate. *Education Policy Analysis Archives* 14(10), 1-31. <https://doi.org/10.14507/epaa.v14n10.2006>.
- Karlberg-Granlund, G. (2019). Exploring the challenge of working in a small school and community: Uncovering hidden tensions. *Journal of Rural Studies*, 72, 293-305.  
<https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2019.10.017>
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). Micropolitical literacy: Reconstructing a neglected dimension in teacher development. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 755-767.
- Kovács, K. (2012). Rescuing a small village school in the context of rural change in Hungary. *Journal of Rural Studies*, 28(2), 108-117. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2012.01.020>
- Li, Y., Westlund, H., & Liu, Y. (2019). Why some rural areas decline while some others not: An overview of rural evolution in the world. *Journal of Rural Studies*, 68, 135-143.  
<https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2019.03.003>
- Lareau, A. (2000). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Llevot, N., & Bernad, O. (2016). El papel de las AMPA en los centros escolares: Actuaciones y retos. *RASE Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9(3), 359-371.  
<https://doi.org/10.7203/RASE.9.3.8984>
- Massey, D. (1994). *Space, place and gender*. Polity Press.
- Matías, E., y Vigo, M. B. (2020). El valor del lugar en las relaciones de inclusión y exclusión en un colegio rural agrupado: Un estudio etnográfico. *Márgenes: Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(2), 90-106. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8457>
- Meehan, M. L., Cowley, K. S., Schumacher, D., Hauser, B., y Croom, N. D. (2003). *Classroom environment, instructional resources, and teaching differences in high-performing Kentucky schools with achievement gaps*. AEL, Inc.
- Noblit G.W. y Hare R.D. (1988). *Meta-ethnography: Synthesizing qualitative studies*. Sage
- OCDE (2019). *Does attending a rural school make a difference in how and what you learn?* PISA in Focus, 94. OCDE Publishing. <https://doi.org/10.1787/d076ecc3-en>
- Pelegrí, X. (2016). La participación en la escuela vista por los inspectores. *RASE Revista de la Asociación de Sociología de la Educación* 9(3), 346-358. <https://doi.org/10.7203/RASE.9.3.8983>
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International journal of qualitative studies in education*, 8(1), 5-23. <https://doi.org/10.1080/0951839950080103>
- Raggl, A. (2019). Small rural schools in Austria: Potentials and challenges. In H. Jahnke, C. Kramer & P. Meusburger. *Geographies of schooling* (pp. 251-263). Springer.
- Rivas Flores, J. I., Marqués García, M. J., & Leite Méndez, A. E. (2021). Una mirada política de la relación escuela y comunidad. *Temas De Educación*, 24(1), 35–52.
- Roberts, P., & Green, B. (2013). Researching rural places: On social justice and rural education. *Qualitative Inquiry*, 19(10), 765-774. <https://doi.org/10.1177/1077800413503795>
- Rosvall, P. A. (2019). The local place in pedagogic practices. En E. Öhrn & D. Beach, *Young people's life and schooling in rural areas* (pp. 45-64). The Tufnell Press.
- Santamaría, R. (2018). La Inspección ante la brecha educativa rural-urbano en España. *Avances en Supervisión Educativa*, (30). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i30.634>



- Shucksmith, M. (2018). Re-imagining the rural: From rural idyll to Good Countryside. *Journal of Rural Studies*, 59(2), 163-172. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2016.07.019>
- Smith, J. (2019). A socially critical approach to community and parental engagement: A matter of professional ethics. En R. S. Webster & J. D. Whelen, *Rethinking reflection and ethics for teachers* (pp.179-193). Springer.
- Solstad, K. J. (2004). Generell kunnskap gjennom lokal læring. [*General knowledge through local education*]. In: Solstad, K.J., Engen, T.O. (Eds.), En likeverdig Skole for Alle? Om enhet Og Mangfold I Grunnskolen [*Equal education for all? Conformity and diversity in the comprehensive school*] (pp. 60–88). Universitetsforlaget.
- Solstad, K. J., & Andrews, T. (2020). From rural to urban to rural to global: 300 years of compulsory schooling in rural Norway. *Journal of Rural Studies*, 74, 294-303. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2019.10.034>
- Symeou, L. (2008). From school—family links to social capital: Urban and rural distinctions in teacher and parent networks in Cyprus. *Urban Education*, 43(6), 696-722. <https://doi.org/10.1177/0042085907311825>
- Symeou, L. (2006). Teacher-parent cooperation: Strategies to engage parents in their children's school lives. *Journal of School Public Relations*, 27, 502-527.
- Thagaard, T., (1998). *Systematikk og Innlevelse. En innføring I Kvalitativ Metode*. [Systematic and empathic. Introduction to qualitative methods] Fagbokforlaget.
- Vigo, B., & Soriano, J. (2014). Teaching practices and teachers' perceptions of group creative practices in inclusive rural schools. *Ethnography and Education*, 9(3), 253-269. <https://doi.org/10.1080/17457823.2014.881721>
- Vigo, B., & Soriano, J. (2015). Family involvement in creative teaching practices for all in small rural schools. *Ethnography and Education*, 10(3), 325-339. <https://doi.org/10.1080/17457823.2015.1050044>
- Vigo, B., & Dieste, B. (2017). Contradicciones en la educación inclusiva a través de un estudio multiescalar. *Aula Abierta*, 46, 25-32. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.25-32>.
- Vigo-Arrazola, B., & Dieste-Gracia, B. (2020). Identifying characteristics of parental involvement: Aesthetic experiences and micro-politics of resistance in different schools through ethnographic investigations. *Ethnography and Education*, 15(3), 300-315. <https://doi.org/10.1080/17457823.2019.1698307>
- Walker, M., & Clark, G. (2010). Parental choice and the rural primary school: Lifestyle, locality and loyalty. *Journal of Rural Studies*, 26(3), 241-249. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2009.12.002>

## Sobre los Autores

### Begoña Vigo-Arrazola

Universidad de Zaragoza

[mbvigo@unizar.es](mailto:mbvigo@unizar.es)

<https://orcid.org/0000-0001-9734-8596>

Begoña Vigo Arrazola es profesora titular de la Universidad de Zaragoza. Es coordinadora del Grupo de Investigación de Referencia del Gobierno de Aragón “Educación y Diversidad” y del Grupo de Acción de Campus Iberus “Educación inclusiva en espacios rurales, urbanos y periurbanos”. Ha sido profesora visitante en la Universidad de Roehampton en Londres (UK), Borås (Suecia) y Durham (UK) entre otras. Es convenor del network de etnografía de la Asociación Europea de Investigación en Educación. Su investigación se centra en educación inclusiva, escuelas rurales, formación de profesorado y etnografía. Sus trabajos publicados aparecen en revistas como

*Ethnography and Education, Qualitative Inquiry, Rural Studies, European Journal of Teacher Education, Journal Professional Development in Education.*

### Dennis Beach

Universidad de Borås; Universidad de Gotemburgo

dennis.beach@hb.se

<https://orcid.org/0000-0001-5970-5556>

Dennis Beach es catedrático de Educación del Departamento de Educación y Educación Especial de la Universidad de Gotemburgo y de la Facultad de Biblioteconomía, Educación y Ciencias de la Información de la Universidad de Borås. Sus principales líneas de investigación se centran en la sociología y la etnografía de la educación y en la investigación sobre la política educativa. Fue el editor jefe de la revista *Ethnography and Education* desde 2013 hasta 2017 y actualmente es uno de los editores jefe de la sección de *Investigación de Oxford Research en Investigación Educativa*, así como Editor en Jefe de la serie de libros de EERA en Investigación Educativa. Ha publicado ampliamente en los ámbitos de justicia y equidad en educación, de metodología de investigación educativa, de la política de educación superior, de formación de profesorado y sobre profesionalidad de los docentes.

---

## archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 30 Número 173

29 de noviembre 2022

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Sobre el consejo editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

Síganos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa\_aape.