Escuela rural en Cataluña (España): institución total y hecho social total

Rural schooling in Catalonia (Spain): Total institution and total social fact

Joan Tahull Fort (1)

(1) Universitat de Lleida (España)

Resumen: **Este artículo propone una lectura antropológica de la escuela rural en Cataluña como institución social, más allá de su definición educativa o administrativa. A partir de un enfoque teórico-interpretativo basado en una revisión de la literatura, se articula la noción de institución total con el concepto maussiano de hecho social total para comprender la escuela rural como institución social compleja. El trabajo muestra que, sin equipararla a los modelos clásicos de institucionalización total, la escuela rural presenta grados significativos de integración institucional y centralidad social en contextos con presencia limitada de otras instituciones y servicios públicos. En estos entornos, la continuidad entre tiempo escolar y comunitario, el uso multifuncional de los espacios y la intensidad relacional configuran procesos de socialización caracterizados por una elevada exposición social y la producción de normas y expectativas. Desde la perspectiva del hecho social total, la escuela rural se interpreta como un ámbito donde convergen dimensiones educativas, morales, simbólicas, afectivas y políticas, funcionando como nodo de articulación entre comunidad local, territorio y Estado.**

Palabras clave: **Desarrollo rural, Escuela rural, Escuela comunitaria, Relación escuela-comunidad, Desigualdad social.**

Abstract: **This article offers an anthropological reading of rural schooling in Catalonia as a social institution, moving beyond its definition as a merely educational or administrative category. Drawing on a theoretical–interpretive approach grounded in a review of the literature, it articulates the notion of the total institution with the Maussian concept of the total social fact in order to conceptualize the rural school as a complex social institution. The analysis shows that, without equating it to classical models of total institutionalization, the rural school displays significant degrees of institutional integration and social centrality in contexts characterized by a limited presence of other institutions and public services. In such settings, the continuity between school time and community time, the multifunctional use of space, and the intensity of social relations shape processes of socialization marked by high social exposure and the production of locally situated norms and expectations. From the perspective of the total social fact, the rural school is understood as a site where educational, moral, symbolic, affective, and political dimensions converge, functioning as a key node linking the local community, territory, and the state.**

Keywords: Rural development, Rural school, Community schooling, School–community relations, Social inequality.

Recibido: 09/03/26 Revisado: 08/09/26 Preprint: 25/10/26 Aceptado: 20/03/27 Publicado: 01/07/27

Referencia normalizada: Tahull Fort, J. (2026). Escuela rural en Cataluña (España): institución total y hecho social total. *Ehquidad. International Welfare Policies and Social Work Journal*, 28, 259-284. https://doi.org/10.15257/ehquidad.2027.0019

Correspondencia: Joan Tahull Fort, Universitat de Lleida (España). Correo electrónico: joan.tahull@udl.cat

1. INTRODUCCIÓN

La escuela rural ha tenido históricamente una posición periférica en la investigación educativa y en las políticas públicas, con frecuencia tratada como una categoría administrativa residual. Aunque en los últimos años se ha producido un creciente interés sociológico y educativo por este objeto, dicha marginalidad contrasta con la centralidad social que la escuela rural mantiene en los territorios rurales, donde cumple funciones que superan lo pedagógico (Andrés y Garreta, 2023; Fargas-Malet y Bagley, 2022). En Cataluña, la escuela rural se enmarca en dinámicas de despoblación, envejecimiento y reconfiguración territorial. La reducción del alumnado, el aumento de las aulas multigrado y la concentración de servicios públicos han situado a estas escuelas en una posición ambivalente: por un lado, en algunos casos amenazadas de cierre y racionalización; por otro, reconocidas como espacios de proximidad, arraigo y cohesión social. Esta tensión la convierte en un objeto para analizar la educación en territorios con escasa población.

En estos contextos, la escuela no se limita a la transmisión de conocimientos, sino que asume un conjunto de funciones sociales que incluyen el cuidado, la socialización intergeneracional, la reproducción lingüística y cultural y la mediación entre la comunidad local y las administraciones públicas. Esta ampliación funcional pone de relieve los límites de los enfoques exclusivamente pedagógicos y justifica la necesidad de analizar la escuela rural como un fenómeno social complejo. Históricamente, la escuela rural española ha transitado desde situaciones de insuficiencia de recursos y subordinación al modelo urbano hacia un reconocimiento creciente de su especificidad pedagógica y comunitaria, aunque persisten desigualdades y dificultades organizativas (Andrés y Garreta, 2023). En Cataluña, un hito de este proceso fue el Decreto 195/1988, de 27 de julio, que reguló la constitución de zonas escolares rurales (ZER) para centros públicos de enseñanza primaria. En el ámbito estatal, el artículo 82 de la Ley Orgánica 2/2006, de Educación, en su redacción modificada por la Ley Orgánica 3/2020, reconoce las necesidades específicas de la escuela rural y exige medios y sistemas organizativos que garanticen la igualdad de oportunidades. Esta trayectoria permite situar la escuela rural entre el reconocimiento de su singularidad y las dificultades para sostener una oferta educativa adaptada al territorio.

1.1. Justificación teórica y originalidad

La noción de institución total de Goffman (1961) permite interrogar la organización del tiempo, el espacio y las relaciones bajo una autoridad institucional. Su aplicación a la escuela rural requiere delimitar sus diferencias respecto a las instituciones cerradas y atender a las relaciones entre escuela y comunidad documentadas por la investigación reciente (Fargas-Malet y Bagley, 2022). A diferencia de los centros educativos en entornos urbanos, la escuela rural tiende a difuminar los límites entre lo escolar y lo extraescolar, entre el tiempo institucional y el tiempo comunitario, generando una continuidad que afecta a las trayectorias vitales del alumnado, el profesorado y las familias. Esta aproximación no pretende equiparar la escuela rural a instituciones clásicamente definidas como totales, sino explorar los grados de integración, control y centralidad social.

La originalidad del artículo radica en articular esta noción con el concepto de hecho social total desarrollado por Mauss (2009). Desde esta perspectiva, la escuela rural puede entenderse como un espacio en el que convergen simultáneamente dimensiones educativas, morales, simbólicas, afectivas, políticas y comunitarias. Lejos de ser solamente un dispositivo de transmisión de saberes, aparece como un nodo en el que se condensan relaciones sociales múltiples. Esta articulación teórica permite superar reflexiones idealizadas o nostálgicas, proponiendo un enfoque que atiende a sus complejidades y ambivalencias. Al concebirla como institución total y hecho social total, se abre un marco interpretativo que permite comprender tanto su potencial integrador como sus dimensiones normativas y de control, situándola en un espacio intermedio entre la comunidad local y el Estado.

1.2. Objetivos

Objetivo general

Analizar la escuela rural en Cataluña como una institución social compleja, interpretándola desde la doble perspectiva de la institución total y del hecho social total, con el fin de comprender su papel en la estructuración de la vida educativa y comunitaria en contextos rurales.

Objetivos específicos

- **Examinar la pertinencia del concepto de institución total aplicado a la escuela rural, identificando sus alcances y límites en el ámbito educativo.**
- **Explorar la utilidad del enfoque del hecho social total para comprender la multiplicidad de funciones (educativas, sociales, simbólicas y políticas) de la escuela rural.**
- **Contextualizar la escuela rural catalana en el marco de los procesos de despoblación, reconfiguración territorial y políticas educativas actuales.**

2. METODOLOGÍA

El artículo adopta un enfoque metodológico teórico-interpretativo, orientado al análisis conceptual y relacional de la escuela rural como institución social compleja. Se inscribe en el formato de artículo teórico-reflexivo, cuyo objetivo no es la producción de evidencia empírica primaria a partir de un estudio de caso etnográfico. La escuela rural no se aborda como una unidad organizativa aislada, sino como un fenómeno social complejo, situado en la intersección entre educación, comunidad, territorio y Estado. En este sentido, el artículo se orienta a examinar categorías analíticas y a explorar sus potencialidades y límites explicativos, más que a describir prácticas escolares concretas. El análisis se sitúa en el contexto de Cataluña, desde el cual es posible formular interpretaciones de alcance más amplio.

2.1. Corpus y criterios de selección

El artículo se apoya en dos tipos de materiales complementarios, seleccionados en función de su capacidad para analizar la escuela rural como institución social compleja y evitar enfoques reduccionistas.

En primer lugar, se trabaja con literatura teórica clásica y contemporánea de sociología, antropología y estudios educativos. Este corpus incluye aportaciones sobre la noción de institución total, el concepto de hecho social total, la socialización institucional, la producción de subjetividades y las relaciones entre educación y territorio. La selección prioriza trabajos que permiten analizar las relaciones entre escuela, comunidad y territorio y comprender las funciones sociales de la escuela rural en contextos con escasa presencia de otros servicios e instituciones.

En segundo lugar, se incorporan estudios empíricos secundarios y etnografías sobre escuela rural, educación en contextos periféricos y vida social en territorios rurales. Estos trabajos no se utilizan como evidencia directa, sino como material interpretativo que permite contrastar, matizar y enriquecer el análisis conceptual, identificando regularidades, tensiones y ambivalencias en distintos contextos rurales.

La revisión tiene un carácter narrativo y no sistemático. La selección se realizó de forma intencional, atendiendo a la relación directa de las publicaciones con los objetivos del artículo, su relevancia teórica y su aportación al conocimiento de la escuela rural. Se excluyeron los trabajos alejados de estos ejes o centrados exclusivamente en aspectos didácticos específicos sin vinculación con las dimensiones institucionales, comunitarias o territoriales analizadas.

2.2. Procedimiento de análisis

El procedimiento analítico adopta una perspectiva relacional y multiescalar, coherente con el uso del concepto de hecho social total. El análisis se estructura en dos niveles complementarios.

Primero se desarrolla una relectura conceptual de las nociones de institución total y hecho social total, orientada a identificar sus aportaciones y límites para el análisis de las instituciones educativas. Esta relectura no se plantea como una aplicación directa de los conceptos, sino como una reinterpretación, atendiendo a las especificidades del contexto rural y a las transformaciones contemporáneas del sistema educativo. Seguidamente, se realiza el análisis en torno a tres ejes que estructuran el artículo:

a) **institución–territorio, centrado en la continuidad entre escuela y comunidad y en la centralidad territorial de la escuela rural;**
b) **socialización–relaciones, analiza la intensidad relacional, la visibilidad social y la producción de normas y expectativas;**
c) **Estado–comunidad, explorar la ambivalencia entre funciones de cuidado, integración y control.**

El análisis pone en diálogo la literatura teórica y los estudios empíricos secundarios, atendiendo a sus convergencias y tensiones. Las aportaciones seleccionadas se organizaron según los tres ejes del análisis, atendiendo a sus coincidencias, diferencias y particularidades contextuales.

2.3. Delimitación, alcance y límites

El artículo se inscribe en el contexto de la escuela rural en Cataluña, concebida como parte de un proceso más amplio de transformaciones territoriales y educativas de las sociedades contemporáneas. La estrategia adoptada responde a una lógica de generalización analítica, no estadística: el objetivo no es representar la totalidad de las especificidades, sino proponer un marco interpretativo capaz de dialogar con investigaciones empíricas y comparativas. Esta opción metodológica implica límites. En primer lugar, el artículo no pretende describir variaciones locales específicas ni de dinámicas singulares. En segundo lugar, al utilizar materiales secundarios, el análisis se centra en patrones estructurales y relacionales, más que en la descripción de prácticas concretas. Lejos de constituir una carencia, esta elección metodológica contribuye a delimitar un marco analítico que legitima la escuela rural como objeto de reflexión teórica y orienta futuras investigaciones empíricas.

3. CONTEXTUALIZACIÓN

La escuela rural en Cataluña se configura en un contexto histórico y social marcado por desigualdades territoriales y dinámicas demográficas regresivas. Este contexto condiciona la organización, la continuidad y las funciones sociales de las escuelas rurales, situándolas en una posición vulnerable pero socialmente central en el territorio (Bustos, 2009).

3.1. Contexto territorial y demográfico

En los entornos rurales, el descenso del número de nacimientos, el envejecimiento demográfico y la migración hacia áreas urbanas han situado a muchas escuelas rurales en una situación de vulnerabilidad institucional. La despoblación no solo reduce el volumen de alumnado, sino que altera la composición social de las comunidades rurales. La escuela se convierte en uno de los principales (y en algunos casos el único) espacio de socialización intergeneracional del lugar (Samper *et al.*, 2017).

Tabla 1. *Municipios de Cataluña por tamaño de población, 2025*

Tramo de población (habitantes)	Número de municipios	Porcentaje sobre el total
Hasta 500	328	34,6 %
De 501 a 2.000	259	27,4 %
De 2.001 a 5.000	141	14,9 %
De 5.001 a 10.000	87	9,2 %
De 10.001 a 50.000	108	11,4 %
Más de 50.000	24	2,5 %
Total	**947**	**100 %**

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Institut d'Estadística de Catalunya (Idescat).

Como indica la tabla, los municipios de hasta 2.000 habitantes constituyen el 62 % del total en Cataluña, mientras que los de más de 50.000 habitantes representan solo el 2,5 %. Esta configuración territorial sitúa la escuela rural en un entramado integrado por pequeños núcleos de población, caracterizados por una escasa capacidad de atracción demográfica y una limitada oferta de servicios públicos. Las diferencias territoriales se manifiestan en el acceso desigual a los recursos educativos, culturales y tecnológicos (Oliva y Sanz Tolosana, 2024). A pesar de los avances en infraestructuras y conectividad impulsados por las administraciones en las últimas décadas, persisten brechas que afectan a las comunidades rurales para responder a las exigencias sociales y educativas. Estas desigualdades se inscriben en relaciones de centro–periferia que estructuran el territorio y el sistema educativo catalán, condicionando la posición de la escuela rural en términos de acceso a recursos.

3.2. Configuración organizativa

Las escuelas rurales tienen una serie de rasgos estructurales que las diferencian de los centros urbanos. Uno de los más relevantes es la organización multigrado, en la que alumnado de diferentes edades y niveles educativos comparte el mismo espacio de aprendizaje. Esta configuración responde a ratios de escolarización reducidas asociadas a la dispersión territorial y tiene implicaciones pedagógicas, organizativas y relacionales. El multigrado transforma las relaciones sociales en el interior de la escuela. La convivencia cotidiana entre edades diversas favorece procesos de socialización horizontal y vertical, diluye jerarquías etarias y refuerza dinámicas de cooperación y cuidado mutuo. Al mismo tiempo, incrementa las relaciones entre alumnado y profesorado, los grupos reducidos permiten un seguimiento individualizado que trasciende el ámbito académico (Andrés y Garreta, 2023; Boix y Domingo, 2019).

Tabla 2. Centros de educación infantil y primaria en Cataluña, 2025

Tipo de centro	Número de centros	Porcentaje sobre el total
Centros públicos (infantil i primaria)	2.733	63,7 %
Centros concertados	1.200	27,9 %
Centros públicos rurales	363	8,4 %
TOTAL	**4.296**	**100 %**

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Institut d'Estadística de Catalunya (Idescat).

Como se observa en la tabla, las escuelas rurales representan únicamente el 8,4 % del total de centros de educación infantil y primaria en Cataluña, frente al peso mayoritario de los centros públicos no rurales y concertados. La tabla presenta el número de centros, sin desglosar el alumnado ni el profesorado. No obstante, la propia definición de la escuela rural permite inferir la existencia de plantillas docentes muy reducidas y grupos de alumnado poco numerosos.

En este sentido, más allá de su peso cuantitativo limitado dentro del sistema educativo, la escuela rural se caracteriza por una alta densidad relacional, derivada de la escasez de alumnado y profesorado, la estabilidad de los vínculos y la continuidad de las interacciones en el tiempo (González *et al.*, 2021).

4. RESULTADOS DEL ANÁLISIS CONCEPTUAL DE LA LITERATURA

4.1. La noción de institución total

La noción de institución total ha sido tradicionalmente empleada para analizar espacios sociales caracterizados por un alto grado de concentración y regulación de la vida cotidiana. Este concepto remite a organizaciones en las que un conjunto de individuos desarrolla la mayor parte de sus actividades (trabajo, socialización, descanso y cuidado) en un mismo espacio físico y bajo una autoridad centralizada, de modo que las distintas esferas de la vida social tienden a integrarse en un mismo marco institucional. Entre sus rasgos más significativos se encuentran el control del tiempo, la organización cerrada del espacio y la intensificación de las relaciones sociales, elementos que generan formas específicas de socialización y de constitución de subjetividades (Foucault, 2023).

Desde esta perspectiva, el control del tiempo se expresa mediante rutinas delimitadas, ritmos compartidos y calendarios institucionales que ordenan la vida diaria de los sujetos (Goffman, 1961). El espacio adquiere un carácter multifuncional y normativo, al concentrar actividades que en otros contextos se desarrollan en ámbitos diferenciados; lo que favorece vínculos intensos, así como dinámicas de vigilancia y regulación informal (Foucault, 2023). La aplicación de este concepto al ámbito educativo es ambivalente, determinados contextos escolares presentan grados variables de "totalización", especialmente cuando la escuela desborda su función académica y adquiere un papel central en la organización de la vida social (Bernstein, 2000).

En este sentido, analizar la escuela como institución total no implica equipararla a dispositivos coercitivos, sino reconocer la capacidad estructurante que puede adquirir en determinados territorios y contextos sociales específicos (Dubet, 2006). En la escuela rural, esta capacidad puede reforzarse cuando hay pocas instituciones en el entorno. La ausencia o debilidad de otros servicios públicos, junto con la proximidad social entre los distintos actores, favorece que la escuela concentre funciones educativas, sociales y simbólicas que en contextos urbanos se encuentran fragmentadas (Woods, 2011). El profesorado, el alumnado y las familias interactúan en múltiples escenarios (formales e informales), generando una continuidad entre la dimensión escolar y la comunitaria que amplía el alcance de la institución escolar (González *et al.*, 2021).

Esta situación hace de la escuela rural un objeto pertinente para explorar los alcances y límites de la noción de institución total en el ámbito educativo. Su aplicación requiere evitar que el énfasis en las dinámicas de control deje en segundo plano la capacidad de actuación de los actores, así como las resistencias cotidianas y los espacios de negociación en las instituciones educativas. En el ámbito rural, estas dimensiones resultan relevantes, ya que la proximidad social puede generar tanto mecanismos de regulación como espacios de flexibilidad, informalidad y adaptación contextual. Por ello, más que una categoría cerrada, la institución total debe entenderse como un continuum analítico, útil para explorar grados de integración institucional y densidad relacional.

4.2. El hecho social total en Marcel Mauss

El concepto de hecho social total, formulado por Mauss (2009), constituye una aportación relevante de la antropología social para el análisis de fenómenos complejos. Mauss (2009) emplea esta noción para describir aquellos hechos sociales que movilizan simultáneamente múltiples dimensiones de la vida colectiva (económicas, jurídicas, morales, simbólicas y políticas) y que no pueden ser comprendidos desde un único registro analítico. El hecho social total no es un fenómeno multifacético, sino un nodo estructurante en el que convergen y se articulan distintas lógicas sociales

(Caillé, 2007). Los hechos sociales totales tienen la capacidad de implicar a la sociedad en su conjunto, afectando tanto a las estructuras institucionales como a las experiencias subjetivas. Su análisis requiere una perspectiva relacional que considere la interdependencia de los distintos niveles sociales y los significados que los actores atribuyen a sus prácticas.

En el ámbito educativo, el concepto de hecho social total permite comprender la escuela como un espacio en el que se entrecruzan diversas dimensiones. En primer lugar, la dimensión educativa, vinculada a la transmisión de conocimientos, saberes y competencias formalmente reconocidas. En segundo lugar, la dimensión moral, relacionada con la producción de normas, valores y disposiciones que orientan la conducta individual y colectiva (Durkheim, 1996). A ello se suma una dimensión simbólica, en la que la escuela actúa como productora y reproductora de identidades, lenguajes y vínculos territoriales (Bourdieu y Passeron, 1996). Asimismo, la escuela moviliza una dimensión afectiva, especialmente en contextos de proximidad social, donde las relaciones interpersonales adquieren mayor intensidad y estabilidad (Hargreaves, 1996). Esta dimensión se vincula con la comunitaria, la escuela se convierte en un espacio de encuentro, reconocimiento y cohesión social. Finalmente, la dimensión política resulta central, ya que la escuela constituye uno de los principales dispositivos a través de los cuales el Estado se hace presente en el territorio, vehiculando proyectos de regulación, integración y gobernanza (Bustos, 2009; Popkewitz, 2008).

En el contexto rural, estas dimensiones no solo coexisten, sino que tienden a superponerse. La escuela rural no se limita a impartir educación formal, sino que se inscribe en procesos más amplios de reproducción social y territorial, contribuye a la transmisión de memorias colectivas y articula relaciones entre generaciones (Molina, 2021; Woods, 2011). Entendida como hecho social total, la escuela rural revela la complejidad de las relaciones sociales y su centralidad simbólica, superando perspectivas pedagógicas o administrativas.

4.3. Articulación teórica: institución total y hecho social total

La combinación entre la noción de institución total y el concepto de hecho social total ofrece un marco analítico para el estudio de la escuela rural. Mientras la primera permite analizar los mecanismos de integración, regulación y organización de la vida cotidiana, la segunda amplía la mirada hacia la multiplicidad de dimensiones sociales que se incrustan en la institución escolar (Goffman, 1961; Mauss, 2009). Ambos conceptos se complementan al iluminar distintos aspectos de un mismo fenómeno. El diálogo entre ambos permite superar perspectivas simplificadoras de la escuela rural. Entendida únicamente como institución total, la escuela puede ser analizada prioritariamente en términos de control y normatividad. En cambio, al incorporar la perspectiva del hecho social total, estas dinámicas coexisten con funciones simbólicas, afectivas y comunitarias que dotan de sentido a la experiencia escolar y que son producidas y negociadas por los actores (Dubet, 2006; Samper *et al.*, 2017).

Esta articulación permite situar la escuela rural en un campo de tensiones entre integración y diferenciación. Como institución total, la escuela estructura tiempos, espacios y relaciones; como hecho social total, se inserta en redes más amplias de significados, intercambios y pertenencias que exceden sus límites formales. Esta doble condición resulta visible en contextos rurales, donde la escuela se convierte en un punto de convergencia entre lo educativo, lo social y lo político (Woods, 2011). La escuela rural actúa simultáneamente como dispositivo institucional y como espacio de convergencia de múltiples dimensiones sociales.

5. LA ESCUELA RURAL COMO INSTITUCIÓN TOTAL

La escuela rural como institución total permite comprender las formas de organización de la vida social en contextos donde la presencia de otras instituciones y servicios públicos es limitada y fragmentaria (Scott, 2013). En Cataluña, esta perspectiva no remite a una forma cerrada o coercitiva de institucionalización, sino a la presencia escolar en múltiples dimensiones de la vida cotidiana (Collet y Tort, 2017). La escuela no se limita a ocupar un tiempo y un espacio determinado, sino que se proyecta de manera continua sobre la organización social del territorio, articulando prácticas, valores y relaciones que exceden sus límites formales (Tahull y Montero, 2018).

5.1. Organización del tiempo y del espacio

Uno de los rasgos centrales que permiten interpretar la escuela rural como institución total es la continuidad entre el tiempo escolar y el tiempo comunitario. A diferencia de los contextos urbanos, donde la vida escolar se encuentra segmentada y diferenciada de otras esferas sociales, en el ámbito rural el tiempo educativo se entrelaza con los ritmos de la comunidad (Hargreaves, 1996). Las jornadas escolares, las actividades extraescolares, las celebraciones y los eventos locales conforman un calendario compartido que estructura la vida cotidiana del alumnado, de las familias y de la comunidad (Llevot *et al.*, 2025). El alumnado y el profesorado se encuentran fuera del horario lectivo en espacios comunitarios, fiestas locales o actividades asociativas, prolongando las relaciones educativas más allá del aula y reforzando la continuidad simbólica del tiempo escolar (Collet y Tort, 2017). La escuela no se percibe únicamente como un espacio acotado, sino como un referente temporal estable que ordena la vida social del territorio, reforzando su centralidad institucional (Scott, 2013).

La organización del espacio expresa esta lógica de continuidad. En muchos contextos rurales, los espacios educativos y sociales son compartidos: la escuela alberga reuniones vecinales, actividades culturales o actos institucionales, mientras que otros equipamientos comunitarios se utilizan para fines educativos (Domingo, 2020). Esta multifuncionalidad espacial responde a la escasez de infraestructuras y una concepción integrada de los recursos colectivos. El edificio escolar se convierte en un espacio nodal, cargado de significados que trascienden su función pedagógica y refuerzan su carácter normativo y simbólico (Goffman, 1961; Woods, 2011). Al concentrar actividades diversas, se convierte en un lugar donde se superponen lógicas educativas, sociales y políticas, generando una densidad simbólica que contribuye a su percepción como institución total.

5.2. Intensidad relacional y procesos de socialización

El reducido tamaño de los centros, la estabilidad de las relaciones y la proximidad social entre los distintos actores generan un entramado relacional interconectado, en el que alumnado, profesorado y familias se conocen de manera sostenida en el tiempo. Esta proximidad no solo facilita la comunicación y la cooperación, sino que configura formas específicas de socialización escolar y comunitaria (Abós, 2020; Bernstein, 2000). En este contexto, la socialización escolar se produce en un marco de presencia social constante y reconocimiento mutuo. El alumnado es conocido no solo por su trayectoria académica, sino también por su pertenencia familiar, su historia personal y su posición en la comunidad. Esta situación puede favorecer procesos de acompañamiento educativo personalizados y una atención más ajustada a las trayectorias individuales. Al mismo tiempo, incrementa la exposición social del alumnado, reduce el anonimato y refuerza la capacidad de la institución escolar para producir y hacer visibles normas, expectativas y juicios compartidos (Hargreaves, 1996; Llevot *et al.*, 2025).

La relación entre profesorado y familias se caracteriza por una continuidad que supera los canales formales de participación. El contacto cotidiano en espacios comunitarios genera una relación educativa ampliada, en la que las funciones educativas se entrelazan con expectativas sociales y comunitarias compartidas (Collet y Tort, 2017). Esta situación refuerza el papel del profesorado como figura de referencia local, pero también intensifica las demandas y presiones. Esta proximidad contribuye a la difuminación de los límites entre lo escolar, lo familiar y lo comunitario. La escuela no se presenta como un espacio separado de la vida privada, sino como una institución imbricada en la vida social local. Esta imbricación puede generar efectos ambivalentes: por un lado, fortalece los vínculos de confianza y la corresponsabilidad educativa; por otro, dificulta la delimitación de esferas y puede reforzar mecanismos informales de control social.

La difuminación de los límites entre lo escolar, lo familiar y lo comunitario integra las trayectorias individuales en un marco social y cultural compartido, estrechamente vinculado a la vida local. La escuela rural no se limita a la socialización académica, sino que participa en la producción de identidades sociales, en la definición de normas de convivencia y en la configuración de expectativas de futuro (Bernstein, 2000; Domingo, 2020).

5.3. Dimensión moral, simbólica y afectiva

La escuela rural despliega una dimensión moral, simbólica y afectiva intensa (Durkheim, 1996; Mauss, 2009). Más allá de la transmisión de conocimientos, actúa como un espacio de producción de valores, normas y disposiciones que orientan la vida colectiva. Estos valores no se presentan de manera abstracta, sino que se inscriben en prácticas cotidianas, rituales escolares y narrativas compartidas (Popkewitz, 2008). La producción de identidad constituye uno de los ejes de esta dimensión simbólica. En contextos rurales, la escuela participa en la construcción de un sentido de pertenencia territorial, reforzando vínculos con el entorno, la comunidad y la historia local (Camarero, 2009; Woods, 2011).

Esta función identitaria se manifiesta en la incorporación de referentes culturales propios, en la valorización del conocimiento local y en la celebración de tradiciones que conectan la escuela con la memoria colectiva del territorio. La lengua desempeña un papel central en este proceso. En el contexto catalán, la escuela rural actúa como un espacio para la reproducción lingüística y cultural, especialmente en zonas donde la lengua constituye un marcador identitario (Boix y Domingo, 2019; Tahull y Montero, 2018). La transmisión de la lengua no se limita a un objetivo curricular, sino que se articula como un proyecto que vincula educación, territorio e identidad colectiva. De este modo, la escuela se convierte en un agente activo de socialización lingüística y cultural.

La dimensión afectiva de la escuela rural se entrelaza con estas funciones simbólicas. La proximidad relacional, la estabilidad de los vínculos y la continuidad temporal favorecen relaciones afectivas intensas entre los actores. La escuela no es solo un espacio de aprendizaje, sino también de cuidado, reconocimiento y apoyo emocional (Hargreaves, 1996). Esta dimensión resulta relevante en contextos de despoblación y envejecimiento, donde puede constituir uno de los pocos espacios de interacción intergeneracional. No obstante, la dimensión moral, simbólica y afectiva de la escuela rural no está exenta de tensiones. La construcción de vínculos puede ir acompañada de procesos de normalización y exclusión, especialmente en relación con alumnado o familias que no se ajustan a las expectativas locales (Popkewitz, 2008; Samper *et al.*, 2017; Scott, 2013). Desde esta perspectiva, la escuela no solo integra, sino que también delimita los contornos de lo aceptable y lo legítimo en la comunidad.

El análisis de la escuela rural como institución total pone de relieve la centralidad institucional en contextos rurales. A través de la organización del tiempo y del espacio, la intensidad relacional y la producción de valores, identidades y afectos, ocupa una posición central en la vida social del territorio.

6. LA ESCUELA RURAL COMO HECHO SOCIAL TOTAL

Concebir la escuela rural como hecho social total permite ampliar el análisis más allá de sus dimensiones organizativas e institucionales, incorporando una mirada relacional que atiende a la convergencia simultánea de múltiples funciones sociales. La escuela rural no puede ser comprendida únicamente como un dispositivo pedagógico ni como una institución administrativa, sino como un espacio en el que se articulan prácticas educativas, vínculos comunitarios, relaciones de poder y procesos de reproducción social (González *et al.*, 2021; Powell, 2020).

6.1. Dimensión educativa y pedagógica

La dimensión educativa se despliega más allá de la instrucción formal y de los objetivos curriculares explícitos. Si bien la transmisión de conocimientos académicos constituye una función central, en los contextos rurales esta función se encuentra imbricada con aprendizajes implícitos de la vida cotidiana. La organización multigrado, la proximidad relacional y la continuidad entre escuela y comunidad generan un entorno educativo en el que el aprendizaje adopta formas situadas y relacionales. Estos aprendizajes implícitos incluyen disposiciones vinculadas a la cooperación intergeneracional, la responsabilidad colectiva y el reconocimiento del entorno como espacio educativo. El alumnado también aprende modos de estar en la comunidad, de relacionarse con otros y de interpretar su lugar en el territorio (Boix y Domingo, 2019; Hargreaves *et al.*, 2009). En este sentido, la escuela rural actúa como un espacio de educación integral, en el que los límites entre lo cognitivo, lo social y lo moral se encuentran difuminados.

La pedagogía rural se caracteriza por contextualizar los contenidos y conectar el aprendizaje escolar con la experiencia cotidiana. El entorno natural, las actividades económicas y sociales locales y las tradiciones comunitarias se incorporan al proceso educativo. Esta integración no responde necesariamente a un diseño pedagógico explícito, sino que aparece de la interacción constante entre escuela y territorio (Ferrer *et al.*, 2009; Gruenewald, 2003). La dimensión educativa de la escuela rural es inseparable de sus dimensiones sociales y simbólicas. La escuela produce

significados sobre el valor del conocimiento, la legitimidad de ciertos saberes y la relación entre educación y futuro. En contextos de despoblación, estas representaciones condicionan las expectativas del alumnado (Abós, 2020; Camarero, 2009).

6.2. Dimensión social y comunitaria

En territorios caracterizados por una presencia limitada de instituciones y servicios públicos, la escuela se configura como un espacio de articulación social, facilitando relaciones entre distintos grupos y generaciones. Su presencia contribuye a mantener redes de interacción y sostener un sentido de comunidad que trasciende el ámbito educativo. La escuela rural cumple funciones de cuidado que exceden la escolarización formal. En muchos contextos, actúa como espacio de protección y acompañamiento, ofreciendo estabilidad y continuidad en entornos caracterizados por la escasez de servicios públicos (Subirats, 2016).

La escuela tiene un papel central como mediadora institucional entre la comunidad rural y la administración pública. A través de ella, las familias acceden a recursos, programas y dispositivos que conectan el territorio con instancias supra-locales, como programas de apoyo educativo, servicios de orientación psicopedagógica, becas y ayudas públicas, o iniciativas vinculadas a la digitalización y a la atención a la diversidad (Camarero, 2009). En este sentido, la escuela opera entre el ámbito local y el sistema educativo, traduciendo políticas y recursos externos a códigos comprensibles y operativos para la comunidad. Esta función mediadora refuerza su posición institucional en el territorio y contribuye a explicar la movilización comunitaria que suele producirse cuando se ve amenazada (Ball, 2012; Bustos, 2009).

Sobre esta función de mediación se sustenta también su papel como espacio de articulación comunitaria. La escuela rural no es únicamente un canal de acceso a recursos externos, sino un lugar de encuentro y producción de vínculos sociales. Eventos escolares, celebraciones y actividades abiertas al territorio refuerzan las relaciones intergeneracionales y contribuyen a la

construcción de un sentido compartido de pertenencia. De este modo, la escuela se configura como un escenario para la producción de capital social y la reproducción simbólica de la comunidad como colectivo (Montero *et al.*, 2021). No obstante, esta función cohesionadora presenta un carácter ambivalente: la centralidad social de la escuela puede reforzar procesos de homogeneización normativa, legitimando determinados valores y prácticas mientras otros quedan marginados. Estas dinámicas no son anomalías, sino expresiones de su capacidad para estructurar relaciones sociales y producir orden social en contextos rurales.

6.3. Dimensión política y estructural

La escuela rural es una de las principales formas de presencia del Estado en los contextos rurales. A través de la escuela, el Estado no solo garantiza el derecho a la educación, sino que materializa proyectos de gobernanza, regulación y cohesión territorial. Esta presencia adquiere una visibilidad particular en territorios donde otros servicios públicos son escasos o inexistentes. La escuela actúa como un símbolo de protección institucional, ofreciendo una sensación de continuidad y pertenencia al sistema político-administrativo. En este sentido, su existencia es un indicador del compromiso del Estado con el territorio, mientras que su cierre suele interpretarse como una forma de abandono institucional. Esta carga simbólica explica la intensidad de los debates y movilizaciones que rodean las políticas de racionalización escolar en contextos rurales (Camarero, 2009; Samper *et al.*, 2017).

Al mismo tiempo, la presencia estatal a través de la escuela comporta dinámicas de control y normalización. Los currículos prescriptivos, los sistemas de evaluación y los dispositivos de gestión introducen lógicas estandarizadas que pueden entrar en tensión con las prácticas y necesidades locales. Estas tensiones forman parte de su funcionamiento como institución social compleja (Apple, 2013; Ferrer *et al.*, 2009). La ambivalencia entre protección y control se manifiesta en la escuela rural. Por un lado, la institución ofrece recursos, reconocimiento y oportunidades educativas; por otro, vehicula normas, expectativas y modelos de ciudadanía

que responden a proyectos políticos más amplios (Verger *et al.*, 2016). Esta doble función la convierte en un espacio de negociación entre el Estado y la comunidad local.

En síntesis, analizar la escuela rural como hecho social total permite comprenderla como un espacio de condensación de las dimensiones educativas, sociales y políticas. Esta perspectiva pone de relieve su centralidad en la vida del territorio y su papel en la reproducción (y transformación) de las relaciones sociales rurales. Lejos de ser un residuo del sistema educativo, la escuela rural es un fenómeno social actual complejo, cuya comprensión permite repensar las relaciones entre territorio, educación y Estado.

7. CONCLUSIONES

Este artículo ha presentado una lectura antropológica de la escuela rural en Cataluña que desplaza su comprensión desde un enfoque educativo hacia un análisis relacional e institucional más amplio. Partiendo del reconocimiento de la posición históricamente periférica que ha ocupado en la investigación educativa y en las políticas públicas, la investigación ha mostrado que dicha marginalidad contrasta con la centralidad social que mantiene en pueblos y entornos rurales. Esta tensión constituye el punto de partida del análisis y se refleja de manera transversal en los resultados conceptuales del artículo.

El objetivo general de analizar la escuela rural como una institución social compleja se ha abordado mediante la articulación de dos marcos teóricos complementarios: la noción de institución total y el concepto de hecho social total. El análisis ha mostrado que, si bien la escuela rural no puede ser equiparada de forma directa a las instituciones totales clásicas, presenta grados significativos de integración institucional, especialmente visibles en contextos caracterizados por una presencia limitada de otras instituciones y servicios públicos. En estos entornos, la escuela concentra funciones educativas, sociales, simbólicas y políticas que en contextos urbanos aparecen más diferenciadas, reforzando su capacidad estructurante en la vida social del territorio.

La aplicación del concepto de institución total ha permitido examinar cómo la organización del tiempo y del espacio, la continuidad entre la vida escolar y la vida comunitaria y la intensidad de las relaciones sociales configuran formas específicas de socialización. La escuela rural se configura como un espacio de elevada visibilidad social, en el que las trayectorias del alumnado se inscriben en marcos comunitarios compartidos, reduciendo el anonimato y reforzando la producción de normas, expectativas y juicios socialmente situados. Al mismo tiempo, el análisis subraya la conveniencia de utilizar esta noción con cautela, reconociendo los márgenes de flexibilidad, negociación y adaptación contextual de estos entornos educativos. La perspectiva del hecho social total ha ampliado la mirada hacia la convergencia de múltiples dimensiones que se articulan en la escuela rural. Más allá de su función académica, actúa como un espacio de producción de valores, identidades y afectos, de articulación comunitaria y es un dispositivo central de presencia estatal en el territorio. Esta perspectiva ha permitido comprenderla como un ámbito en el que se superponen dimensiones educativas, morales, simbólicas, afectivas y políticas, cuya articulación resulta fundamental para comprender su papel en la estructuración social del territorio.

La escuela aparece simultáneamente como un espacio de cuidado, integración y reconocimiento, y como un dispositivo normativo que delimita lo legítimo y lo aceptable en la comunidad. La construcción de vínculos de pertenencia puede ir acompañada de procesos de normalización y exclusión, con alumnado y familias que no se ajustan a las expectativas locales. Reconocer esta ambivalencia permite evitar lecturas idealizadas. La articulación entre institución total y hecho social total se ha mostrado como un marco analítico adecuado para repensar la escuela rural más allá de dicotomías como rural/urbano o escuela/comunidad. La escuela rural aparece como un espacio híbrido, donde se entrelazan proyectos educativos, dinámicas comunitarias y racionalidades estatales, convirtiéndose en un observatorio para analizar las relaciones entre educación, territorio y Estado en entornos rurales.

El alcance de estas conclusiones está condicionado por el carácter teórico-interpretativo del trabajo, la selección no exhaustiva de la literatura y la ausencia de trabajo de campo propio. El análisis no permite establecer la frecuencia de las dinámicas descritas ni generalizarlas al conjunto de escuelas rurales. Futuras investigaciones podrían contrastar estas propuestas comparando escuelas rurales que forman parte de una zona escolar rural (ZER) con otras que funcionan de manera independiente, incorporando las perspectivas del alumnado, las familias y el profesorado. Sería especialmente relevante examinar en qué condiciones la proximidad comunitaria favorece el cuidado y la pertenencia y en cuáles intensifica el control social o la exclusión. El artículo contribuye a situar la escuela rural como un objeto de análisis relevante para la antropología de la educación y los estudios territoriales, al poner de relieve su papel en la estructuración de la vida social, educativa y comunitaria en entornos rurales. Abordarla desde esta doble perspectiva permite no solo comprender su funcionamiento y sus tensiones internas, sino también aportar elementos para la reflexión sobre los modelos de gobernanza educativa y las políticas públicas en territorios caracterizados por una baja densidad poblacional y una limitada diferenciación institucional.

9. CONTRIBUCIONES DE AUTORES

El autor Joan Tahull Fort ha realizado todas las contribuciones relacionadas con la conceptualización, metodología, interpretación de datos y redacción del manuscrito.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrés, S., & Garreta, J. (2023). Rural schools in Spain: Strengths and weakness. *AGER. Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, *38*, 113–142. https://doi.org/10.4422/ager.2023.08

Abós, P. (2020). La escuela ubicada en territorios rurales: una escuela diferente, un reto pedagógico. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, *26*, 41-52. https://doi.org/10.14201/aula2020264152

Apple, M. (2013). ***Can education change society?*** **Routledge.**

Ball, S. (2012). ***Global Education Inc.*** **Routledge.**

Bernstein, B. (2000). ***Pedagogy, symbolic control and identity*****. Rowman & Littlefield.**

Boix, R. y Domingo, L. (2019). Escuela graduada y escuela multigrado: una dicotomía a superar en el siglo XXI. ***Cuadernos de pedagogía*****,** ***496*****, 84-89.**

Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). ***La reproducción*****. Editorial Laia.**

Bustos, A. (2009). La escuela rural española ante un contexto en transformación. ***Revista de Educación*****,** ***350*****, 449-461. https://tuit.cat/zfmW4**

Caillé, A. (2007). ***Anthropologie du don*****. La Découverte.**

Camarero, L. (2009). ***La población rural de España. De los desequilibrios a la sostenibilidad social*****. La Caixa.**

Collet, J. & Tort, A. (2017). ***Educació, families i comunitat*****. Octaedro.**

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**

Decret 195/1988, de 27 de juliol, sobre la constitució de zones escolars rurals per a centres públics d'ensenyament primari.

Domingo, L. (2020). Escola rural i territori: una simbiosi clau. ***Temps d'Educació*****,** ***59*****, 7-9. https://raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/ view/ 379373/472606**

Dubet, F. (2006). ***El declive de la institución*****. Gedisa.**

Durkheim, É. (1996). ***Educación y sociología*****. Ediciones Península (Original publicado en 1922).**

Fargas-Malet, M. y Bagley, C. (2022). Is small beautiful? A scoping review of 21st-century research on small rural schools in Europe. ***European Educational Research Journal, 21*****(5), 822–844. https://doi.org/10.1177/ 14749041211022202**

Ferrer, F., Valiente, O. & Castel, J. L. (2009). ***Equitat, excel·lència i eficiència educativa a Catalunya: Una anàlisi comparada*****. Editorial Mediterrània.**

Foucault, M. (2023). ***Vigilar y castigar*****. Siglo XXI (Original publicado en 1975).**

Goffman, E. (1961). ***Asylums*****. Doubleday Anchor.**

González, A., Bernad, O., López, M., Llevot, N. y Marín, R. (2021). Las escuelas rurales desde sus debilidades hasta sus fortalezas: análisis actual. *EHQUIDAD. Revista internacional de políticas de bienestar y trabajo social*, (15), 135–160. https://doi.org/10.15257/ehquidad.2021.0006

Gruenewald, D. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational Researcher*, *32*(4), 3-12. https://doi.org/10.3102/0013189X032004003

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Morata.

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

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020.

Llevot, N., Bernad, O., López, M. & Torrelles, A. (2025). *Les escoles rurals. Innovació educativa i cohesió social*. Edicions de la Universitat de Lleida.

Mauss, M. (2009). *Ensayo sobre el don: Forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas*. Katz Editores (Original publicado en 1925).

Molina, F. (2021). *El nuevo contrato social entre generaciones. El "elogio de la profiguración"*. Catarata.

Montero, I., Tahull, J. & Berga, E. (2021). Canviar el pati per transformar l'educació. El cas de l'escola Salvador Espriu de Vallfogona de Balaguer. *Revista Catalana de Pedagogía*, *20*, 93-109. https://doi.org/10.2436/20.3007.01.167

Oliva, J., y Sanz Tolosana, E. (2024). Los retos del bienestar rural y la movilidad. Accesibilidad y periferias socio-territoriales después de las crisis. *Revista Española de Sociología,* *33*(1), a204. https://doi.org/10.22325/fes/res.2024.204

Popkewitz, T. (2008). ***Cosmopolitanism and the age of school reform: Science, education, and making society by making the child*****. Routledge.**

Powell, J. (2020). Comparative education in an age of competition and collaboration. ***Comparative Education*****,** ***56*****(1), 57–78. https://doi.org/ 10.1080/03050068.2019.1701248**

Samper, L., Burrial, X. & Sala, T. (2017). ***Escoles, pobles i famílies: noves perspectives sobre l'escola rural a Catalunya*****. Edicions de la Universitat de Lleida.**

Scott, W. (2013). ***Institutions and organizations*****. Ideas, interest and identities. Sage.**

Subirats, J. (2016). ***El poder de lo próximo. Las virtudes del municipalismo*****. Catarata.**

Tahull, J. y Montero, I. (2018). Reflexiones sobre la escuela rural. Un modelo educativo de éxito. ***Tendencias Pedagógicas*****,** ***32*****, 161-176. https://doi.org/ 10.15366/tp2018.32.012**

Verger, A., Fontdevila, C. & Zancajo, A. (2016). ***The privatization of education: A political economy of global education reform*****. Teachers College Press.**

Woods, M. (2011). ***Rural*****. Routledge.**