

ESCUELAS-RED Y MEDIO RURAL, ¿UN DÚO QUIMÉRICO?*

Noelia Morales Romo**
Universidad de Salamanca

RESUMEN

El presente artículo expone los principales resultados de una investigación realizada con el objeto de analizar las escuelas en entornos rurales desde un enfoque muy concreto: el de la sociología de las organizaciones partiendo del modelo de las escuelas-red. Para ello abordamos estas instituciones estudiando las relaciones existentes entre sus distintos agentes sociales: profesores, profesores y padres, profesores y alumnos y, desde una perspectiva más global, nos interesamos por las relaciones entre la escuela y la comunidad. Muestra cómo la escuela ubicada en el medio rural no puede olvidar el medio en el que se integra, y del que proceden sus alumnos, o cómo no se puede concebir un centro de enseñanza sin hablar de su relación con el entorno (entendido este en su sentido más amplio). El estudio concluye señalando que las escuelas en el medio rural se alejan considerablemente de lo que denominados escuelas-red, y ello por una serie de factores que se analizan en el artículo.

PALABRAS CLAVE: Escuela-red, educación, medio rural, escuelas rurales, sociología rural.

ABSTRACT

«Net-schools and rural areas: a chimeric duet?». This article sets out the main results obtained from a research study carried out for the purpose of analysing the rural schools from organizations sociology point of view from the the net-schools model. In order to do that we tackle these institutions studying the relationships between several social agents: teachers, teachers and parents, teachers and pupils and from a wide perspective we are interested in the relationships between schools and their communities. We show how rural schools can not forget the environment in which they are based in, and from which their pupils come from or how we can not think in a school without speaking about their relationships with the environment (considered in a wide sense). The study concludes showing that rural schools are quite far from our conception of net-schools, owed to several elements which are analyzed in this article.

KEY WORDS: Net-schools, education, rural areas, rural schools, rural sociology.





Este artículo pretende ofrecer una visión desde la sociología que ayude a comprender mejor la situación de la escuela rural en el momento actual. Nuestra meta es, por tanto, poder ofrecer un análisis pormenorizado que conduzca a conclusiones sociales, que a su vez impliquen a los diversos agentes involucrados en el proceso educativo, más allá del clásico tándem profesor-alumno. Para ello partimos de la perspectiva de la sociología organizacional y tratamos de ver si las escuelas situadas en contextos rurales interaccionan con sus recursos más cercanos y constituyen una apertura hacia el exterior y/o una organización de referencia para sus municipios acercándose al modelo de escuela-red. A partir de esta visión analítica pretendemos acercarnos a su situación actual, vislumbrar sus posibles carencias y proponer medidas que contribuyan a su mejora a nivel social y estructural.

Hemos elegido la escuela-red como marco comparativo pues entendemos que uno de los déficits del hábitat rural, y por ende, de sus escuelas, son los limitados recursos del entorno (acceso a actividades culturales, oferta de actividades extraescolares, intercambio con otros centros educativos, etc.). Las escuelas que tienen una apertura hacia el exterior optimizan recursos propios y ajenos multiplicando sus posibilidades educativas, sociales y culturales y, debido a las limitaciones que acusan las escuelas ubicadas en contextos rurales, consideramos que una buena opción sería aprovechar las posibilidades que ofrece el patrón de las escuelas-red, y además, la implementación de dicho modelo se vería facilitada por el tamaño reducido de la comunidad educativa rural, por la acuciante necesidad de optimizar los recursos existentes y de buscar otros de los que no se dispone dentro de los propios muros de la escuela.

Las escuelas situadas en entornos rurales han sido objeto de cierta atención. Si bien hay bastante material sobre ellas (aunque algunas veces resulta repetitivo, antiguo y/o poco innovador), un elevado porcentaje se ha realizado desde la perspectiva de la educación, por y para docentes.

Es preciso sustentar esta disertación sobre la consideración de las escuelas como organizaciones que tienen interrelación con el entorno. Este vínculo puede o no hacer referencia a lo que llamaremos escuela-red. Para comprobarlo realizaremos una pormenorizada revisión de las relaciones entre varios de los agentes sociales más importantes en el ámbito escolar: profesores, profesores y padre y profesores y alumnos para, finalmente y desde una perspectiva más global, interesarnos por las relaciones entre la escuela y la comunidad.

Numerosa información de la que se expondrá procede de análisis de casos realizados en diez centros educativos del medio rural a través de entrevistas personales con sus agentes sociales: miembros del equipo directivo (Dirección, Jefatura de Estudios), docentes, padres y madres, alumnado y otros profesionales. En total se realizaron 44 entrevistas, y la tipología de centros estudiados fue la siguiente: 3

* Fecha de entrada: 12/05/2010. Fecha de aceptación: 21/10/2010.

** Universidad de Salamanca. Departamento de Sociología y Comunicación. e-mail: noemo@usal.es.

Centros Rurales Agrupados (CRA), 2 Colegios Públicos de Infantil y Primaria, 1 Colegio Concertado de Infantil, Primaria y Secundaria, 2 Institutos de Enseñanza Secundaria (IES) y 2 Institutos de Enseñanza Secundaria Obligatoria (IESO).

Otra de las técnicas cualitativas utilizadas ha sido la realización de una historia de vida a un docente ya jubilado. Su trayectoria docente ha combinado centros rurales (una escuela unitaria y una concentración escolar) y centros urbanos (desde un gran centro en Barcelona a varios centros urbanos salmantinos) y ha ostentado cargos como la Jefatura de Estudios. Se ha considerado que esta amplia y heterogénea experiencia podría ofrecer interesantes puntos de vista de ambos contextos, así como un inherente marco comparativo.

Un tercer elemento metodológico con gran peso en la investigación ha sido la realización de dos cuestionarios. El primero de ellos, de alcance nacional, se ha aplicado a un centenar de centros de diversas provincias, niveles educativos, titularidad...¹. Recurrimos a este cuestionario porque en la muestra están representados tanto el ámbito urbano como el rural, y ello nos permitirá establecer comparativas entre ambos y comprobar si se cumplen los tópicos y creencias más extendidas sobre las diferencias entre estos dos tipos de hábitat.

Los centros rurales encuestados (situados en municipios menores de 10.000 habitantes) fueron doce. Es preciso determinar que en cada centro educativo se realizaban cinco cuestionarios: uno a la persona que ostentase la dirección o en su defecto a algún otro miembro del equipo directivo, y cuatro más a distintos docentes del centro, asegurándonos cierta heterogeneidad en función de la antigüedad, el nivel educativo, el sexo, la rama de estudios que impartían, la afinidad o no con el equipo directivo, etc.

No obstante, tan solo se harán alusiones puntuales a dicho cuestionario para establecer una visión comparativa entre centros rurales y urbanos y esta disertación se sustentará más en el segundo cuestionario, más específico, dirigido a los directores que trabajan actualmente en escuelas rurales. En esta ocasión la vía de administración ha sido Internet (programa PhP Surveyor), ofreciendo un buen ejemplo de las posibilidades que las nuevas tecnologías ofrecen para paliar las desventajas de la dispersión geográfica del medio rural. De este modo hemos podido profundizar sobre aspectos cotidianos, formas de organización, así como diversas opiniones y visiones personales sobre diversos temas clave para la escuela en el medio rural. La razón de administrar el cuestionario a directores radica en su mayor conocimiento de datos solicitados en el mismo, tales como el número de alumnado, su evolución en los últimos años, la situación laboral del profesorado, etc.

Este segundo cuestionario se dirigió únicamente a centros situados en municipios inferiores a 10.000 habitantes con una muestra de 125 centros. La tipología de centros que realizaron este segundo cuestionario se indica en la tabla 1.

¹ Este primer cuestionario se enmarca dentro del proyecto «Configuraciones organizativas y modelos profesionales. Un análisis entre la profesión, la organización y el entorno escolar». Financiado por el MCYT. BSO2002-02284.



TABLA I. TIPOLOGÍA DE CENTROS PARTICIPANTES EN EL CUESTIONARIO

TIPO DE CENTRO	Nº DE CENTROS
Escuela de Educación Infantil (EEI)	6
Colegio Público de Educación Primaria	2
Centro Rural Agrupado (CRA)	43
Centro de Educación Obligatoria (CEO)	2
Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP)	44
Centro de Educación Infantil, Primaria y Secundaria (CEIPS)	1
Instituto de Enseñanza Secundaria (IES)	19
Instituto de Enseñanza Secundaria Obligatoria (IESO)	3
Colegio Concertado de Infantil y Primaria	1
Colegio Concertado de Primaria y Secundaria	2
Colegio Concertado de Infantil, Primaria y Secundaria	2
Colegio Concertado de Secundaria	1
Total	125

FUENTE: elaboración propia.

EL SISTEMA ORGANIZACIONAL Y EL ENTORNO

Si el trasfondo de este artículo pretende ser sociológico, no podemos obviar las relaciones que se producen dentro y fuera de los muros de la escuela.

La escuela en el medio rural requiere un enfoque que tenga presente el contexto en que se desarrolla y en el que realiza su actividad docente. Esto es necesario porque las organizaciones no son sistemas cerrados ajenos a situaciones externas, sino que la base social de su acción implica, necesariamente, una retroalimentación con los elementos políticos, sociales y económicos de su entorno más inmediato, aunque sin perder de vista una perspectiva más global. Este *feed-back* tiene un ámbito más delimitado en comunidades rurales donde el conocimiento mutuo de sus habitantes, sus normas, costumbres y pautas de acción, así como sus contenidos simbólicos compartidos, son muy fuertes. Las relaciones del docente rural con el entorno en que trabaja son ahora más esporádicas que hace unas décadas, cuando había coincidencia entre lugar de residencia y de trabajo, situación que hoy no es muy frecuente.

Entonces, ¿podemos deducir que desde la óptica de la ruralidad habría mayor homogeneidad en el estilo de vida, menores alternativas de trabajo y consumo, y que factores como la baja densidad de población reducen las posibilidades de desarrollo de las organizaciones? Parece ser que así es, pero lo que realmente nos interesa desentrañar son las implicaciones que tiene esto para la escuela del medio

rural. Lógicamente esta argumentación está más enfocada a los intereses de una empresa que a los de una escuela, siendo las diferencias entre ambos tipos de organización claras y profundas. En este supuesto, los aspectos que parecen ser poco rentables para una empresa podrían ser en cambio beneficiosos para una escuela (exceptuando, claro está, la baja densidad de población que, unida a la baja tasa de natalidad de los municipios, ocasiona el cierre de muchas escuelas rurales). Por ejemplo, tomando uno de los indicadores: las menores alternativas de trabajo, y recordando las poderosas relaciones existentes entre formación y empleo, la escuela es, en muchos municipios rurales, el camino para lograr una formación que permita el acceso al mercado laboral en unas condiciones de igualdad que la dinámica rural no favorece.

Hablar de desigualdades y de cultura en educación nos lleva hasta Bourdieu y Passeron. Aunque indirectamente aluden a las desigualdades económicas, ciertamente se centran en el capital simbólico. Establecen una analogía afirmando que al igual que las instituciones económicas y su lógica de funcionamiento favorecen a los alumnos que ya poseen capital económico, las instituciones educativas favorecen a los alumnos que ya poseen capital cultural. Para estos sociólogos franceses la escuela reproduce desigualdades sociales, pues refuerza la cultura de las familias de clase media (Bourdieu y Passeron, 1972). Más que productora, la escuela es legitimadora de esas desigualdades.

Trasladando las ideas de Bourdieu y Passeron a las aulas rurales, tenemos que los alumnos que acuden a ellas y que no forman parte de la clase media tendrán que realizar un esfuerzo añadido para adquirir ese capital cultural, pero aún mayor que los de cualquier alumno urbano que no sea de clase media, pues muchas veces el capital cultural de sus familias difiere más del escolar de lo que ocurre en contextos urbanos.

El entorno en el medio rural puede ser visualizado como una fuente de oportunidades de la que hay que tener una buena información para aprovechar las potencialidades que ofrece. Varias estrategias son adecuadas para tal fin: flexibilidad, adaptabilidad, permeabilidad e integración.

La teoría de la contingencia identifica cuatro factores que son *conditio sine qua non* para lograr un diseño eficaz de las organizaciones: el contexto, el tamaño de la organización, la tecnología y los objetivos. Los autores adscritos a esta corriente difieren a la hora de identificar el elemento más influyente que varía entre el contexto, la tecnología o el tamaño de la organización. Curiosamente la escuela rural está muy influenciada por estas «contingencias». Las dos primeras están claras, la tecnología por su parte está empezando a jugar un papel importante —y lo hará cada vez más en los próximos años—. Finalmente tenemos los objetivos que probablemente sean los menos influyentes al venir muy marcadas las pautas por la administración educativa.

William Evans (1968) propuso una sugerente idea sobre la órbita organizacional, según la cual cada organización está rodeada por otras en interacción, pudiendo producirse estos intercambios de entrada o de salida. En la escuela rural esta órbita organizacional estaría representada por su contexto más inmediato y próximo, y las interacciones pueden tener lugar con padres, con el Ayuntamiento, con





asociaciones y/o empresas de la zona, con instituciones educativas, con programas o experiencias piloto, con otros centros cercanos, etc.

El término sociedad red fue acuñado en 1991 por Jan van Dijk aunque sin duda quien ha contribuido a su mayor desarrollo y popularización ha sido Manuel Castells (2002).

Más adecuadamente, podemos hablar de lo que Fernández Enguita denomina «Escuela-red». Este concepto, procedente de una adaptación del ámbito empresarial², con el que la escuela guarda cierta similitud (como se ha encargado de argumentar este autor en varias de sus obras), hace mención a las relaciones establecidas entre el centro como núcleo de la red con otras asociaciones, instituciones y empresas con las que establece vínculos. Por ejemplo, para ofrecer el servicio de comedor (a través de empresas), el de transporte (incluyendo los acompañantes) y actividades extraescolares tanto continuas (generalmente a través del AMPA) como puntuales en las que se producen interrelaciones con Ayuntamientos, asociaciones de la zona, organismos e instituciones estatales, granjas-escuelas o empresas de tiempo libre.

Para este sociólogo la escuela tiene otras muchas cosas que aprender del entorno empresarial, como su capacidad de adaptación a las nuevas coyunturas socioeconómicas. Por su parte, la escuela también ha de adaptarse a nuevos colectivos entre sus filas, a nuevas políticas educativas y a nuevas expectativas.

Paradójicamente y a pesar de la fuerte tradición liberal y autónoma de la profesión docente (cada maestro se ocupa de su aula, de su clase, organiza sus contenidos, elige su metodología... sin que nadie interfiera en su organización a nivel de aula), la escuela no puede permanecer independiente y organizarse sin atender a su entorno comunitario. Este entorno abarca desde los padres del alumnado al Ayuntamiento, las empresas de transporte, las asociaciones o grupos profesionales con los que se establecen proyectos comunes, otros centros colindantes, las iniciativas de proyectos europeos a las que se adhieren los centros, los intercambios lingüísticos y un sinfín más.

La educación no puede situarse ajena a la sociedad sino que ha de tratar de adaptarse a los rápidos y profundos cambios que están teniendo lugar en los últimos tiempos. El docente habrá de estar preparado para establecer los ajustes necesarios que requieren alumnos procedentes de otras culturas, alumnos con n.e.e. (necesidades educativas especiales), etc. Para ello es indudable la necesidad de flexibilidad y adaptabilidad.

Es aquí donde la organización se muestra como una estrategia con grandes potencialidades en tanto en cuanto tiene capacidad para posibilitar los intercambios del centro con el exterior de manera consciente y sistematizada, abriendo el centro e incorporando elementos situados fuera de sus paredes.

Entonces, ¿qué es la escuela-red? No se trata ni de una simple reorganización del centro (aunque también pueda ser necesaria) ni de una red de centros, sino de una red que ella misma es la escuela, constituida por partes tanto del centro

² Más concretamente de la concepción de «empresa-red».

(otras, en cambio, no tienen por qué estar involucradas: la educación del profesorado de educación infantil con el personal al cuidado del desayuno o la comida, en su caso, puede ser más importante que con el profesorado de la ESO) como de otras organizaciones (Fernández Enguita y Gutiérrez Sastre (coords.), 2005: 23).

Sin duda la escuela en contextos rurales posee unos dinamismos internos que la diferenciarán en sus relaciones con el entorno, pero ¿cuáles son los factores que condicionan y determinan esas relaciones? Un estudio sobre las interrelaciones entre los centros educativos con su entorno social propone los siguientes elementos: el número de habitantes, la situación geográfica, el ámbito de producción más generalizado, la situación estratégica, el contexto sociopolítico, las comunicaciones, el desarrollo tecnológico, la tradición y la dimensión antropológico-etnográfica (Quintina Martín-Moreno, 1987).

Además de estos elementos, existe otro componente fundamental y distintivo: el lenguaje. Sobre los estudios del lenguaje, sin duda alguna no podemos dejar de mencionar a Bernstein, quien en sus estudios identificó la existencia de dos códigos lingüísticos diferentes asociados a dos pautas de socialización existentes en familias de distintos origen social. Particularmente útil para nosotros es la distinción que realiza Bernstein (1983) entre código restringido y código elaborado. Estos dos códigos están asociados a las pautas de familias de distinto origen social, sintetizadas en familias de clase obrera y familias de clase media, familias más pobres y más ricas respectivamente. Aunque no podemos establecer un paralelismo exacto entre familias pobres y obreras y familias rurales, lo cierto es que las familias del medio rural se asemejan más a las características de la primera tipología de familias que a la segunda. Una de las características que Bernstein atribuye a las familias que utilizan un código restringido es que viven en una fuerte cultura familiar o de vecindad, algo característico del medio rural.

Desde la óptica de este artículo, la escuela no sería únicamente la suma de sus componentes encerrada en sí misma, sino el producto de sus interrelaciones internas y externas. Necesita abrirse al entorno de donde proceden sus alumnos para estudiarlo, comprenderlo e influir en él. En el medio rural este planteamiento cobra un especial significado al tener una contextualización diferente del urbano, que requiere un conocimiento amplio para adaptar los contenidos curriculares y no curriculares al contexto donde está ubicada. El proceso escolar de un alumno no es una relación bidireccional que establece con su profesor/a, también es necesaria la implicación de otros agentes sociales. De este modo la escuela deja de ser un elemento aislado, y esta apertura al exterior es positiva tanto para los que están dentro como para los que están fuera.

El discurrir por las relaciones entre los principales agentes sociales implicados en la escuela, sin olvidar las interacciones con la comunidad, supone una línea de investigación poco curtida. Ya en 1955 había programas escolares que focalizaban su atención sobre el estudio del entorno. Años más tarde, en 1978, el Grupo Clarión planteaba una serie de ventajas que puede representar para los alumnos el estudio del medio: conocer la realidad de su lugar de residencia, fomentar una conciencia crítica hacia su entorno, despertar sentimientos de cooperación, etc. (Grupo Clarión, 1978).



A continuación nos detendremos en cuatro flujos relacionales establecidos entre profesores, entre profesores y padres, entre profesores y alumnos, y entre la escuela y la comunidad.

LAS RELACIONES ENTRE PROFESORES

La importancia del docente en las escuelas del medio rural, especialmente en las más pequeñas donde su protagonismo y funciones son mayores, es evidente. Pero, ¿cómo son las relaciones entre los profesores de escuelas rurales?

En el cuestionario realizado nos interesamos por esta cuestión obteniendo los siguientes resultados:

TABLA II. SATISFACCIÓN CON LAS RELACIONES CON LOS COMPAÑEROS/AS DE TRABAJO			
	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
Mucha	56	44,8	44,8
Bastante	56	44,8	89,6
Poca	13	10,4	100,0
Total	125	100,0	

FUENTE: Encuesta directores centros rurales.

En líneas generales, los porcentajes indican una alta satisfacción de los docentes entrevistados en cuanto a las relaciones con sus compañeros.

Las entrevistas realizadas nos ofrecen una información más detallada sobre las dinámicas internas de las relaciones entre profesores del medio rural. Muestran que las relaciones suelen ser cordiales y profesionales traspasando sólo en algunos casos los límites estrictamente necesarios derivados del desarrollo de su trabajo. Cuando los entrevistados nos relatan ciertos conflictos con algún compañero, su naturaleza suele ser ausencia de trabajo, falta de coordinación, y en ocasiones la tensión entre los docentes recién llegados y «las viejas glorias».

Cuatro variables señaladas por los entrevistados sobre las que radican las diferencias en las relaciones entre profesores son el tamaño escolar, la residencia o no en el municipio donde se encuentra el centro, su tipología y el nivel educativo en que se imparte docencia.

A este respecto recordamos a los franceses Baudelot y Establet, para quienes el profesorado rural refleja «la típica representación ideológica de la promoción individual; o sea acceso mediante el esfuerzo y el éxito escolar a un desahogo honesto» (Baudelot y Establet, 1976, p. 217). Se refieren a docentes de origen rural y a un cambio, la movilidad social, que ha sido ampliamente estudiado y que en el medio rural está vinculado directamente con la escuela.

Los datos nos indican que no es igual la relación entre los docentes que residen en el municipio donde imparten clase que con los que viven en otro municipio o ciudad. No se establecen las mismas relaciones en un CRA (Centro Rural Agrupado) que en un Instituto con 400 alumnos (aunque en ambos puedan existir motivos de distinta índole para el establecimiento de distancias en las relaciones entre profesores). Tampoco es igual la relación entre compañeros de Educación Infantil que entre compañeros de Secundaria. Las respuestas obtenidas por profesores de Enseñanza Infantil destacaban las buenas relaciones entre colegas y su gran coordinación; en cambio, en Secundaria se palpaba un espíritu más individualista.

Cuando formulamos la temática de las relaciones entre compañeros con otra cuestión obtenemos resultados parcialmente diferentes a los reflejados en la argumentación anterior.

TABLA III. LA RELACIÓN PERSONAL CON LOS COMPAÑEROS

	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
Problema de primer orden	29	23,2	13,2
Problema secundario	25	20,0	43,2
No es problema	67	53,6	96,8
NS/NC	4	3,2	100,0
Total	125	100,0	

FUENTE: Encuesta directores centros rurales.

Para 67 encuestados la relación entre compañeros no supone un problema, para 25 es un problema secundario y para 29 de los encuestados el problema sería de primer orden.

Las entrevistas con alumnos integrantes del Consejo Escolar de su centro desvelan que los conflictos entre algunos docentes son percibidos por el alumnado.

Veamos ahora qué ocurre con las interacciones con el equipo directivo.

TABLA IV. SATISFACCIÓN CON LAS RELACIONES CON EL EQUIPO DE DIRECCIÓN

	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
Mucha	78	62,4	62,4
Bastante	31	24,8	87,2
Poca	5	4,0	91,2
NS/NC	11	8,8	100,0
Total	125	100,0	

FUENTE: Encuesta directores centros rurales.



La tabla IV revela una satisfacción mayor con el equipo de dirección que con las relaciones con otros compañeros³ (hay que tener en cuenta que los entrevistados eran directores).

El Claustro es valorado bastante positivamente. Hay que recordar que en algunos centros como los CRAs, este órgano está compuesto por docentes que cotidianamente no se ven, pues realizan sus funciones en municipios diferentes, constituyendo las reuniones del Claustro un punto y lugar de encuentro entre ellos.

TABLA V. SATISFACCIÓN CON EL CLAUSTRO

	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
Mucha	33	26,4	26,4
Bastante	71	56,8	83,2
Poca	13	10,4	94,6
Nada	2	1,6	95,2
NS/NC	6	4,8	100,0
Total	125	100,0	

FUENTE: Encuesta directores centros rurales.

La historia de vida que realizamos nos ofrecía pinceladas sobre la diferencia entre centros rurales con pocos profesores y otros centros con un Claustro mayor, así como sobre la influencia del conocimiento mutuo en las relaciones profesionales.

Finalizamos este recorrido por las relaciones entre los profesores de centros educativos situados en el medio rural con una afirmación que, salvando las diferencias que hemos ido precisando de la mano de distintas variables, nos ofrece una idea de relación lineal y cordial, exceptuando las relaciones de amistad y aquellas en las que hay claros conflictos.

LAS RELACIONES ENTRE PROFESORES Y PADRES

Desarrollamos ahora, muy sintéticamente, algunas de las características de los padres de escolares del medio rural por considerarles unos actores importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas.

³ A este respecto hay que recordar que los estilos directivos suelen ser débiles pues el/la director/a tras finalizar su curso vuelve a ser docente, siendo ahora el/la director/a un antiguo compañero.

Los padres de alumnos no han sido portadores de demasiada atención en los estudios sobre la escuela rural a pesar de su responsabilidad en el proceso educativo. Una particularidad (y también una generalización con las reservas que conlleva) es el distinto nivel de formación que muchos alumnos rurales perciben entre su casa y la escuela —o parafraseando a Bernstein (1983), la diferencia entre el código restringido y el código elaborado—. Hay diferencias culturales (recordemos que para Baudelot y Establet la escuela es un instrumento fundamental para la lucha de clases), distinta terminología, etc., que se pueden traducir en que los padres se sientan incómodos en sus contactos con los profesores al percibir esta diferencia cultural que es referida por algunos entrevistados, matizando las diferencias con áreas urbanas.

Aunque el medio rural ya no es exclusivamente agrícola, las actividades agrarias y ganaderas siguen siendo predominantes en muchos municipios del interior; actividades que distan mucho de los valores potenciados y premiados en la escuela.

Actualmente, en los municipios más cercanos a las capitales de provincia, algunos padres de alumnos rurales están optando por llevar a sus hijos a escuelas urbanas por considerarlas más equipadas y con más recursos. Este elemento ha de ser tomado muy en cuenta pues puede ser decisivo para el mantenimiento o cierre de muchas escuelas.

Los padres de alumnos rurales se hicieron oír hace unas décadas en el proceso de concentraciones escolares. En algunas provincias hubo un importante movimiento de protesta contra la supresión de pequeñas escuelas rurales, apoyado por el Movimiento de Renovación Pedagógica. En cambio, se ha tendido a considerar a los padres y madres de contextos rurales menos implicados en la educación de sus hijos y más reacios a intercambiar opiniones con los profesores (Ortega, 1995: 88).

Tras estos breves trazos sobre los padres y madres de alumnado rural, procedemos a analizar las relaciones entre padres y maestros en este medio.

En municipios donde aún perviven las escuelas unitarias o hay pequeñas escuelas que forman parte de un CRA, los padres suelen tener una relación casi diaria con los profesores y charlan con ellos cuando acuden a recoger a sus hijos cotidianamente. La situación es distinta con los padres de alumnos de las concentraciones escolares situadas en otros municipios, y cuyo alumnado es más numeroso. En este caso las relaciones sí suelen ser más escasas.

En la mayoría, por no decir en el total de los centros entrevistados, los profesores se quejan de la falta de comunicación con los padres. Las visitas suelen obedecer a algún incidente con sus hijos o a la llegada de unas calificaciones poco satisfactorias.

Una de las preguntas de nuestro cuestionario se interesaba por saber cómo consideran los profesores la falta de apoyo de las familias. 64 centros lo valoran como un problema de primer orden, 30 como problema secundario y para otros 30 no supone un problema. Los datos son extremadamente claros.



TABLA VI. PROBLEMÁTICA DE LA FALTA DE APOYO DE LAS FAMILIAS

	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
Problema de primer orden	64	51,2	51,2
Problema secundario	30	24,0	75,2
No es problema	30	24,0	99,2
NS/NC	1	,8	100,0
Total	125	100,0	

FUENTE: Encuesta directores centros rurales.

Algunas de las carencias que denuncian los profesores sobre la falta de implicación de las familias son reconocidas por algunas madres. Es indudable que la figura materna sigue ostentando el epicentro de las funciones de apoyo educativo en el medio rural. Desde distintas escuelas y distintos niveles formativos nos han confirmado esta situación.

Sorprendentemente, si analizamos la satisfacción de los profesores de su relación con los padres, encontramos que la frecuencia de los que se manifiestan bastante satisfechos con esta relación es de 75,37 en el caso de los muy satisfechos y tan solo 12 se declaran poco satisfechos. La lectura que podemos hacer es que los profesores consideran que los padres deberían implicarse más en el proceso educativo de sus hijos, pero por otra parte, con los padres con los que mantienen contacto, las relaciones establecidas son bastante satisfactorias.

TABLA VII. SATISFACCIÓN CON LAS RELACIONES CON LOS PADRES Y MADRES

	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
Mucha	37	29,6	29,6
Bastante	75	60,0	89,6
Poca	12	9,6	99,2
Nada	1	,8	100,0
Total	125	100,0	

FUENTE: Encuesta directores centros rurales.

Uno de los tradicionales argumentos ideológicos es que las uniones que una pequeña escuela puede establecer con padres y otros miembros de la comunidad serán más intensas que las producidas en comunidades mayores. Este planteamiento quizás fuese válido cuando los profesores vivían en los pueblos; en la actualidad, la situación no es tan simple.

Hemos abordado a través de distintos indicadores estadísticos las opiniones de los profesores respecto a los padres, pero ¿cómo sienten los profesores que les evalúan los padres?

TABLA VIII. PERCEPCIÓN DE LA VALORACIÓN DE LOS PADRES DE SU LABOR

	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
La valoran mucho	13	10,4	10,4
La valoran bastante	73	58,4	68,8
La valoran poco	29	23,2	92,0
No la valoran nada	4	3,2	95,2
NS/NC	6	4,8	100,0
Total	125	100,0	

FUENTE: Encuesta directores centros rurales.

Una queja constante del profesorado, independientemente del contexto, es la falta de reconocimiento de su profesión. La tabla sobre la percepción de los docentes de la valoración que de ellos hacen los padres muestra la mayor frecuencia en el ítem que indica que esta labor es bastante valorada. Dos terceras partes de los encuestados se sienten bastante o muy valorados por los padres de sus alumnos.

Un gran debate social es el reparto de la educación entre familia y escuela. Algunas intervenciones hablan de la necesidad de una cooperación entre ambas esferas socializadoras. La opinión más generalizada obtenida en este estudio es que las bases educativas han de estar en la familia, aunque se han de cumplimentar en la escuela. Los padres acusan a los profesores de las deficiencias educativas de los alumnos y estos a los padres, aunque también hay profesores que hacen crítica de algunos compañeros.

Está claro que los padres han de ser importantes en el proceso educativo de sus hijos, pero ¿cuál es para los profesores el papel de los padres en la enseñanza? Un estudio realizado por Morales Romo (2006b) sobre las relaciones entre padres y profesores en los medios rural y urbano, mostraba que un 77,8% de profesores consideraba que la función primordial de los padres es hacer caso al profesor y respaldarle. Las opciones de ejercer cierto control (6,7%) y de participar plenamente en el centro (8,9%) —que denotaban una mayor implicación de los docentes en el centro— eran minoritarias.

Otro de nuestros intereses es saber si los padres influyen sobre los profesores en el desarrollo de su trabajo docente.

Según la tabla IX, más de la mitad de los encuestados se muestra bastante influido por los padres y madres de alumnos en su trabajo docente, otra cuestión sería entrar a valorar si esta influencia es considerada positiva o negativa.



TABLA IX. INFLUENCIA DE LOS PADRES Y MADRES DE ALUMNOS DEL CENTRO EN EL DESARROLLO DEL TRABAJO DOCENTE

	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
Mucha	15	12,0	12,0
Bastante	66	52,8	64,8
Poca	35	28,0	92,8
Nada	8	6,4	99,2
NS/NC	1	,8	100,0
Total	125	100,0	

FUENTE: Encuesta directores centros rurales.

La mayoría de los profesores con los que dialogamos sentían que de los padres más implicados, la mayoría se inmiscuían en aspectos metodológicos y pedagógicos que no eran de su incumbencia. Hace más de un cuarto de siglo las interacciones entre padres y profesores discurrían por otros derroteros y dependían de factores que ahora nos resultan arcaicos (Knipmeyer *et al.*, 1980: 103).

Los profesores con los que hemos hablado se refieren con frecuencia a asuntos como la disciplina y el respeto (a veces unidos, a veces contrapuestos), como variables importantes en la relación con los padres. Más adelante veremos cómo también, y quizá más intensamente, juegan un papel clave en las relaciones con los alumnos.

Las AMPA (Asociaciones de Madres y Padres) son un instrumento muy adecuado para la interrelación entre padres y profesores. Según afirmaron hace varios lustros Carmena y Regidor (1985) en su estudio sobre las escuelas rurales, el 41% de los encuestados refería que en sus centros existía esta Asociación de Padres⁴ y el 51% contestaba negativamente. Aun así, estas asociaciones eran consideradas un medio importante para mejorar y facilitar las relaciones padres-profesores. A nosotros no nos cabe ninguna duda de que así es. Veremos enseguida cómo estos porcentajes han cambiado y hoy son muchos menos los centros que carecen de AMPA.

Otra de las características de las AMPA, a tenor de lo recogido en las entrevistas, suele ser la falta de implicación de muchos de los propios socios.

Veamos ahora los resultados obtenidos en el cuestionario (tabla x).

Cuantitativamente se refleja también la debilidad de las AMPA en escuelas rurales, claro está, en aquellos en los que existe, porque 17 de los centros rurales encuestados carecen de esta asociación. La primera opción, la ideal para la optimi-

⁴ Entonces denominada APA.

TABLA X. ASOCIACIÓN DE MADRES Y PADRES DE ALUMNOS (AMPA)

	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
Representa la participación genuina de los usuarios y el entorno en la gestión de un servicio público	6	4,8	4,8
Es bastante representativa de los padres y madres y encauza sus inquietudes e intereses	48	38,4	43,2
Es poco representativa del conjunto de padres y madres, dirigida por un grupito con tiempo libre y muy preocupado por sus hijos	51	40,8	84
No existe	17	13,6	97,6
NS/NC	3	2,4	100,0
Total	125	100,0	

FUENTE: Encuesta directores centros rurales.

zación de las AMPA, es elegida por tan sólo 6 centros y en cambio, 48 escuelas consideran bastante representativa el AMPA de su centro, mientras que para 51 esta asociación sería poco representativa.

TABLA XI. SATISFACCIÓN CON EL AMPA

	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
Mucha	20	16,0	16,0
Bastante	59	47,2	63,2
Poca	22	17,6	80,8
Nada	8	6,4	87,2
NS/NC	16	12,8	100,0
Total	125	100,0	

FUENTE: Encuesta directores centros rurales.

Los índices de satisfacción con el AMPA revelan una complacencia bastante generalizada con esta organización. En cambio, en las opiniones vertidas en las entrevistas hay muchas intervenciones que consideran que el AMPA tiene recursos limitados además de otras dificultades: desplazamiento, comunicaciones, falta de interés..., que hacen que su labor sea escasa y discontinua.

El Consejo Escolar es otro punto de encuentro entre padres y profesores. Este órgano colegiado debería servir para que padres, profesores y alumnos consen-



suaran democráticamente ciertas decisiones, pero la práctica cotidiana, y la respuesta de los docentes en las entrevistas que hemos realizado, nos dice que es un órgano más representativo que funcional. De hecho, en muchos centros nos han afirmado que han tenido bastantes dificultades al encontrar candidatos para las elecciones al Consejo.

De nuevo encontramos una antítesis bastante patente entre las manifestaciones de las entrevistas y las respuestas del cuestionario.

TABLA XII. SATISFACCIÓN CON EL CONSEJO ESCOLAR

	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
Mucha	26	20,8	20,8
Bastante	80	64,0	84,8
Poca	14	11,2	96,0
Nada	4	3,2	99,2
NS/NC	1	,8	100,0
Total	125	100,0	

FUENTE: Encuesta directores centros rurales.

Del mismo modo, los datos arrojan una influencia bastante notable en 57 de los casos, con frecuencias de 37 y 12 correspondientes a poca y ninguna influencia respectivamente.

TABLA XIII. INFLUENCIA DEL CONSEJO ESCOLAR EN EL DESARROLLO DEL TRABAJO DOCENTE

	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
Mucha	18	14,4	14,4
Bastante	57	45,6	60,0
Poca	37	29,6	89,6
Nada	12	9,6	99,2
NS/NC	1	,8	100,0
Total	125	100,0	

FUENTE: Encuesta directores centros rurales.

La última tabla que exponemos referida a las relaciones padres-profesores es la que ofrece unos resultados más rotundos. La sensibilidad de los centros rurales respecto a las necesidades de los progenitores de su alumnado sería muy alta en 77

de los casos, medianamente sensible en 45 y baja en tan sólo 2. Esto revelaría que las relaciones en el medio rural entre sus escuelas y los padres y madres serían intensas, y posiblemente con un importante conocimiento mutuo.

TABLA XIV. SENSIBILIDAD DEL CENTRO A LAS NECESIDADES MADRES/PADRES

	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
Muy sensible	77	61,6	61,6
Medianamente sensible	45	36,0	97,6
Poco sensible	2	1,6	99,2
NS/NC	1	,8	100,0
Total	125	100,0	

FUENTE: Encuesta directores centros rurales.

LAS RELACIONES ENTRE PROFESORES Y ALUMNOS

La esfera escolar interna está protagonizada por docentes y discentes. Ambos colectivos se encuentran en el mismo barco pero ostentan distintas posiciones y funciones.

Fernández Enguita (1990a y 1990b) nos ofrece un articulado razonamiento sobre la dinámica interna implementada en las aulas entre alumnos y profesores. Seguiremos sus reflexiones con cierto detalle para internarnos posteriormente en las relaciones entre estos dos colectivos en las escuelas del medio rural.

Enguita establece en varios de sus trabajos un paralelismo entre el mundo educativo y el laboral, entre el alumno y el trabajador asalariado, pero será en uno de ellos (1990b) donde desarrolle con profusión esta asociación. El autor mantiene que del mismo modo que el profesor decide el tipo de metodología a utilizar y los contenidos a estudiar por el alumno, el jefe decide aspectos similares aplicados al trabajo. Como diferencias señala que las relaciones alumno-profesor suelen ser más distendidas que las de trabajador-jefe, en parte porque todos tienen un puesto escolar pero no todos un puesto de trabajo.

Los vínculos entre profesores y alumnos están contextualizados dentro de la autoridad y la jerarquía. Ambos elementos no son exclusivos del ámbito escolar; idénticos parámetros dominan las esferas laborales a las que los alumnos llegan con unas experiencias escolares previas que les serán muy útiles. Otra similitud entre la vida escolar y laboral es la asignación de espacios, según momentos y actividades de los que no se puede disponer libremente: «los alumnos aprenden así a relacionarse con el espacio y los objetos de la misma forma en que tendrán que hacerlo en el trabajo adulto» (Enguita, 1990b: 207).



La constante evaluación a que es sometido el alumno por parte del profesor en la escuela nos recuerda también a la supervisión del jefe sobre el asalariado, muy distinta de la ejercida por los progenitores sobre sus vástagos, en la que los componentes subjetivos marcan unos cauces que fuera del hogar, tanto en escuela como en el lugar de trabajo, no siguen las mismas pautas.

La escuela se sitúa entre la familia y el trabajo remunerado. En ella los alumnos comienzan a desterrar muchas de las pautas que han interiorizado en la esfera familiar, mientras paralelamente van adquiriendo nuevos patrones de comportamiento, convenientes y necesarios para su incorporación en el mercado de trabajo. La rutina escolar adaptada a un horario es un excelente aprendizaje para la incorporación laboral de los alumnos. «A través de las motivaciones extrínsecas los estudiantes son llevados a aceptar una gama de actividades poco o nada significativas, rutinarias y desprovistas de interés» (Enguita, 1990b, 217). Esas motivaciones extrínsecas provienen del poder que ejerce el profesor. A pesar de ello, son frecuentes las noticias en prensa que recogen graves problemas de autoridad que sufren los docentes y que, en algunos casos, son agravados con agresiones físicas, amenazas y toda una serie de conductas agresivas.

Una vez esbozadas las pautas generales que subyacen a las relaciones entre profesores y alumnos, veamos la información que nos aporta el trabajo de campo realizado sobre estas relaciones en el medio rural.

Comenzamos por una afirmación rotunda: «*La diferencia entre centros la marcan los alumnos*». Esto nos expresa un docente jubilado (historia de vida) tras toda una carrera profesional en distintos centros de distinta tipología, distinta titularidad, distinto tamaño y ubicados en zonas geográficas muy diferentes.

Observemos los datos sobre la satisfacción con las relaciones manifestada por parte de los directores, donde se aprecia una clara manifestación a favor de unas buenas relaciones con los alumnos.

TABLA XV. SATISFACCIÓN CON LAS RELACIONES CON LOS ALUMNOS

	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
Mucha	81	64,8	64,8
Bastante	43	34,4	99,2
Poca	1	,8	100,0
Total	125	100,0	

FUENTE: Encuesta directores centros rurales.

Un tema recurrente al hablar de las diferencias entre centros rurales y urbanos ha sido precisamente su alumnado. Es por ello que hemos querido contrastar estos datos del medio rural con otros procedentes de centros urbanos.

TABLA XVI. SATISFACCIÓN CON LAS RELACIONES CON LOS ALUMNOS.
DOCENTES MEDIO URBANO

	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
Mucha	128	37,1	37,1
Bastante	171	49,6	86,7
Poca	39	11,3	98
Nada	1	,3	98,3
NS/NC	6	1,7	100,0
Total	345	100,0	

FUENTE: Encuesta docentes medio urbano.

Las diferencias son obvias. Si bien en ambos medios parece que las relaciones son bastante satisfactorias, el medio rural muestra mayores índices de satisfacción en la categoría superior (muy satisfecho), y menores en la inferior (poco satisfecho).

Según la mayoría de las opiniones vertidas por los entrevistados, las relaciones entre profesores y alumnos son buenas con alguna excepción. Son muchos los profesores que establecen como variable dependiente a los profesores: «depende de cada profesor» ha sido una frase muy repetida.

A pesar de que se habla de una menor conflictividad con el alumnado en el medio rural, una de las cuestiones que más tensiones genera en las relaciones entre profesores y alumnos es la disciplina. Así lo destacan numerosas intervenciones de las entrevistas que curiosamente —o no tanto— proceden de Institutos de Enseñanza Secundaria. Las mayores resistencias se suelen producir en este nivel educativo, que coincide con una etapa evolutiva en la que los jóvenes viven importantes conflictos internos y externos. Algunos docentes hablan de respeto, otros hacen más hincapié en la autoridad, quizás ambos conceptos se correspondan con dos estilos pedagógicos y metodológicos distintos.

Las relaciones entre profesores y alumnos han sido frecuentemente estudiadas en términos de poder. La escuela se basa en dos líneas distintas de autoridad: el profesor/maestro representa a la sociedad, al grupo adulto y al saber, mientras el alumno y el estudiante ocupan el lugar del individuo, el no adulto y el que no sabe (Enguita, 1990a).

Ante una institución como la escuela, donde el poder se establece verticalmente y los alumnos aparentemente están en condiciones de sumisión, ¿por qué se producen situaciones de amenazas y agresiones a los docentes? Varios autores han esgrimido que las actitudes de los alumnos hacia la escuela dependen de su identificación con la cultura escolar y su adaptación al sistema educativo. Un alumno que tiene perspectivas de continuar sus estudios postobligatorios tendrá un comportamiento previsiblemente mejor que el de un alumno que está ansiando abandonar el



sistema escolar. Pero sin llegar a situaciones extremas, «existen mil y una maneras a disposición de los alumnos para obstaculizar los objetivos de la institución» (Knipmeyer *et al.*, 1980: 266).

También las relaciones entre los propios alumnos vistas por los profesores tuvieron cierto protagonismo en las entrevistas. La mayoría de las conversaciones hablaban de un buen ambiente en líneas generales, aunque nunca exento de algún conflicto puntual entre chicos y chicas o entre alumnos de distintos municipios.

Salvo alguna pequeña incursión, lo expuesto hasta ahora se ha referido a las relaciones entre docentes y discentes pero sin atender demasiado a la especificidad rural. Las escuelas rurales y su hábitat, como venimos insistiendo, ofrecen unas características muy definidas que pasamos a analizar.

Algunos autores han llegado a señalar que el éxito de las pequeñas escuelas rurales depende de la preparación y de los profesores que trabajen en ellas, así como de las relaciones establecidas entre los alumnos y los profesores (Bell & Sigsworth, 1987). Para ambos, es posible que los lazos psicológicos entre docentes y discentes funcionen de modo diferente en pequeñas escuelas. En una gran escuela rural el profesor experimenta mayor sensación de anonimato, pero no sólo por el número, sino porque en las pequeñas escuelas rurales las relaciones de los profesores con los alumnos superan la barrera de la propia institución. Veamos si los sujetos encuestados se declaran influidos en sus funciones por su alumnado fuera del aula.

TABLA XVII. INFLUENCIA DE LOS ALUMNOS FUERA DEL AULA EN EL DESARROLLO DEL TRABAJO DOCENTE

	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
Mucha	22	17,6	17,6
Bastante	39	31,2	48,8
Poca	36	28,8	77,6
Nada	17	13,6	91,2
NS/NC	11	8,8	100,0
Total	125	100,0	

FUENTE: Encuesta directores centros rurales.

En este caso las respuestas están bastante repartidas, siendo las opiniones más frecuentes las intermedias. Porcentualmente hay ligeras diferencias, por tanto habría una distribución bastante equitativa entre los profesores influidos por los alumnos fuera del aula y los que no lo están. Si discrimináramos entre distintos centros, encontraríamos que en los CRA las influencias son mayores que en un Instituto de Enseñanza Secundaria, dato que también se corrobora en las entrevistas.

La tabla XVIII muestra una mayor sensibilidad del centro a las necesidades de su alumnado. 104 de los centros encuestados manifiestan que su centro es muy sensible a estas necesidades, frente a 3 que lo consideran poco sensible.

TABLA XVIII. SENSIBILIDAD DEL CENTRO A LAS NECESIDADES DEL ALUMNADO

	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
Muy sensible	104	83,2	83,2
Medianamente sensible	18	14,4	97,6
Poco sensible	3	2,4	100,0
Total	125	100,0	

FUENTE: Encuesta directores centros rurales.

Varias referencias en las entrevistas señalan la importancia del tamaño de la población escolar: a mayor tamaño, mayor impersonalidad en las relaciones. Pero el tamaño no es la única variable, la organización socialmente determinada de las escuelas y de la educación en particular también juegan un papel clave.

Numerosos trabajos (Boix Tomás, 1995 y 2004 o Carmena y Regidor, 1985, entre otros) han defendido como gran ventaja de las escuelas en el medio rural el mayor conocimiento y la relación con sus alumnos. Pero, ¿qué ocurre con las escuelas en el medio rural hoy? La diversidad organizativa marca diferencias lógicas. En las unidades de un CRA, el docente de cada una de ellas tendrá un contacto muy intenso con sus alumnos y con sus familias, aunque quizás las relaciones con el resto del Claustro sean más escasas. En un Instituto o un centro que imparta toda la educación obligatoria las relaciones con las familias se prevé que serán menores (muchas de ellas vivirán en otros municipios), pero eso no ha de significar peores relaciones con los alumnos. Las relaciones entre profesores en estos grandes centros es posible que se agrupen en torno a criterios como la antigüedad, afinidades personales, nivel educativo, lugar de residencia, etc. Con ello queremos resaltar la importancia del sistema organizativo escolar en las relaciones establecidas entre sus miembros entre sí y con otros agentes sociales.

Recientemente, una de las autoras que se ha interesado por los alumnos en aulas rurales ha sido Roser Boix. De su trabajo *Estrategias y Recursos Didácticos* señalamos tres bloques temáticos en relación al alumnado: la participación y cooperación, la relación alumnos-maestro y la relación alumnos-escuela (Boix Tomás, 1995). El papel de los alumnos de pequeñas escuelas rurales es activo tanto a nivel individual como a nivel de grupo, produciéndose una interacción constante entre edades y niveles educativos.

Al referirse a la relación entre alumnos y escuela esta autora afirma que «los niños pasan la mayor parte del tiempo entre la escuela y la calle» (Boix Tomás, 1995: 41). Nosotros añadimos que la socialización y las vivencias en ambas serán claves para su desarrollo posterior a todos los niveles.



Para estos niños rurales la escuela es muchas cosas: un espacio destinado a la adquisición de conocimientos, un lugar que permite las relaciones interpersonales y aún más, muchos afirman: «es nuestra escuela», dejando constancia de un gran sentido de pertenencia. Del mismo modo, en las relaciones con el docente los alumnos hablan de «su maestro» o «su maestra», y aún más cuando estos profesionales han pasado varios años en el municipio.

Quizás no sea necesario concluir que el contexto, y más especialmente el tamaño de un centro, condicionan fuertemente los vínculos entre docentes y discentes.

LAS RELACIONES ENTRE LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD

Un pilar fundamental a la hora de hablar de escuela-red lo constituyen los vínculos entre los centros educativos y la comunidad en que se ubican y de la que forman parte.

Algunos autores se posicionan a favor de una convivencia entre lo micro y lo macro, lo local y lo global (Boix Tomás, 1995: 37). En el medio rural los localismos han sido, en ocasiones, excluyentes de perspectivas más amplias y también se ha producido el proceso contrario, el olvido de la tradición y cultura locales con la imposición de otras normas o esferas organizativas. Nuestras argumentaciones sostienen que la riqueza local es perfectamente compatible con una dimensión más amplia, o dicho de otro modo, los escolares no pueden prescindir de su entorno más inmediato ni circunscribirse únicamente a él como punto de referencia.

La situación de la escuela en el medio rural viene en parte determinada por las propias condiciones del medio, lo cual pone de manifiesto que las soluciones para esta escuela van más allá de lo propiamente escolar, apuntando hacia soluciones que impliquen a todo el ámbito de lo rural.

En los años 80 el concepto de participación comunitaria en la dirección de la escuela se convirtió en un tema importante en la reforma escolar de varios sistemas educativos. Los políticos empezaron a creer que mejorar la calidad de la educación era necesario para saltar del nivel de la enseñanza en el aula a un nivel de organización escolar (Abu-Duhou, 1999). Aunque esta perspectiva era cuestionada por algunos educadores para los que la descentralización del poder a nivel escolar no garantizaba la calidad de la educación, con el paso de los años esta idea ha ido ganando terreno, al menos a nivel teórico. Veremos a continuación si se plasma también en la práctica de las escuelas en contextos rurales.

Ya señaló Illich que la mayor parte de los conocimientos se aprenden fuera de la escuela. Por tanto esta no puede ser un ente aislado del mundo que la rodea, que no conozca los vínculos e influencias de sus alumnos fuera de sus muros: entorno familiar, social, cultural, medios de comunicación, etc.

La «urbanización» de los libros de texto, la formación urbana de los docentes, el hecho de que la escuela sea un producto de las ciudades, son elementos a tener en consideración. El desempeño de unas actividades docentes en el aula rural vincu-

ladas con la realidad de la zona y sin olvidar referencias más globales, proporcionará a los alumnos un óptimo punto de partida para conocer el mundo en toda su amplitud, pero sin olvidar su cotidianeidad más cercana (tradiciones, valores, normas no escritas, costumbres, recursos, etc.). De este modo se evitarán asociaciones entre lo rural y lo atrasado, lo antiguo..., y lo urbano con lo moderno, lo deseable...

Con estos planteamientos de fondo nos proponemos indagar sobre las relaciones de las escuelas rurales con su comunidad en el momento actual, haciendo honor al concepto de escuela-red.

Empecemos valorando si los centros rurales se consideran sensibles a las necesidades de sus respectivas comunidades.

TABLA XIX. SENSIBILIDAD DEL CENTRO A LAS NECESIDADES DE LA COMUNIDAD LOCAL

	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE ACUMULADO
Muy sensible	63	50,4	50,4
Medianamente sensible	54	43,2	93,6
Poco sensible	6	4,8	98,4
NS/NC	2	1,6	100,0
Total	125	100,0	

FUENTE: Encuesta directores centros rurales.

Los datos cuantitativos obtenidos nos han resultado sorprendentes por oponerse a los obtenidos mediante técnicas cualitativas. En las entrevistas no se refleja una sensibilidad del centro respecto a la comunidad, aunque puedan aparecer respuestas políticamente correctas que, al desarrollarse, muestran que muchos de los docentes apenas interactúan con la comunidad en que está inmerso su centro educativo, principalmente porque suelen vivir en otros municipios o ciudades, pero también por otros motivos: «a menudo el maestro se encuentra ante unos alumnos y un entorno en el que sus criterios y valores no son compartidos» (Subirats, 1983: 295).

La visión bucólica del campo, del medio ambiente, de la sensación de libertad que produce el medio rural, es valorada por los docentes de este medio (aunque quizás pese menos en la balanza que otras desventajas). La mayoría de los sujetos entrevistados consideran que el entorno físico donde trabajan es agradable.

Disponemos de numerosos datos sobre distintas informaciones relativas a las relaciones del centro con su comunidad.

Por un lado nos interesamos en si se ceden las instalaciones escolares para realizar actividades no exclusivamente educativas ni desarrolladas por la comunidad educativa. Mientras el cuestionario mostraba cierta frecuencia en la cesión, en las entrevistas el discurso mayoritario indicaba que salvo situaciones muy puntuales las infraestructuras solo se utilizaban por la comunidad escolar con la excepción de las



instalaciones exteriores (sobre todo las deportivas), que son a menudo utilizadas por otros miembros del municipio.

Cuando profundizamos en el cuestionario sobre la existencia de programas conjuntos con distintas instituciones, encontramos que con el Ayuntamiento y el Gobierno Autónomo se realizan estos programas en más de un 60% de los centros encuestados, reduciéndose este porcentaje al 30% en el caso del Gobierno Nacional y a un 18% aproximadamente si se trataba de la Unión Europea. Se muestra, por tanto, un talante bastante localista en el desarrollo de estos programas. Al respecto hay que señalar que la intensidad y participación en estos programas es bastante desigual, y en el caso del Ayuntamiento se suele circunscribir a cuestiones de mantenimiento de los edificios, tal y como desarrollaron varios actores sociales en las entrevistas, mostrando distintas experiencias.

Además de los programas institucionales, otra posibilidad son los programas específicos con otras entidades, empresas o asociaciones no gubernamentales. Los datos son más rotundos: son más los centros que no desarrollan actividades con instituciones de la zona que los que sí lo hacen. A raíz de las entrevistas desarrolladas intuimos que la intensidad de estos vínculos es en la mayoría de los casos ciertamente liviana, y ello en sus objetivos, planteamientos e interacciones. Una excepción la encontramos en un municipio de unos 6.000 habitantes que cuenta con una importante Fundación con excelentes dotaciones técnicas, humanas y económicas, y una oferta cultural muy amplia. Sin duda alguna es totalmente infrecuente que un municipio de estas características disponga de un recurso como este.

Preguntamos a los docentes por las relaciones establecidas con otros centros educativos de la zona. De los centros que establecían contactos, la mayoría los realizaban con otros de los que reciben o a los que envían alumnos (sobre todo entre centros de Primaria y Secundaria). Las relaciones no pasan de ser formales y burocráticas, no hay proyectos comunes.

En cuanto a las interacciones de los centros con el sector empresarial, tan sólo 22 de los 125 centros encuestados afirman desarrollar programas con empresas. Por regla general los centros educativos que suelen tener más iniciativas en este sentido son aquellos que imparten ciclos formativos, y que recurren a las empresas de la zona para que sus alumnos realicen sus periodos de prácticas. Tampoco hemos de olvidar que una relación con una empresa se produce también al gestionar y proporcionar servicios de comedor, transporte, etc.

Los datos obtenidos respecto a las ONGs son similares a las relaciones establecidas con instituciones de la zona. Las conversaciones mantenidas con padres, docentes, discentes y directores han coincidido en mencionar a Cruz Roja como la ONG con la que se suelen mantener mayores contactos, la mayoría de ellos a través de actividades de prevención de drogodependencias canalizadas a través del IME (Instituto Municipal de Educación) e impartidas por Cruz Roja. Otras ONG's citadas han sido Manos Unidas y Médicos sin Fronteras.

Analicemos ahora las relaciones de la escuela con el entorno rural en retrospectiva histórica.

Horcajo, en su estudio sobre el profesorado rural de Castilla y León, apuntaba que la participación en el medio rural solía centrarse en actividades sociocultu-



rales de la comunidad: promoción y dirección de grupos culturales, monitores de teleclubes, organización de fiestas y excursiones, servicios religiosos (sobre todo las maestras), etc. (Horcajo, 1985). Esta situación era la común para los profesores residentes en el municipio, pues los que no lo hacían apenas participaban en la vida rural. Este autor establecía la siguiente correlación: «A mayor índice de ruralidad, mayor nivel de integración rural del profesorado» (Horcajo, 1985: 58), o lo que es lo mismo, a menor tamaño del municipio, mayor porcentaje de profesores que tienen amigos de profesión agrícola o ganadera. Las preferencias de los docentes a la hora de establecer relaciones de amistad eran claras: profesionales y técnicos en primer lugar y con grandes diferencias respecto a trabajadores del campo.

Otra de las cuestiones sobre las que Horcajo interrogó a los docentes fue el nivel de integración rural, obteniendo como resultado que la mayoría tenía un nivel de integración bajo. Por sexos, las mujeres ofrecían un menor índice de integración que los hombres (y Horcajo lo atribuyó al fuerte control social en los municipios sobre las mujeres) y por edades eran los más jóvenes los menos integrados.

Retomando estos datos tras más de veinte años, se comprueba que el paso del tiempo ha acarreado profundos cambios. Además de lo obsoletos que nos suenan términos como «teleclub», nos sobresalta la connotación que tenían las maestras por su género.

Los profundos cambios experimentados por el medio rural han traído consigo un acercamiento a los modos de vida urbanos, y la disminución de algunas de las profundas diferencias que separaban ambos contextos. Los desplazamientos no son tan tediosos, las condiciones de los centros rurales han mejorado, la estructura organizativa de las escuelas más pequeñas ha experimentado un impulso con los CRA (sus profesores itinerantes, la centralización burocrática...), etc. Pero a pesar de estas y otras mejoras, la residencia de los maestros se ha ido alejando cada vez más de los municipios rurales donde trabajan, salvo en el caso de los municipios de mayor tamaño y de vinculaciones familiares personales (progenitores y cónyuge principalmente). En nuestro estudio las entrevistas revelan una correlación fuerte entre la residencia en el pueblo y las relaciones del centro con el entorno.

Otro autor que estudió intensamente en los años 80 la escuela rural escribe: «Las relaciones Pueblo-Maestro son nulas y casi siempre de dependencia» (Grande, 1981a: 157). Por tanto, la residencia de los docentes en su municipio de trabajo es una tónica que se remonta más en el tiempo de lo que cabría pensar.

Tras esta visión de las relaciones del docente con su entorno laboral rural, tratamos ahora de averiguar desde un enfoque más amplio, cuál ha sido la evolución de las actividades y los vínculos entre la escuela y la comunidad local en este contexto.

Cuando hemos hecho referencia a este núcleo temático en las entrevistas, hemos obtenido respuestas positivistas dando cuenta de buenas relaciones, aunque es preciso matizar. Se habla de cordialidad, de ausencia de problemas... pero no hay un contacto continuo y efectivo entre la escuela y la comunidad local, más allá de los padres —más exactamente de las madres— de los alumnos.



A MODO DE REFLEXIÓN

De los diversos datos obtenidos se desprende que las escuelas del medio rural distan bastante del modelo de «escuelas-red» que hemos planteado. La falta de recursos de su entorno, la escasa implicación de los docentes con el medio donde trabajan o la ausencia de una articulación fluida de las relaciones e interacciones con los padres que sobrepase las conversaciones a la puerta de la escuela, convierten a las escuelas de núcleos rurales en centros afectados por cierto aislamiento social y cultural, además de geográfico. Esta situación es directamente proporcional al tamaño de la escuela y de los recursos del municipio o zona donde se ubique, esto es, a menor tamaño menor número de relaciones con los recursos y redes del entorno y viceversa.

Los datos del cuestionario y de las entrevistas revelan relaciones cordiales entre la mayoría de actores educativos, así como con los órganos colegiados (Consejo y Claustro) o la AMPA, pero estas relaciones no se llegan a articular en un trabajo conjunto y sistemático —facilitado por el conocimiento mutuo entre toda la comunidad escolar y el reducido tamaño de la mayoría de los centros del medio rural—, que produzca como fruto propuestas innovadoras y adaptadas a las características de las escuelas del medio rural y que logren disminuir las desigualdades de los alumnos del medio rural (no reproducidas por la escuela, pero en algunos aspectos, como ha quedado constatado en el texto, perpetuadas por ella).

La amplitud del entorno rural, el conocimiento de sus miembros y la idiosincrasia de sus relaciones informales parecen elementos favorecedores de unos intensos intercambios de la escuela con su entorno, y de que los centros educativos encajen más con el modelo de escuelas-red que con el de pequeños entes aislados. En cambio, las redes que se establecen son escasas, puntuales y débiles en la mayoría de los centros del medio rural a los que hemos tenido acceso.

Los centros del medio rural que hemos investigado están indudablemente marcados por el entorno en cuanto a sus limitadas relaciones con instituciones u organizaciones externas (ya sean culturales, educativas, sociales o de cualquier otra índole). El entorno también influye en la escuela en elementos como el choque cultural producido entre el lenguaje de los alumnos en su entorno cotidiano y el de la escuela (código restringido y elaborado en palabras de Bernstein), en las particularidades que hemos encontrado en las AMPA (a veces inexistentes y otras con un 100% de miembros de las familias), en las relaciones entre alumnos de distintos municipios, en la separación entre lugar de trabajo y de residencia de la mayoría de los profesores (a diferencia de la imagen bucólica del profesor del medio rural), y un largo etcétera.

Si en los últimos años las comunicaciones y los transportes han terminado con el aislamiento de gran parte de los núcleos rurales, la mirada hacia el futuro nos hace pensar indudablemente en las nuevas tecnologías. Las redes virtuales han mostrado constituir en algunos países un recurso contra el aislamiento de las escuelas de ámbitos rurales, favoreciendo intercambios con otros centros lejanos en espacio, cultura e incluso idioma. En España este tipo de iniciativas aún se vislumbran lejanas a pesar de ciertas experiencias innovadoras ya desarrolladas.

BIBLIOGRAFÍA

- ABU-DUHO, I. (1999). *School-based management*. París: Unesco.
- BAUDELLOT, C. y ESTABLET, R. (1976). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Ed. S. XXI.
- BELL, A. y SIGSWORTH, A. (1987). *The small rural primary school. A matter of quality*. London: The Falmer Press.
- BERNSTEIN, B. (1983). *La Educación no puede suplir las fallas de la sociedad. Lenguaje y sociedad*. Cali: Universidad del Valle.
- BOIX TOMÁS, R. (1995). *Estrategias y recursos didácticos en la Escuela Rural*. Barcelona: ICE/Graó.
- (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Madrid: Praxis.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1977). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- CARMENA, G. y REGIDOR, J. (1985). *La escuela en el medio rural*. Madrid: MEC.
- CASTELLS, M. (2002). *La Era de la Información. Vol. 1: La Sociedad Red*. México, Distrito Federal: Siglo XXI Editores.
- EVANS, W. (1968). «La órbita de la organización. Hacia una teoría de las relaciones interorganizaciones». En James THOMPSON (comp): *Teoría de la organización*. Buenos Aires: Ameba.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990a). *La escuela a examen*. Madrid: Eudema.
- (1990b). *La cara oculta de la escuela: educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid: Siglo XXI.
- (2002). «Yo, nosotros, todos. Autonomía profesional, organización flexible y escuela red». *Cuadernos de Pedagogía*, 317.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. y GUTIÉRREZ SASTRE, M. (coords.) (2005). *Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario*. Madrid: Akal.
- GRANDE RODRÍGUEZ, M. (1981a). *La escuela rural. Situación educativa en el medio castellano-leonés*. Granada: Escuela Popular.
- GRUPO CLARIÓN (1978). *La localidad y su entorno*. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.
- KNIPMEYER, M., GONZÁLEZ BUENO, M. y SANROMÁN, T. (1980). *Escuelas, pueblos y barrios*. Madrid: Akal.
- MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q. (1987). *Cuestiones sobre la organización del entorno de aprendizaje*. Madrid: UNED.
- MORALES ROMO, N. (2006). «Padres y profesores, dos importantes agentes sociales en las organizaciones escolares españolas y sus interrelaciones en un contexto glocal». *Revista Convergencia de Ciencias Sociales*, 41, 87-116.
- ORTEGA, M.Á. (1995). *La parienta pobre (significante y significados de la escuela rural)*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- SÁNCHEZ HORCAJO, J.J. (1985). *El profesorado rural de EGB en Castilla y León*. Madrid: Fundación Santa María, S.M.
- SUBIRATS, M. (1983). *L'Escola rural a Catalunya*. Barcelona: Edicions 62.
- VAN DIJK, T.A. (1991). *Racism and the press*. New York : Routledge.