

# Padres y profesores, dos importantes agentes sociales en las organizaciones escolares españolas y sus interrelaciones en un contexto glocal

Noelia Morales Romo

*Universidad de Salamanca, España*

**Resumen:** El texto expone los resultados obtenidos en una investigación sobre centros escolares españoles, centrándose especialmente en los de carácter rural. Se analiza la institución escolar dentro del entorno en que se ubica, tanto a nivel local como global, haciendo especial hincapié en las relaciones establecidas entre padres y profesores.

**Palabras clave:** educación, escuela-red, rural, agentes sociales.

**Abstract:** This paper shows the outcomes from a study about Spanish schools, paying special attention on the rural ones. The analysis made involves the school institution inside the environment in which it is located, both local and global, and emphasizing the relationships between parents and teachers.

**Key words:** education, net-schools, rural, social agents.



**E**n un momento histórico marcado por la rapidez con que se suceden los cambios sociales, la escuela tiene y debe tener un enorme protagonismo. Los avances realizados en el desarrollo de nuevas tecnologías han producido numerosos cambios en todos los ámbitos, siendo quizás uno de los más importantes el modo de transmisión de información y la rapidez con que se efectúa. Esta circunstancia ha facilitado un proceso globalizador al tiempo que muchas comunidades han ido desdibujando su identidad.

Nuestro interés se ha centrado en las escuelas ubicadas en ámbitos rurales donde se une la localización con la globalización. Estos dos conceptos, aunque opuestos, no han de ser excluyentes necesariamente. Nogué Font habla de un ámbito intermedio, el “glocal”, que estaría a medio camino entre ambos, consensuando las características socioculturales propias de una comunidad, área o distrito, con otras más amplias de un entorno más extenso y heterogéneo.

La escuela en el medio rural<sup>1</sup> debe hacerse partícipe de las ventajas que ofrecen las nuevas tecnologías de la información, pues éstas pueden paliar algunos de los problemas tradicionales de este tipo de centros escolares (dificultad de acceso a recursos, aislamiento, problemas de transporte). Un simple ejemplo es que no se puede llenar una escuela de libros, pero sí de archivos *pdf*.

Con este marco de referencia, hemos llevado a cabo una investigación<sup>2</sup> para analizar los centros españoles como organizaciones que establecen relaciones con su entorno más inmediato, y con los agentes sociales que lo conforman.

Nuestro punto de partida ha sido considerar los centros de enseñanza como organizaciones, determinando la siguiente clasificación: *centros-agregado* (si predominan los elementos individuales), *centros-estructura* (cuando se trata de mantener la organización y la estructura de una manera

---

<sup>1</sup> Aunque posteriormente y por criterios de fluidez utilicemos la expresión escuela rural, consideramos que terminológicamente es más preciso decir “escuela en el medio rural”.

<sup>2</sup> Proyecto titulado “Configuraciones organizativas y modelos profesionales: un análisis de las relaciones entre la profesión, la organización y el entorno escolares”, dirigido por Mariano Fernández Enguita y patrocinado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología.

estable) y *centros sistema* (en los que lo fundamental serían los fines educativos perseguidos por un verdadero equipo cooperativo, por encima de los medios y las relaciones con el entorno).

En este texto nos centramos de una forma más específica en los centros-agregado, y dentro de éstos pormenorizaremos los aspectos vinculados con las escuelas en el medio rural.

La escuela rural ha sido objeto de relativa atención. Abundan los estudios sobre las desigualdades educativas, entre ellas las referidas al medio rural en relación con el urbano, pero casi siempre desde áreas de conocimiento como el magisterio o la pedagogía, escaseando los estudios sociológicos salvo algunas notables excepciones desde la sociología de la educación como son Carlos Lerena o Marina Subirats.

### **Desarrollo del estudio**

La investigación combinó el uso de varias técnicas de investigación tanto cualitativas como cuantitativas. Numerosa información procede de *análisis de casos* realizados en más de cuarenta centros educativos, a través de entrevistas personales con sus agentes sociales: miembros del equipo directivo (dirección, jefatura de estudios), docentes, padres y madres, alumnos y otros profesionales como psicólogos, orientadores, etc. También desarrollamos una revisión documental exhaustiva en diversa documentación: Programación General Anual, Proyecto Curricular, Reglamento de Régimen Interior, Actas del Consejo y del Claustro, Memoria General Anual, etc. Completamos el análisis con la observación participante de los distintos elementos que componen un centro, muchos de ellos captados en fotografías que recogen desde la participación de alumnos en actividades temáticas plasmadas en los murales del pasillo, a la sala de profesores, la de informática, las propias clases o cualquiera de sus instalaciones. El diálogo con diferentes actores sociales del centro: profesores, director, alumnos, padres, conserjes, entre otros, nos ha permitido completar cualitativamente nuestro conocimiento de los centros estudiados. Así, por ejemplo, la facilidad o dificultad del centro para contactar con padres y/o alumnos dispuestos a ser entrevistados, el lugar de desarrollo de esas entrevistas (dentro o fuera del colegio) o la disposición a la entrega de documentación son elementos que contribuyen a proporcionarnos una información añadida a la meramente recabada con las entrevistas o el análisis documental.

Un segundo elemento metodológico con gran peso en la investigación ha sido la realización de un *cuestionario* a nivel nacional a casi un centenar de centros. Su selección se estructuró según la tipología de centros utilizada en el proyecto (agregado, estructura y sistema), combinada con otros criterios de representación como el geográfico, la titularidad del centro (público o privado) y la inclusión de todos los niveles educativos.

Han sido diez los centros rurales analizados con profundidad a través de entrevistas. Salamanca, Alicante, Cáceres y Ávila son las provincias donde están ubicados dichos centros.

En cuanto al cuestionario, los centros rurales encuestados han sido todos aquellos de menos de 10,000 habitantes siguiendo los criterios clasificatorios del INE.<sup>3</sup> Asimismo, hemos examinado los datos de los centros urbanos para establecer posibles diferencias entre ambos entornos.

### **El medio rural español**

Toda organización debe tener en cuenta el medio en que se ubica y dónde tienen lugar sus actividades y, a su vez, éste no debería constituir un mecanismo de desigualdad. Pero lo cierto es que la escuela es un producto fundamentalmente urbano, algo obvio para cualquier profesional interesado por este tema. Es por ello que, muy brevemente, nos referiremos a algunas de las características del contexto rural actual, sin olvidar que es muy heterogéneo —cada día más— y ofrece gran variabilidad entre zonas.

Que la sociedad rural española ha dejado de ser eminentemente agraria es un argumento compartido por la mayoría de los autores que citaremos a continuación; sin embargo es un aspecto en el que hay que seguir insistiendo para acabar con este estereotipo.

Pérez Yruela considera que el espacio rural deja de ser exclusivamente agrario para establecer competencia por el uso del espacio, sobre todo en zonas próximas a las ciudades o aptas para instalaciones de ocio, turismo o cierto tipo de industria (Pérez Yruela, 1990).

M. Etxezarreta, por su parte, plantea que sean los propios rurales quienes dirijan y realicen el desarrollo rural, convirtiéndose en agentes de

---

<sup>3</sup> Instituto Nacional de Estadística.

desarrollo. Es destacable su mención a que la agenda política refleja factores como la diversificación, el medio ambiente y la pluriactividad, constituyendo éstos los nuevos valores en que se basa la política rural y las fuerzas económicas y sociales que la guían. Respecto a las estrategias para el desarrollo rural, este autor señala dos: aglutinar o diversificar. Este debate de gran actualidad tiene importantes implicaciones en ámbitos como el educativo (Etxezarreta, 1996: 117-131).

Otra de sus alusiones en su artículo “La crisis y el futuro de los sistemas agrarios extensivos” es la referida al papel de los habitantes locales y el de los que no lo son, que puede ser origen de conflictos. Los nuevos habitantes rurales, los “neorrurales”, generan significativos beneficios a las zonas en que se asientan, pero también se producen tensiones, pues los habitantes tradicionales del medio rural los ven en ocasiones como impositores de nuevos elementos con los que no están de acuerdo.

La pluriactividad económica es una de las principales características de la sociedad rural actual y una de las grandes posibilidades de desarrollo futuro. Sectores como el agroalimentario o el turismo rural han experimentado un gran avance los últimos años. A esta diversificación se han referido varios autores: Moyano Estrada, Pérez Díaz, Entrena Durán y Etxezarreta, entre otros.

En cuanto a la población, la no agraria va en aumento en las entidades rurales españolas (Pérez Díaz, 1994). Por otra parte, Benjamín García Sanz habla del paso de la crisis demográfica de la sociedad rural al estancamiento y la recuperación. Nos ofrece gran cantidad de información sobre lo que podemos denominar la *nueva ruralidad*: nuevos inquilinos y retorno de antiguos emigrantes, una nueva cultura adaptada a los tiempos que comparte un interés común por revitalizar y actualizar la identificación colectiva (García, 1994).

La época de las masivas migraciones del campo a la ciudad ha quedado atrás, y hay autores que mantienen que ciertos núcleos rurales se están repoblando por habitantes que o bien vuelven a su lugar de origen, o lo hacen en vacaciones, fiestas, fines de semana (Nogué, 1999). Esto no ocurre en toda la geografía española, y por lo tanto hemos de ser realistas; los municipios o entidades de población de pequeño tamaño suelen ir perdiendo población, pero la tónica general parece ir cambiando.

Es preciso señalar los nuevos modos de vida que impulsan a mucha gente a residir en zonas rurales cercanas a las ciudades, donde desarrollan

su trabajo. La creación de “ciudades o municipios dormitorio” es una tendencia relevante.

En el espacio rural han surgido recientemente nuevos conflictos, pudiéndose resumir con la conflictividad en la producción y en la planificación (Vicente, 1993).

Un artículo de Benito Cruz se basa en un estudio sustentado en metodología cualitativa, concretamente en grupos de discusión. Partiendo de la hipótesis de que en el ámbito rural se ha producido un importante cambio en lo que se refiere al mercado de trabajo, apoyado en un cambio ideológico, aborda temas tan interesantes como el cambio actitudinal respecto del trabajo, la mejora de los servicios, la jubilación, la formación y el asesoramiento, el asociacionismo, etcétera (Benito, 1998).

Se habla de un mundo rural que, por una parte, se dirige hacia un descenso poblacional, al tiempo que emerge en otras zonas. Es un ámbito en constante cambio, y actualmente en periodo de ebullición dentro de una estructura económica global por un lado, y local por otro. Se extrajo una serie de problemas que ha de solucionar la sociedad rural para su desarrollo: la escasez de servicios básicos, la propiedad de la tierra en manos de jubilados con los problemas que ésto acarrea, la necesidad de mejoras formativas más acordes con la realidad, etc. También se observa una percepción de la mejora de otros aspectos, dando como conclusión una conciencia más abierta y moderna, teniendo en cuenta todos los condicionantes que hoy son esenciales en el mundo rural.

Finalmente hacemos alusión a la escuela rural. Dos interesantes artículos: “Maestros rurales y ovejas eléctricas” (Álvarez, 1998) y “¿Existe la escuela rural?” (Barrio, 1996) constituyen las dos caras de la moneda que es este tipo de escuela. El primero sostiene que sí podemos afirmar que esta institución sea distinta de la existente en las ciudades; mientras que el segundo argumenta que las diferencias se deben al déficit de recursos humanos, materiales, entre otros, pero no a los contenidos.

Barrio considera que la ruralidad en su sentido tradicional ya no existe. Si bien es verdad que el mundo rural ha evolucionado mucho en las últimas décadas, no es menos cierto que a principios del siglo XXI nos podemos encontrar aún (aunque minoritariamente) con núcleos rurales con formas de vida tradicionales.

Por consiguiente, esta amalgama de características del medio rural no nos permite generalizar, aunque sí hablar de una tónica común.

## **Dos actores sociales del contexto rural: padres y profesores, y su interrelación**

Nuestra visión sociológica de la escuela parte de la idea de que es primordial identificar y analizar las relaciones que establece con su entorno inmediato, quién las realiza, cómo se realizan, con qué frecuencia. La caracterización de la escuela como edificio escolar ocupado por profesores y alumnos nos parece muy reduccionista, y frente a ella proponemos una visión de escuela-red; es decir, aquella en que todos sus actores sociales interactúan entre sí con distintos tipos de relaciones rompiendo la barrera del edificio escolar y llegando hasta asociaciones, empresas o instituciones de la zona donde esté ubicada la escuela.

Aunque son varios los agentes sociales que participan en el entramado escolar, analizamos dos de ellos: padres y profesores, por haber obtenido resultados paradójicos dignos de un análisis exhaustivo. En primer lugar detallamos algunas de las características de los maestros y de los padres y madres del ámbito rural, para así comprender mejor las relaciones que entablan entre ellos.

### *Los maestros del medio rural*

Resulta evidente que la práctica cotidiana en el aula rural es heterogénea y en ocasiones ciertamente compleja.

Antes de avanzar es necesario precisar que las realidades entre el trabajo profesional de un maestro pueden ser muy diferentes en función del tipo de escuela en que desempeñe su labor. Aunque el contexto sea el mismo, el medio rural cuenta con distintos tamaños y estructuración de escuelas que determinan un *modus operandi* muy disímil. Como es lógico, no se trabaja del mismo modo en una pequeña escuela con un profesor, escasos alumnos y numerosos niveles, que en un centro también rural pero donde hay varias clases con mayor número de estudiantes, una distribución especializada por profesor y materias, más recursos, etc. Por ello nos centramos con especial atención en las escuelas más pequeñas, pues consideramos que las escuelas graduadas son bastante más similares a los centros periurbanos e incluso a los urbanos: mayor número de profesores, aulas independientes para cada nivel educativo, interrelación entre profesionales de distintas áreas, más y mejores recursos y equipamientos.

Partiendo de esta tipología de escuelas, Boix Tomás estima que un maestro de escuela rural necesita (Boix, 1995):

- Tener un conocimiento general de las diversas materias curriculares.
- Usar estrategias y técnicas para potenciar el autoaprendizaje y la participación en actividades.
- Conocer los rasgos generales de la psicología de los niños.
- Motivar para no caer en el aburrimiento o la monotonía.

Vayamos por partes. Un maestro o maestra que trabaja en un aula con distintos niveles necesita dominar las materias y conocimientos relativos a cada curso. Esto exige un esfuerzo extraordinario; obviamente no es lo mismo realizar una programación para 25 alumnos de un curso, de dos o tres asignaturas, que hacerlo con casi todas las materias de varios cursos (actualmente ya no son todas, pues no debemos olvidarnos de los maestros itinerantes y profesores especialistas), aunque el número de estudiantes no sobrepase la docena.

Aunque *a priori* esta circunstancia pueda parecer una desventaja tanto para el docente como para sus alumnos, si profundizamos en ello comprobaremos que quizá sí lo sea para el profesor, pero no tanto para el alumnado. Para el docente trabajar en un aula con distintos niveles exigirá un esfuerzo extra de coordinación, ampliación de conocimientos, programación de distintos cursos y materias; pero la simultaneidad de la enseñanza supone una situación ventajosa para los alumnos porque:

- Conocen al profesor y el profesor les conoce a ellos, evitándose por consiguiente el periodo de acoplamiento mutuo.
- El profesor que trabaja con diferentes niveles tiene identificados los contenidos curriculares que pueden resultar más complicados para sus destinatarios en los sucesivos cursos, y ésto es una herramienta muy útil para compensar de una manera continua a lo largo de los diversos años académicos.
- La enseñanza es totalmente individualizada y, por lo tanto, mucho más versátil.

El segundo aspecto, el referido a usar estrategias y técnicas para potenciar el autoaprendizaje y la participación en actividades, es de una importancia fundamental en pequeñas escuelas donde el profesor ha de dividir su tiempo (como ya hemos apuntado antes) entre distintos alumnos de varios cursos. Se hace imprescindible, por ende, que los alumnos (especialmente los de niveles superiores) ocupen una gran parte de su jornada escolar en el autoaprendizaje. Esta práctica les será muy útil en su futuro académico y, a su vez, permite al docente ocupar más tiempo

con los alumnos de niveles inferiores, cuyas necesidades de atención y tutelaje son mayores

Por último, el autor alude a la conveniencia de poseer conocimientos sobre la psicología de los niños y motivarlos para evitar la monotonía. Coincidimos con él en calificarlos de fundamentales en el medio rural, aunque no exclusivos del mismo.

Ya hemos ido avanzando algunas de las características específicas que marcan las jornadas de trabajo de un maestro rural. Pero hay más aspectos que caracterizan su actuación en escuelas unitarias o en Centros Rurales Agrupados: el tiempo de dedicación a los alumnos es muy escaso; la falta de tiempo para dedicar a cada uno hace que se responda rápido dando con gran inmediatez las respuestas (lo cual no favorece a los que llevan un ritmo más lento o a los más introvertidos); se tolera más a los estudiantes con menor rendimiento para no romper con la dinámica del funcionamiento de la clase (lo que algunos autores han denominado “tolerancia estratégica”); en ocasiones se comprueba el progreso de los alumnos mientras se realizan actividades con otros estudiantes; hay una exposición pública ante los alumnos: todos ven cómo son tratados los demás y el maestro tiene que asumir tareas de gestor del centro. Aunque son muchos los elementos identificadores de las pequeñas escuelas de comunidades rurales, con esta enumeración podemos establecer un marco general que nos ayude a comprender la especificidad de estos centros escolares, que consecuentemente habrán de acometer estrategias adaptadas a sus características. Para un maestro que trabaja en estas pequeñas escuelas rurales hay cuatro destrezas clave: multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez o imprevisibilidad. Con ellas el docente podrá lograr una optimización de tiempo y recursos, así como obtener un mayor rendimiento escolar.

Las funciones socioeducativas del maestro rural son amplias y variadas, más aún de lo que puedan llegar a ser las de sus colegas que laboran en el medio urbano. Podemos cifrar las siguientes:

- Integrador-enlace: entre las demandas de la sociedad y la realidad educativa
- Animador sociocultural
- Orientador y consejero escolar
- Psicopedagogo

- Investigador: es fundamental que conozcan el medio en que está inmersa la escuela

De nuevo observamos que las escuelas del medio rural exigen un esfuerzo añadido por sus peculiaridades.

Fijando nuestra atención en la figura del docente, analizamos ahora el aislamiento del maestro que se desempeña en ámbitos rurales, por considerarlo muy definitorio y de vital importancia. Este aislamiento puede ser uno de los motivos por los que las escuelas rurales sigan siendo centros de paso para muchos maestros: “En la actualidad son muy pocas las escuelas rurales que cuentan con profesores titulares definitivos” (Boix, 1995: 51). Las consecuencias son obviamente negativas a la hora de elaborar los proyectos educativos y los curriculares. Los alumnos no tienen tiempo de adaptarse al nuevo profesor y, por lo tanto, algunos padres optan por llevar a sus hijos a centros urbanos con mayor estabilidad del equipo docente.

En los últimos años la situación ha mejorado con los servicios de apoyo y maestros especialistas que periódicamente acuden a las escuelas rurales, suponiendo un gran refuerzo para el docente que se encontraba solo la mayoría de su jornada laboral.

Los cursos de formación de profesorado son un foro que facilita además del reciclaje profesional, un punto de encuentro que ayuda a mitigar el sentimiento de aislamiento del docente rural.

Como sociólogos no podemos dejar de tratar la condición de extraño sociológico del maestro rural apuntada por Jonh Brebeck. Carlos Lerena también aborda este fenómeno con cierta profusión y lo relaciona con la gran movilidad del maestro, a su vez productora de desarraigo. Recogemos algunas de sus palabras: “No hay enseñantes en general, como no hay sistema de enseñanza en general, como tampoco hay funciones genéricas de tal sistema: son los grupos o las clases en conflicto las que proporcionan una especificidad propia a cada uno de sus particulares ámbitos” (Lerena, 1987: 460).

La situación de marginalidad y desarraigo se refuerza también por el fuerte espíritu de cuerpo y el aumento de la tasa de homogamia (casamiento entre maestros). Por otro lado, el aislamiento social y cultural de los profesores que laboran en contextos rurales más alejados hacen que idealicen la sociedad, su profesión, de ahí el tradicional papel de misioneros que se les ha atribuido durante décadas. La tendencia parece

indicar un cambio relevante por las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías en cuanto a comunicación, acceso a información y a recursos. Además, los maestros cada vez están más desvinculados de la vida en los municipios donde trabajan y este aislamiento tan característico hace unas décadas se produce hoy en ocasiones contadas.

Evidentemente la situación de los maestros de escuelas rurales ha cambiado, al mismo tiempo que ha evolucionado con gran rapidez la sociedad rural. Recordamos unas líneas de Fernández Enguita:

Hace unos pocos decenios, en España, gran parte de los maestros eran más bien trabajadores autónomos que ponían por su cuenta escuelas en los pueblos, aunque con el apoyo de los ayuntamientos en forma de locales y subvenciones para los alumnos sin recursos económicos. En las escuelas privadas unitarias el maestro era a la vez el empresario y el trabajador, tal vez con el apoyo de su esposa o de algún sirviente; era, en sentido estricto, un pequeño burgués (Enguita, 1990: 157).

Y antes de abordar la figura de los padres y madres mostramos una cita que aborda con gran acierto la figura del maestro rural:

Tradicionalmente, la figura del maestro ha hecho las veces de puente entre la cultura rural y la cultura urbana, y eso en dos sentidos. Por una parte, los estudios de magisterio han permitido, en una medida mucho mayor que otras carreras clásicas, salir, o si se quiere, escapar, de los pueblos españoles. Por otra parte, e invirtiendo el proceso, el maestro rural ha sido la figura que ha encarnado la cultura urbana dentro de los medios rurales (Lerena, 1987: 451-452).

#### *Los padres y las madres del ámbito rural*

Los progenitores de alumnos del medio rural presentan ciertas particularidades que hemos de analizar, por considerarlos actores relevantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas.

El medio rural posee elementos diferenciadores que han de ser tomados en cuenta a la hora de llevar a cabo planificaciones políticas, económicas y educativas, si se pretende que éstas sean operativas, eficientes y exitosas. Uno de ellos es el distinto nivel de formación que los alumnos perciben entre su casa y la escuela (siempre hablando en términos generales). Hay diferencias culturales, distinto vocabulario, y esta situación se puede traducir en que los padres se sientan incómodos en sus contactos con los profesores al percibir esta diferencia cultural.

Aunque (como ya hemos apuntado al referirnos a la contextualización de esta comunicación) el medio rural ya no es exclusivamente agrícola, las

actividades agrarias y ganaderas siguen siendo predominantes en muchos municipios, y el relevo generacional que está permaneciendo en los pueblos se corresponde en su mayoría con los que tienen un menor nivel de estudios. Muchos de los jóvenes que han salido del municipio para realizar sus estudios, no vuelven a residir en él. Esta circunstancia confiere a la escuela mayor responsabilidad a la hora de suplir ciertas carencias culturales del entorno.

Los padres de alumnos rurales españoles se hicieron oír hace unas décadas en el proceso de concentraciones escolares. En provincias como Salamanca hubo un importante movimiento de protesta contra la supresión de pequeñas escuelas rurales, apoyado por el Movimiento de Renovación Pedagógica.

Carmena y Regidor recogen las ventajas e inconvenientes que tienen para los padres las concentraciones escolares. Entre las primeras se encuentran estar más tiempo con sus hijos y una mayor relación con el profesor; en cuanto a los inconvenientes destacan que “sus hijos reciben una enseñanza de mala calidad” (Carmena y Regidor, 1985).

A los padres no se les ha prestado demasiada atención en los estudios sobre la escuela rural y, sin embargo, son unos agentes sociales de vital trascendencia. Actualmente, en los municipios que están más cercanos a las capitales de provincia, los padres de alumnos rurales están llevando a sus hijos a escuelas urbanas, por creerlas mejores que las que tienen en su propio municipio. Insistimos en ello, pues ha de ser tomado muy en cuenta por las repercusiones que puede tener para el mantenimiento o cierre de gran cantidad de escuelas rurales.

En muchos textos sobre la escuela rural se ha tendido a considerar a los padres y madres de contextos rurales menos implicados en la educación de sus hijos, más reacios a intercambiar opiniones con los profesores. Para Miguel Ángel Ortega esto es así, tal y como se confirma en las siguientes palabras que pretenden describir la generalidad de escuelas rurales: “Que los edificios escolares sean peores que los urbanos, su clientela menos fiel, la legislación menos atenta a sus particularidades, los padres y las madres algo más reticentes [...] no son situaciones nuevas ni el producto de un deterioro progresivo de la situación” (Ortega, 1995: 88).

A continuación, al analizar las relaciones establecidas entre padres y docentes veremos si esto es cierto o no.

### *Relaciones padres y maestros*

En municipios donde aún perviven las escuelas unitarias o hay pequeñas escuelas que forman parte de un Centro Rural Agrupado (CRA), los padres suelen tener una relación casi diaria con los profesores de sus hijos, y charlan con ellos cuando acuden a recogerlos cotidianamente. Otra cosa es lo que ocurre con los padres de alumnos de las concentraciones escolares que están situados en otros municipios y cuyo alumnado es mayor. En este caso las relaciones sí suelen ser más escasas.

El director de un CRA se refería a las relaciones padres-profesores en los siguientes términos: “Son muy cordiales, porque como son pocos padres y nos conocemos todos [...] Es muy distinto a una capital”.

Carmena y Regidor sostienen que las relaciones que mantienen los maestros rurales con los padres son en general escasas y ocasionales (Carmena y Regidor, 1985). En la línea de estos autores está la siguiente alusión del director de otro centro rural:

Las relaciones con los padres son complicadas porque hay elementos de barrera entre los profesores y los padres que hacen que en determinados momentos puedan estar a la defensiva. Hay otros elementos como es que en general la participación del padre en la vida educativa, es si se le pisa el callo o no se le pisa el callo, es decir, responde a unos intereses particulares y en general la posición inmediata del profesorado es de rechazo inmediato a la participación de los padres. Otros elementos que dificultan la participación es que el profesorado viva fuera del pueblo.

Las siguientes tablas recogen la frecuencia con que los docentes mantienen contacto con los padres de sus alumnos.

Podemos inferir que las diferencias entre medio rural y urbano no son tan significativas como se pudiera pensar. Aún así, hay algunas diferencias entre los dos contextos: mientras que en el rural 19.5% de los profesores encuestados afirma mantener contacto diario con los padres y/o madres de sus alumnos, en el urbano el porcentaje es de 12.8%. Semanalmente, en cambio, son mayores los contactos de profesores urbanos que de los rurales: 30% frente a 17.1%. Trimestralmente encontramos otra diferencia significativa 36.6% en el medio rural y 25.9% en el urbano.

Tabla 1  
**Frecuencia de mantenimiento de contacto con p/madres.**  
**Medio rural**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Diariamente	8	17.0	<b>19.5</b>	19.5
	Semanalmente	7	14.9	<b>17.1</b>	36.6
	Mensualmente	7	14.9	<b>17.1</b>	53.7
	Trimestralmente	15	31.9	<b>36.6</b>	90.2
	Anualmente	1	2.1	<b>2.4</b>	92.7
	Nunca	3	6.4	<b>7.3</b>	100.0
Total		41	87.2	<b>100.0</b>	
Perdidos	NS/NC	4	8.5		
	Sistema	2	4.3		
	Total	6	12.8		
Total		47	100.0		

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2  
**Frecuencia de mantenimiento de contacto con p/madres.**  
**Medio urbano**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Diariamente	41	11.9	<b>12.8</b>	12.8
	Semanalmente	96	27.8	<b>30.0</b>	42.8
	Mensualmente	51	14.8	<b>15.9</b>	58.8
	Trimestralmente	83	24.1	<b>25.9</b>	84.7
	Anualmente	25	7.2	<b>7.8</b>	92.5
	Nunca	24	7.0	<b>7.5</b>	100.0
	Total	320	92.8	<b>100.0</b>	
Perdidos	NS/NC	17	4.9		
	Sistema	8	2.3		
	Total	25	7.2		
Total		345	100.0		

Fuente: elaboración propia.

Dicho de otro modo, los maestros rurales tienen en 53.7% contacto con los padres una vez al mes o más a menudo, y en el caso de los urbanos el porcentaje sube a 58.8%.

Encontramos preocupante que más de 7% del profesorado en ambos medios manifieste no tener nunca contacto con los padres de sus alumnos.

La frecuencia con la que los docentes establecen contacto con el conjunto de padres o de sus representantes, lógicamente es menor.

La respuesta mayoritaria es trimestralmente, tanto en el medio rural como en el urbano. Si prestamos atención al porcentaje acumulado observamos que en el medio rural se mantiene contacto al menos una vez al mes en 76.2% de los casos frente a 61.6% en el medio urbano.

Tabla 3

**Frecuencia contacto con representantes padres. Medio rural**

		Frecuencia	Porcentaje	<b>Porcentaje válido</b>	Porcentaje acumulado
Válidos	Semanalmente	1	2.1	<b>2.4</b>	2.4
	Mensualmente	4	8.5	<b>9.5</b>	11.9
	Trimestralmente	27	57.4	<b>64.3</b>	76.2
	Anualmente	6	12.8	<b>14.3</b>	90.5
	Nunca	4	8.5	<b>9.5</b>	100.0
	Total	42	89.4	<b>100.0</b>	
Perdidos	NS/NC	3	6.4		
	Sistema	2	4.3		
	Total	5	10.6		
Total		47	100.0		

Fuente: elaboración propia.

Tabla 4

**Frecuencia contacto con representantes p/madres. Medio urbano**

		Frecuencia	Porcentaje	<b>Porcentaje válido</b>	Porcentaje acumulado
Válidos	Diariamente	6	1.7	<b>1.9</b>	1.9
	Semanalmente	11	3.2	<b>3.4</b>	5.3
	Mensualmente	35	10.1	<b>10.8</b>	16.1
	Trimestralmente	147	42.6	<b>45.5</b>	61.6
	Anualmente	72	20.9	<b>22.3</b>	83.9
	Nunca	52	15.1	<b>16.1</b>	100.0
	Total	323	93.6	<b>100.0</b>	
Perdidos	NS/NC	16	4.6		
	Sistema	6	1.7		
	Total	22	6.4		
Total		345	100.0		

Fuente: elaboración propia.

Nos preguntamos si las relaciones padres-profesores serían mejores hace unos años, cuando los docentes vivían con mayor frecuencia en los pueblos donde desempeñaban su trabajo, si varían en función de la clase social de origen del docente, de su procedencia urbana o rural. Para Sánchez Horcajo (hace un par de décadas), un porcentaje importante de los maestros y maestras rurales de Castilla y León era de la comarca, la provincia y en algunos casos del mismo municipio (Sánchez, 1985). Carlos Lerena también aborda el origen del profesorado con estas palabras: “Tradicionalmente, el origen social de los maestros ha venido definido por estos tres elementos: origen de clases medias, con una muy fuerte participación de la sociedad rural y con una significativa presencia del proletariado” (Lerena, 1987: 449).

Aunque a primera vista el origen rural de muchos maestros pueda parecer un aspecto positivo para la escuela de este ámbito, en una investigación realizada en la comarca de Pallars Sobirà en Lérida, una zona eminentemente rural, la mayoría de los padres prefería a maestros que no

fueran de la zona porque así “todos somos iguales” y no existen favoritismos (Knipmeyer *et al.*, 1980).

En la mayoría, por no decir en 100% de los centros entrevistados, los profesores se quejan de la falta de comunicación con los padres, que generalmente acuden cuando ha habido algún incidente con sus hijos, o cuando llegan las notas y éstas no son las deseadas. Estas quejas se han producido tanto en los centros rurales como en los urbanos. Las siguientes palabras de un profesor de un instituto ubicado en un pequeño municipio son muy claras al respecto:

Ese es uno de los caballos de batalla. Esa es una de las mayores quejas que tenemos todos los profesores, todo el estamento educativo, porque consideramos que salvo excepciones honrosas, la inmensa mayoría de los padres se preocupan muy poco, muy poco de sus hijos, y si se preocupan es en el momento cuando las cosas ya no tienen solución, cuando les entregamos las notas en junio.

Una de las preguntas de nuestro cuestionario se interesaba por saber cómo consideran los profesores la falta de apoyo de las familias. Un 54.4% de los rurales lo valora como un problema de primer orden, 29.5% como un problema secundario y para 15.9% no supone un problema. Los datos son extremadamente claros.

En las ciudades la situación se agudiza si cabe, pasando a 60.3% de los encuestados que califican la falta de apoyo de las familias en el proceso escolar como un problema de primer orden.

Tabla 5

**Problema falta de apoyo de las familias. Medio rural**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Problema de primer orden	24	51.1	54.5	54.5
	Problema secundario	13	27.7	29.5	84.1
	No es problema	7	14.9	15.9	100.0
	Total	44	93.6	100.0	
Perdidos	Sistema	3	6.4		
Total		47	100.0		

Fuente: elaboración propia.

Tabla 6  
**Problema falta de apoyo de las familias. Medio urbano**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Problema de primer orden	202	58.6	<b>60.3</b>	60.3
	Problema secundario	84	24.3	<b>25.1</b>	85.4
	No es problema	49	14.2	<b>14.6</b>	100.0
	Total	335	97.1	<b>100.0</b>	
Perdidos	NS/NC	2	.6		
	Sistema	8	2.3		
	Total	10	2.9		
Total		345	100.0		

Fuente: elaboración propia.

En cambio, si analizamos la satisfacción de los profesores de su relación con los padres, encontramos que casi la mitad se manifiesta satisfecho con esta relación y 23.3% muy satisfecho. 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.

En los resultados obtenidos para profesores que ejercen su profesión en el medio urbano los datos son similares.

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?

En este caso aparecen diferencias entre el contexto rural y el urbano: 64.7% y 64.9%, respectivamente, se consideran bastante valorados; pero si nos centramos en los porcentajes de ambas tablas referidos a los *ítems* “mucho” y “poco” podemos señalar que los docentes rurales se sienten menos valorados por los padres que los urbanos.

Tabla 7  
**Satisfacción de los maestros de las relaciones con los padres.  
 Medio rural**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy insatisfecho	1	2.1	<b>2.3</b>	2.3
	Insatisfecho	2	4.3	<b>4.7</b>	7.0
	Indiferente	9	19.1	<b>20.9</b>	27.9
	Satisfecho	21	44.7	<b>48.8</b>	76.7
	Muy satisfecho	10	21.3	<b>23.3</b>	100.0
	Total	43	91.5	<b>100.0</b>	
Perdidos	Sistema	4	8.5		
Total		47	100.0		

Fuente: elaboración propia.

Tabla 8  
**Satisfacción de los maestros de las relaciones con los padres.  
 Medio urbano**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Muy insatisfecho	6	1.7	<b>1.8</b>	1.8
	Insatisfecho	25	7.2	<b>7.7</b>	9.5
	Indiferente	75	21.7	<b>23.0</b>	32.5
	Satisfecho	155	44.9	<b>47.5</b>	80.1
	Muy satisfecho	65	18.8	<b>19.9</b>	100.0
	Total	326	94.5	<b>100.0</b>	
Perdidos	Sistema	19	5.5		
Total		345	100.0		

Fuente: elaboración propia.

Tabla 9  
**Percepción de los profesores de la valoración de los padres de su actividad. Medio rural**

		Frecuencia	Porcentaje	<b>Porcentaje válido</b>	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucho	3	6.4	<b>8.8</b>	8.8
	Bastante	22	46.8	<b>64.7</b>	73.5
	Poco	9	19.1	<b>26.5</b>	100.0
	Total	34	72.3	<b>100.0</b>	
Perdidos	NS/NC	11	23.4		
	Sistema	2	4.3		
	Total	13	27.7		
Total		47	100.0		

Fuente: elaboración propia.

Tabla 10  
**Percepción de los profesores de la valoración de los padres de su actividad. Medio urbano**

		Frecuencia	Porcentaje	<b>Porcentaje válido</b>	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucho	40	11.6	<b>13.4</b>	13.4
	Bastante	194	56.2	<b>64.9</b>	78.3
	Poco	60	17.4	<b>20.1</b>	98.3
	Nada	5	1.4	<b>1.7</b>	100.0
	Total	299	86.7	<b>100.0</b>	
Perdidos	NS/NC	40	11.6		
	Sistema	6	1.7		
	Total	46	13.3		
Total		345	100.0		

Fuente: elaboración propia.

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? En torno a 78% de los profesores que ha respondido a nuestro cuestionario en ambos medios, cree que la función primordial de los padres es hacer caso al profesor y respaldarle.

Tabla 11

**Papel fundamental de los padres en la enseñanza. Medio rural**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Dejar que profesores hagan su trabajo	3	6.4	6.7	6.7
	Hacer caso al profesor y respaldarle	35	74.5	77.8	84.4
	Ejercer cierto control	3	6.4	6.7	91.1
	Participar plenamente en el centro	4	8.5	8.9	100.0
	Total	45	95.7	100.0	
Perdidos	Sistema	2	4.3		
	Total	47	100.0		

Fuente: elaboración propia.

El bajo porcentaje de respuestas de la opción “participar plenamente en el centro”: 8.9% en el ámbito rural y 14.4% en el urbano ha llamado poderosamente nuestra atención. Otra de las cuestiones de nuestro cuestionario se refería a cómo consideran los profesores la participación de los padres en la gestión de los centros. La mayoría la estima conveniente. La tabla en torno a los docentes rurales arroja la suma de 75.6% de respuestas entre los *ítems* “imprescindible” y “conveniente”; mientras que la referida a centros situados en urbes es ligeramente superior, 83.3%.

Tabla 12  
**Papel fundamental de los padres en la enseñanza. Medio urbano**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Dejar que profesores hagan su trabajo	8	2.3	<b>2.4</b>	2.4
	Hacer caso al profesor y respaldarle	260	75.4	<b>78.1</b>	80.5
	Ejercer cierto control	17	4.9	<b>5.1</b>	85.6
	Participar plenamente en el centro	48	13.9	<b>14.4</b>	100.0
	Total	333	96.5	<b>100.0</b>	
Perdidos	NS/NC	8	2.3		
	Sistema	4	1.2		
	Total	12	3.5		
Total		345	100.0		

Fuente: elaboración propia.

Nos hemos preguntado si los padres influyen a los profesores en el desarrollo de su trabajo docente. En este caso sí encontramos claras diferencias entre centros rurales y urbanos como se muestra en las tablas 13 y 14.

Un 31% de los docentes rurales cuantifica la influencia en mucho o bastante, mientras que sus homónimos urbanos lo hacen en 50.6%. Paralelamente, 69.1% de los profesionales rurales manifiesta que la influencia de los padres es poca o ninguna, frente a 49.4% de los urbanos.

A primera vista puede parecer significativo, pues pudiéramos pensar que en pequeños contextos es más fácil la comunicación e interacción entre padres y maestros, y en consecuencia mayor la influencia de los primeros sobre los segundos, pero no debemos olvidarnos de la reciprocidad en las relaciones. Lo que queremos decir es que es posible que los profesores tengan mayor capacidad de influencia sobre los padres

que viceversa, principalmente por la diferencia social y cultural ya apuntada.

Tabla 13

**Influencia de p/madres de alumnos del centro. Medio rural**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucho	2	4.3	<b>4.8</b>	4.8
	Bastante	11	23.4	<b>26.2</b>	31.0
	Poco	27	57.4	<b>64.3</b>	95.2
	Nada	2	4.3	<b>4.8</b>	100.0
	Total	42	89.4	<b>100.0</b>	
Perdidos	NS/NC	1	2.1		
	Sistema	4	8.5		
	Total	5	10.6		
Total		47	100.0		

Fuente: elaboración propia.

Tabla 14

**Influencia p/madres de alumnos del centro. Medio urbano**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mucho	29	8.4	<b>8.8</b>	8.8
	Bastante	138	40.0	<b>41.8</b>	50.6
	Poco	136	39.4	<b>41.2</b>	91.8
	Nada	27	7.8	<b>8.2</b>	100.0
	Total	330	95.7	<b>100.0</b>	
Perdidos	NS/NC	5	1.4		
	Sistema	10	2.9		
	Total	15	4.3		
Total		345	100.0		

Fuente: elaboración propia.

Las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPA) son un instrumento muy adecuado para la interrelación entre padres y profesores. Según afirmó Sánchez Horcajo en su estudio sobre las escuelas rurales castellanoleonesas, 41% de los encuestados afirmaba que en sus centros funcionaba la asociación de padres y 51% contestaba negativamente. Aún así, estas asociaciones eran vistas como un medio importante para mejorar y facilitar las relaciones padres-profesores. A nosotros no nos cabe ninguna duda de que así es (Sánchez, 1985).

Citamos el caso de un CRA compuesto por pequeñas escuelas situadas en siete municipios diferentes con una media de población de 350 habitantes. Pues bien, en cuatro de ellos la Asociación de Madres y Padres tiene casi 100% de miembros entre los padres de sus alumnos y alumnas, mientras que en los otros tres no hay ni un solo padre o madre implicado en el AMPA. Según nos relataba una madre, una vez que alguien se implica en estos pequeños municipios donde todos se conocen, es muy fácil que el resto también lo haga, pero lo complicado es que algún padre, y más generalmente alguna madre sea el primero o primera.

Otra de las características de las AMPA suele ser la falta de implicación de muchos de los propios socios. La presidenta de un AMPA nos comentaba: “Muchos padres dicen: sí, sí guay que haya un AMPA y que se hagan cosas, pero bueno, que lo hagan otros”.

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

En el consejo escolar hay participación pero no hay muchas aportaciones de los alumnos ni de los padres, incluso de los profesores. La dinámica que yo conozco aquí se discuten los temas que llevan los profesores.

El director de un centro rural nos decía respecto al Consejo Escolar: “No es un ejemplo de vitalismo, pero funciona. Debería funcionar más, pero de momento no he sido capaz de encontrar la forma de dinamizarlo”.

De hecho, en muchos centros nos han afirmado que han tenido bastantes dificultades al encontrar candidatos para las elecciones al Consejo.

Otro órgano colegiado escolar, el Claustro de profesores, parece mantener buenas relaciones con los padres a tenor de los datos obtenidos. Las diferencias con el ámbito urbano son imperceptibles.

Tabla 15

**Relación padres v Claustro. Medio rural**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No hay relación	1	2.1	<b>2.3</b>	2.3
	Buenas relaciones	32	68.1	<b>74.4</b>	76.7
	Regulares	10	21.3	<b>23.3</b>	100.0
	Total	43	91.5	<b>100.0</b>	
Perdidos	NS/NC	2	4.3		
	Sistema	2	4.3		
	Total	4	8.5		
Total		47	100.0		

Fuente: elaboración propia.

Tabla 16

**Relación padres y Claustro. Medio urbano**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No hay relación	17	4.9	<b>5.4</b>	5.4
	Buenas relaciones	227	65.8	<b>71.8</b>	77.2
	Regulares	71	20.6	<b>22.5</b>	99.7
	Malas relaciones	1	.3	<b>.3</b>	100.0
	Total	316	91.6	<b>100.0</b>	
Perdidos	NS/NC	25	7.2		
	Sistema	4	1.2		
	Total	29	8.4		
Total		345	100.0		

Fuente: elaboración propia.

Estas son las relaciones existentes entre padres y Claustro. Las tablas 17 y 18 nos muestran que la relación ideal debería estar basada en que padres y profesores tomaran ciertas decisiones (opinión mayoritaria con más de 70%). Otra de las opciones: “los profesores deben escuchar la opinión de los padres” ha sido elegida por 16.3% de los encuestados rurales y 22.4% de los urbanos.

Tabla 17

**Cómo debería ser la relación entre padres y Claustro. Medio rural**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Una estricta división de competencias	4	8.5	<b>9.3</b>	9.3
	Los profesores deben escuchar la opinión de los padres	7	14.9	<b>16.3</b>	25.6
	Padres y profesores deben tomar ciertas decisiones	32	68.1	<b>74.4</b>	100.0
	Total	43	91.5	<b>100.0</b>	
Perdidos	NS/NC	2	4.3		
	Sistema	2	4.3		
	Total	4	8.5		
Total		47	100.0		

Fuente: elaboración propia.

Tabla 18

**Cómo debería ser la relación entre padres y Claustro. Medio urbano**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Una estricta división de competencias	24	7.0	7.3	7.3
	Los profesores deben escuchar la opinión de los padres	74	21.4	22.4	29.7
	Padres y profesores deben tomar ciertas decisiones	232	67.2	70.3	100.0
	Total	330	95.7	100.0	
Perdidos	NS/NC	10	2.9		
	Sistema	5	1.4		
	Total	15	4.3		
Total		345	100.0		

Fuente: elaboración propia.

## Conclusiones

No vamos a insistir demasiado en los datos obtenidos y ya comentados sobre las relaciones entre padres y profesores, aunque sí haremos una breve recapitulación. Lo que nos interesa es partir de ellos para dar un paso más hacia el futuro de la escuela en el medio rural.

Las diferencias estadísticas que hemos encontrado entre los espacios urbano y rural no son demasiado evidentes a nivel general, pero sí hay ciertos matices distintivos. Por ejemplo, los docentes rurales se sienten menos valorados por los padres que los urbanos, y, a su vez, cuantifican la influencia de los padres en 31% como “mucho” o “bastante”; mientras que sus compañeros urbanos lo hacen en 50.6%. Más consenso hay en otros aspectos como en calificar mayoritariamente la falta de apoyo de las familias como un problema de primer orden.

Contrasta la queja de los profesores entrevistados respecto a la falta de comunicación con los padres, con los datos obtenidos en el cuestionario

que indican, por un lado, en más de 50%, que se mantiene contacto al menos mensualmente, y por otro, que casi la mitad del profesorado se muestra satisfecho con las relaciones establecidas con los padres de sus alumnos.

Finalmente, podemos afirmar que los profesores en su mayoría (78%) consideran que la función primordial de los padres es “hacer caso al profesor y respaldarle”.

Nos gustaría aludir a un concepto que se está empezando a escuchar cada vez más, y que nos parece fundamental en toda escuela, y claro está, también en la rural. Nos referimos a la “escuela red”. La escuela no sería sólo la suma de sus componentes encerrada en sí misma, sino el producto de sus interrelaciones internas y externas. En el medio rural cobra un especial significado al tener una contextualización diferente del urbano, tal como vimos al principio de este texto, que requiere un conocimiento exhaustivo 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 deben estar implicados otros agentes sociales: padres y madres, concejales de cultura, el propio alcalde, otros profesionales de la zona, empresas y asociaciones. 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. Los centros agregados, que como ya indicamos son aquellos en los que predominan los elementos individuales, quizá se correspondan con la tipología de centros más alejada de la escuela red; pero no tenemos ninguna duda de que caminar en ese sentido favorecería a medio plazo el desarrollo de un medio rural que está perdiendo población escolar a una velocidad alarmante.

La escuela y el medio rural en estos inicios del siglo XXI, donde lo global y lo local se superponen creando nuevos espacios como el “glocal”, tienen un gran as en la manga con el desarrollo de las nuevas tecnologías, que pueden romper con las dificultades de aislamiento y acceso a ciertos recursos, sufridas desde hace años por padres, profesores y alumnos.

Las escuelas de pequeños municipios probablemente sean menos “rentables” que las situadas en grandes urbes. No podemos negarlo, sin embargo tampoco debemos olvidar que son un importante elemento para el asentamiento o la fuga de población, del mismo modo que lo son los servicios sociales o los sanitarios. Todos resultan más caros por habitante en pequeñas concentraciones poblacionales, pero no por ello se han de

eliminar. Comunidades autónomas como Castilla y León tienen un número muy elevado de pequeños municipios cuyas escuelas están al borde de la desaparición. Desde aquí apelamos a que padres, profesores y el resto de actores sociales relacionados con la educación, cooperen y se coordinen para que las escuelas rurales persistan, sigan funcionando y lo hagan con la calidad, los recursos y las atenciones que se merece cualquier alumno, haya nacido en un pequeño pueblo o en una gran ciudad.

## **Bibliografía**

- Álvarez, Martín (1998), “Maestros rurales y ovejas eléctricas”, en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 266.
- Barrio, José (1996), “¿Existe la escuela rural?”, en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 251.
- Benito, José (1998), *Tendencias del mercado de trabajo en el medio rural de Castilla y León. Aspectos sociológicos*, Consejería de Economía y Hacienda de la Junta de Castilla y León.
- Boix, Roser (1995), *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*, Barcelona: Graó de Serveis Pedagògics.
- Carmena, Gregoria y Jesús Regidor (1985), *La escuela en el medio rural*, Madrid: MEC.
- Etxezarreta, Mirem (1996), “De la economía agraria a la economía rural”, en *Actas de las VIII Jornadas sobre el Paisaje*, Segovia: Asociación para el estudio del paisaje.
- Fernández, Mariano (1990), *La escuela a examen*, Madrid: Eudema.
- García, Benjamín (1994), “Nuevas claves para entender la recuperación de la sociedad rural”, en *Papeles de Economía española*, núm. 60-61.
- Knipmeyer, Mary *et al.* (1980), *Escuelas, pueblos y barrios*, Madrid: Akal.
- Lerena, Carlos [ed.] (1987), *Educación y sociología en España*, Madrid: Akal Universitaria.
- Nogué, Joan (1999), “El retorno al lugar. La creación de identidades territoriales”, en *Claves de razón práctica*, núm. 92.
- Ortega, Miguel (1995), *La parienta pobre (significante y significados de la escuela rural)*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Pérez Díaz, Víctor (1994), “Aguante y elasticidad. Observaciones sobre la capacidad de adaptación de los campesinos castellanos de este final de siglo”, en *Papeles de economía española*, núm. 60-61.

Pérez Yruela, Manuel (1990), “La sociedad rural”, en Salvador Giner [dir.], *España: sociedad y política*, Madrid: Alianza.

Sánchez, Juan (1985), *El profesorado rural de EGB en Castilla y León*, Madrid: Fundación Santa María.

Vicente, José *et al.* (1993), “Los campos de conflictividad de la España rural”, en *Documentación social*, núm. 90.

Noelia Morales Romo. Diplomada en Trabajo Social y licenciada en Sociología por la Universidad de Salamanca. Sus líneas de investigación son educación, medio rural y protección social. Sus más recientes publicaciones son: “Los maestros y su pedagogía en las aulas rurales”, en *XI Xuntanza de jóvenes investigadores*, La Coruña (2006); “Un contexto: el rural; una organización: la escuela”, en *Desarrollo rural y economía social: situación, debate y retos*, Ávila (2005); e “Incorporación o asimilación. La escuela como espacio de inclusión social”, en revista *Migraciones*, Santander (2005). Correo electrónico: noemo@usal.es

Envío a dictamen: 11 de mayo de 2006.

Aprobación: 19 de junio de 2006.