

Rural/Urbano y educación secundaria en la comarca gallega Terra de Melide
Rural/Urban and secondary education in the Galician region of “Terra de Melide”

Tema: Do Rural ao Urbano

Autor:

Dr. Santiago Prado Conde
Grupo de Investigación EMIGRA
Universitat Autònoma de Barcelona

Introducción¹

Referirnos a antropología y medio rural podría ser una afirmación de carácter tautológico, ya que la etnografía desde su nacimiento ha hecho de la población que vive en este espacio su objeto de estudio. Referirnos a educación y medio rural podría ser también una afirmación tautológica en tanto en cuanto la antropología, sobre todo la clásica, se ha dedicado a investigar los procesos educativos como parte del todo holístico que perseguía.

Desde que surge lo que ha venido en llamarse la antropología de la educación, allá por mediados de los años cincuenta, y a raíz de una reunión de antropólogos y educadores en un congreso en Stanford para ver las posibles relaciones entre ambos campos (García & Pulido, 1994), se ha vertido mucha tinta sobre distintos temas. De todas maneras, el hecho que más ha podido llamar la atención ha sido el urbanocentrismo de la antropología de la educación en Occidente, ya que una buena parte de los estudios en antropología de la educación han versado sobre realidades y grupos que se concentran en espacios urbanos y otras muchas en la educación entendida en un sentido amplio, es decir, en culturas sin instituciones escolares o donde éstas tienen un peso marginal para la reproducción social. Por esto hay que hacer un alto en el camino y situar de nuevo la propia disciplina, que se ha olvidado del que ha sido su principal objeto de estudio. Me estoy refiriendo, indudablemente, a las poblaciones rurales que hoy, más que nunca, se encuentran dentro del mundo global en el que vivimos y no al margen. Unas poblaciones que, de todas maneras, han tenido que enfrentarse en los últimos años, por ejemplo en el caso español y más concretamente en el caso gallego, a cambios estructurales que les han afectado directamente. Primeramente, el éxodo del campo a la ciudad en los años cincuenta, sesenta y setenta ha sido una realidad, en menor medida en los ochenta y noventa. Por otro lado, el cierre

de la mayoría de escuelas unitarias en Galicia ha propiciado que el ámbito urbano se haya especializado también en el lugar al que acude toda la población en edad escolar.

Los estudios de comunidad, a los que ha dedicado especial atención Narotzky (2001), no han tenido en cuenta a la institución especializada en el mantenimiento del orden social y de la reproducción social en Occidente, como es la institución escolar. Por lo tanto, nos hemos quedado sin conocer cómo se ha hecho uno de los cambios más importantes en la historia de la humanidad, como es el tránsito del campo a la ciudad y qué papel ha jugado la institución educativa como institución encargada, en un principio, de la reproducción social.

En fin, una situación a la que se ha prestado poca atención desde la antropología y muy poca si nos centramos en la subdisciplina del tronco general como es la antropología de la educación, y ninguna en el caso de población rural que desde los tres años es escolarizada en el medio urbano de manera obligatoria. Así es el caso de la Terra de Melide, cuya población se junta, a raíz de la entrada en vigor de la nueva ley educativa (la LOGSE), obligatoriamente en la única institución de educación secundaria en la comarca.

Esta situación propiciada por el cambio exógeno provocado a su vez por la LOGSE ha venido a definir una nueva realidad educativa que se ha vuelto exclusiva en la investigación etnográfica y en lo que podríamos denominar antropología de la educación en España, también única, ya que en los años noventa se han desarrollado etnografías escolares sobre distintas poblaciones, especialmente emigrantes en contextos urbanos, pero el medio rural en España, al igual que ocurre en el panorama internacional, se ha quedado en una posición marginal.

Por lo tanto, es necesario dejar perfectamente aclarado aquí, desde el principio y para que no se deriven malas interpretaciones, que no se está planteando la ausencia de investigación sobre un territorio determinado y homogéneo como se ha caracterizado en muchas ocasiones al medio rural, sino que se está haciendo referencia a un problema de investigación, como es **el bajo rendimiento escolar del alumnado procedente de la comarca gallega Terra de Melide en la educación secundaria en el IES de Melide**. Por esto, es pertinente introducir el mensaje lanzado por Geertz hace ya treinta años, que puntualizaba que el local de estudio no es el objeto de estudio y, así, los antropólogos no estudian aldeas, sino que estudian en las aldeas. Este problema de investigación se encuentra localizado en un territorio, en una estructura social que viene determinada, parte de ella, por las relaciones sociales entre los pobladores rurales y

urbanos y, sobre todo, en las pautas de estratificación social que emergen de dicha distinción; una estructura social que también se encuentra en estrecha relación, por otro lado, con la estructura de clase social y de género.

Ante la ausencia de investigaciones que versen sobre la realidad educativa de alumnado con procedencia rural en un contexto urbano, nuestra búsqueda de apoyo teórico y empírico tiene que encaminarse a aquellas poblaciones que podríamos calificar de “no pertinentes” en las instituciones educativas, tal y como veremos más adelante.

En definitiva, en esta comunicación trataremos de acercarnos a cómo se construyen el rural y el urbano en la Terra de Melide, punto de inicio para desarrollar cómo podemos considerar al alumnado procedente del medio rural como población *no pertinente* en las instituciones educativas; finalmente, estableceremos un diálogo entre nuestros hallazgos y lo descubierto en otros contextos con el fin de rematar con una serie de conclusiones que se vinculan con el desarrollo comunitario.

1. Ruralidad y urbanidad en Terra de Melide. Dos mundos en una misma confluencia

Introducir el contexto sociocultural en el que se ha desarrollado la investigación nos lleva a centrarnos en cuál es la estructura social de la comarca, qué procesos sociales se generan, cómo se construye y reconstruye la ruralidad y la urbanidad, qué papel juega la *vila* como espacio urbano y como nuevo espacio que, más adelante, conceptualizaremos como *rurbano*. Unas preguntas que tendremos que contestar para construir el marco en el que apoyarnos para interpretar los fenómenos educativos, es decir, el contexto sociocultural en el que se generan los rendimientos académicos. Este contexto nos permite establecer qué tipo de alumnado recibe el IES de Melide, cuál es su procedencia, cómo se sitúa socialmente y de qué manera ejercen, construyen y reconstruyen espacios y tiempos que los llevan a generar una/s identidad/es en la que son sujetos activos.

En el contexto social en el cual nos encontramos inmersos una de las características que lo vienen definiendo a nivel teórico y social es la que tiene que ver con la separación de los espacios rurales y urbanos. Desde finales del siglo XIX y a lo largo del siglo XX se ha tratado de encontrar una definición de lo rural que fuese operativa para interpretar los procesos que en este espacio se desarrollan como opuestos a los desarrollados en el espacio urbano, y desde mediados de los años sesenta del siglo pasado se ha convertido en una cuestión de extrema dificultad. Las viejas categorías empleadas para su definición (aislamiento, actividad agrícola, ausencia del sector

servicios...) se han vuelto tenues, ya que el capitalismo y la sociedad de la información han generado una nueva organización global en estrecha conexión.

Por otro lado, las dificultades de la definición también guardan relación con la atribución de características sociales a un ámbito espacial (Newby, 1983) y con las múltiples manifestaciones de lo rural que podemos encontrarnos, lo que genera dificultades para construir una definición abstracta de dicho concepto. Nos hallamos ante una de las críticas y limitaciones de los estudios clásicos de la sociología rural que nacieron con la teoría de Tönnies (1979) y los conceptos que contrapuso para diferenciar *gemeinschaft* (lo rural como comunidad) y *gesellschaft* (lo urbano como asociación, como sociedad abstracta regida por un contrato social). Esta separación sentó las bases para generar una teoría de lo rural y lo urbano como polos sociales. Zorokin y Zimmerman y Redfield (citado en Newby, 1983: 40-41) van a establecer lo que se ha conocido como el “*continuum* rural-urbano” de los primeros y el “*continuum* folk-urbano” del segundo y, así, más que dos lugares separados y sin mucha relación, como expuso Tönnies, se pasan a contemplar los cambios en el rural como un proceso inevitable y generado por la influencia del urbano mediante un proceso de aculturación (Redfield, Herskovits y Linton, 1935, citado en Herskovits, 1952: 56) en el que la sociedad urbana influye directamente sobre la sociedad rural.

Estas dos teorías han puesto de relieve cómo se van generando los cambios en el medio rural, forjando una imagen de éste como un espacio socialmente vacío, en la frontera de la suburbanización de la vida colectiva en la modernidad avanzada, tal y como expone Gil al alertarnos de su emergencia como un “*não-lugar*” (Gil, 2003: 129). Una visión, por lo tanto, dicotómica del rural y del urbano que va a ser matizada por Oscar Lewis (1960), invirtiendo la teoría del *continuum* al referirse que los rurales también ruralizan las ciudades (citado en Pereiro, 2004: 84). En la misma línea de rechazo de la teoría del *continuum* rural-urbano Pahl expuso cómo las relaciones que se suponían al rural y al urbano se podían encontrar tanto en un espacio como en otro (citado en Newby, 1983:44), por lo que vincular formas de relación social a un ámbito espacial específico nos haría caer en un determinismo de tipo ambientalista. Unas críticas que han servido para desarrollar distintas teorías de cómo se ha llevado a cabo el cambio social en el medio rural y para vincular los procesos de cambio social a procesos más amplios a nivel global.

Dos enfoques teóricos han tratado de dar cuenta del cambio social en el medio rural (Comas y Contreras, 1990): los estudios de modernización y los procesuales. Los

primeros han basado su análisis en el ámbito microsocioal, mediante la exposición de los rasgos que caracterizan a los habitantes rurales en oposición a la vida en la ciudad. Un cambio que se deriva de la modernización y el desarrollo tecnológico producido en las explotaciones de los campesinos. En este primer enfoque aparece de nuevo el *continuum* al que hacían referencia Sorokin y Zimmerman y Redfield, insistiendo, como exponen Comas y Contreras, en el cambio que se produjo en el rural, pero sin reconocer que un cambio similar se produjo, también, en las ciudades. Por otro lado, el segundo enfoque va a introducir el proceso de cambio como la derivación “de un conjunto de causas de tipo económico, social y político, cuyo fundamento habría que buscar en las transformaciones que experimenta la sociedad global, en su conjunto” (Ibíd: 19). Es decir, un proceso en el que estos estudios se interesan por la propiedad de la tierra, las relaciones de producción, condiciones ecológicas, estrategias de los campesinos..., más que en la suma de características. Nos situamos, por lo tanto, en un proceso que se inscribe en el desarrollo del capitalismo y en la inserción de la sociedad campesina en la sociedad global, así como la subordinación de la agricultura a la lógica capitalista.

Bretón, Comas y Contreras (1997) también enuncian estos procesos de cambio y se centran, principalmente, en aquellos que tienen que ver con la desvalorización y falta de prestigio de la profesión. Esta desvalorización influye de manera determinante para que se lleve a cabo la reproducción como campesino, ya que es necesario “tener la convicción de que merece la pena que sus descendientes sean también agricultores” (Ibíd: 663). La desvalorización, unida a las causas de tipo económico, como es la situación de dependencia respecto al sistema económico, ha generado el riesgo de la propia reproducción biológica y, por lo tanto, social. De todas maneras, los procesos de cambio social enunciados, lejos de generar la desaparición del mundo rural, han desarrollado una reinterpretación y reconstrucción de éste. Sarracedo (1996) nos anuncia los vicios conceptuales que se dan a la hora de identificar el espacio rural y la falta de neutralidad al insertar en su definición un fuerte presupuesto basado en las dinámicas demográficas, es decir, si no hay concentración de la población se pasa a considerar cualquier espacio como rural y, en cambio, si una población ha ganado en población aparecen categorías intermedias como periurbano, semi-rural...

Un segundo problema en la definición de lo rural se deriva de las actividades que se han desarrollado en el medio rural, es decir, la agricultura como oposición de la industria y del sector servicios que se localizan en el urbano. Es necesario redirigir estos

dos vicios conceptuales ante la disolución de las fronteras hoy en día y la necesidad de apuntar cómo se generan nuevas reconstrucciones.

En esta transformación de la sociedad rural han aparecido nuevas actividades económicas, el turismo por ejemplo, nuevos pobladores, los llamados neorrurales, y, en definitiva, nuevas construcciones para delimitarlo y definirlo. Es así cómo los procesos enunciados han generado una ruralidad dinámica y en constante cambio y reestructuración de los elementos de la cultura local a partir de la incorporación de nuevos valores, hábitos y técnicas. Hay pues un movimiento en una doble dirección: la reapropiación de elementos de la cultura local a partir de una relectura posibilitada por la emergencia de nuevos códigos y, en el sentido inverso, la apropiación de la cultura urbana de bienes culturales y naturales del mundo rural (Carneiro, s.f.).

Unos de los principales procesos que han influido en esta reconstrucción es el que tiene que ver con la pluriactividad, entendida ésta como adaptación (Comas & Contreras, 1990; Bretón, Comas y Contreras, 1997; Entrena, 1998; Carneiro, s.f.) a las actuales circunstancias económicas. Esta pluriactividad lleva a Carneiro a asumir la hipótesis inspirada en Giovanni Levi (1989) de que existe una racionalidad campesina que, lejos de ser homogénea, uniforme y ahistórica, en el sentido de específico y universal, se trata de una visión del mundo pautada en relaciones sociales específicas y que se expresa activamente, transformando y recreando su mundo social y natural. Un medio rural que, más que tender hacia el medio urbano de manera lineal, ha desarrollado sus propios procesos de cambio, influidos por los distintos procesos apuntados, y que ha ido transformándose y reconstruyéndose en función de las propias dinámicas particulares.

En definitiva, nos encontramos ante un mundo cambiante conectado a escala global y redefinido a escala local, que funciona en múltiples direcciones y que mira más allá de la única dirección con la que muchos nos quieren hacer pensar a través de un pensamiento único y fin de la historia. Es así como se plantea un nuevo escenario entretejido por la imbricación entre lo rural y lo urbano: “una tendencia a reemplazar la dialéctica de lo rural/urbano por la de lo local (rural y/o urbano)/global” (Entrena, 1996; citado en Entrena, 1998: 178). Este reemplazo tiene que ver más con la nueva acuñación del concepto de desarrollo local en su vertiente económica, social y ambiental, que con la nueva construcción de lo rural como hemos ido exponiendo.

Todo lo expuesto hasta aquí, de manera general, sobre cómo se ha ido conceptualizando el rural a nivel teórico, cuáles han sido los principales cambios

acaecidos y los procesos desarrollados, nos permite referirnos, finalmente, a lo rural como una “construcción social contextualizada en el marco de unas coordenadas temporales y espaciales. Hay muchas manifestaciones de lo rural, cada una de ellas producida en un tiempo y en un espacio territorial determinados que constituyen el ámbito de su construcción y evolución” (Entrena, 1998: 19). Por lo tanto, más allá de no hacer valer las categorías de rural y urbano como categorías que pueden ayudarnos a entender las dinámicas y configuraciones de la Terra de Melide, estamos en situación de reconstruir los procesos locales generados en la propia comarca, en los que aparecen múltiples construcciones sobre qué es lo rural y lo urbano en función de las situaciones y de los grupos sociales que realicen las definiciones y, por otro lado, cómo los nuevos espacios *vilegos* en Galicia, conceptualizados por Pereiro (2004, 2005) de *rurbanos*, se erigen como espacios claves en los que se desarrollan nuevas dinámicas sociales.

Ruralidad y Urbanidad en la Terra de Melide

En el imaginario social de la Terra de Melide los límites espaciales de lo rural y lo urbano pueden identificarse según los asentamientos o asociarse a las actividades económicas que en uno y otro se desarrollan, pero los límites simbólicos pasan a ser más difíciles de definir. El espacio urbano se asocia a un lugar moderno y dinámico y el rural a la tradición, a la carencia o reducidas² posibilidades. Un proceso en el que cabe destacar la desvalorización que ha sufrido y sufre el medio rural³ mediante las imágenes que se han lanzado con el mensaje de que el único modo de progreso y desarrollo se consigue en la vida urbana y en ocupaciones asalariadas, a la vez que presentan al rural y a los tipos humanos de campesino como símbolos de atraso, rudeza e ignorancia, con la consiguiente interiorización de esta desvalorización. Sin embargo, esta desvalorización no ha impedido la transmisión de conocimientos sobre la agricultura y ganadería en la mayoría de grupos domésticos a los chicos, pero que se junta a una buena dosis de mensajes negativos de que hay que “*escapar do campo*”, “*da aldea*” y, por lo tanto, la continuidad de las explotaciones no representa ninguna vía de éxito, ni en el propio mundo rural ni en el contexto local en el que se inscribe.

Nos encontramos que la configuración urbana representada por la *vila* y su especialización terciaria ha llevado a que los municipios de Santiso y Toques, que forman la comarca junto al de Melide, pasen a no ser reconocidos como entidad y se dé por sobreentendido que forman parte del mismo territorio municipal, más que comarcal. Es decir, el contacto diario en la *vila* los hace formar parte, en el imaginario social, del mismo territorio. El imaginario social está continuamente fluctuando y cambiando

según la óptica en la que nos situemos y el contexto que se quiere tener en cuenta; si nos referimos a la propia estructura *vilega* y a los discursos de distinción que llevan a cabo, por ejemplo, ciertas élites, no entran todos, ni tan siquiera todos los que viven en la *vila*, ya que a ésta pertenecen, únicamente, los que presentan unos modos de vida y pautas culturales representadas como urbanas. Así, es clave mostrar cómo la *vila* muda de significado, según nos encontremos en unas u otras circunstancias.

El núcleo urbano vilego establece una estructura jerárquica basada en los medios de procedencia, mediante continuas contraposiciones al rural que lo rodea y pasa a representar el marco particular de juego y un espacio de sociabilidad y reconstrucción constante. Por este fenómeno se están creando nuevas formas socioculturales específicas en las *vilas* o pequeñas ciudades de Galicia, ya que es en ellas donde las relaciones entre los pobladores rurales y urbanos se llevan a cabo. Por lo tanto, si seguimos a Pereiro (2004, 2005), está emergiendo un nuevo paradigma *rurbano*, es decir, una forma híbrida que supera la polarización y en la que se llevan a cabo nuevos procesos de afirmación de la identidad. Así, podremos escapar de la dicotomía rural/urbano en sus versiones más deterministas y tendremos que referirnos, nuevamente, al proceso de *continuum* que Baigorri (1995) denomina urbe global y que se muestra inacabable. Una “cultura urbana” a la que se tiende, pero que no se desarrolla de manera inequívoca como trata de hacernos entender el propio Baigorri y, también, uno de los que más han desarrollado esta idea, Lefebvre (1971), sino que el urbanismo “dialoga, choca, entra en conflicto, negocia e pacta co ruralismo” (Pereiro, 2005: 230). Este ruralismo, que el propio Pereiro define como “*a permanencia parcial e a re-invenção de comportamentos, valores, normas e institucións propias do mundo agrario*” (Pereiro, 2005: 231), presente en la *vila* de Melide recontextualiza el espacio urbano y genera nuevos procesos socioculturales. El rurbanismo hace referencia a la penetración de lo urbano en el rural, como desencadenante del mundo globalizado en el que vivimos, es decir, el proceso de urbanización de los espacios rurales, pero enfatiza, también, la articulación con el rural (Entrena, 1998; Pereiro, 2004, 2005; Camarero, 1996; García de León, 1996), que deja de ser un proceso unidireccional para constituirse en “*formas de espacialización da sociedade rural, na cal se establecen límites, heteroxeneidades e discontinuidades*” (Pereiro, 2004: 88). Así, lejos de ser dos mundos apartados, que quizás nunca lo fueron, y sin conexión, pasan a formar parte de una misma sociedad “multicultural, multilingüe, multirracial, multimediativa y quizás también multiuso.” (Camarero, 1996: 125).

Por lo tanto, llegaremos a entender cómo el proceso urbanizador a escala global se enfrenta a la afirmación de algunos aspectos del ruralismo como señas identitarias. Es así como el viejo modelo modernizante que supuso el urbano no genera una transformación automática, lineal y sin desviación. Nos encontramos, en definitiva, con la ocultación de todo lo que tiene que ver con el pasado rural, que desarrollan algunos, hasta la exaltación de éste, pasando, otros, por la reconstrucción y reinención en la que caminan juntos el rural y el urbano. Una vez más, volviendo a lo expuesto más arriba, dependiendo de la esfera social en la que nos situemos, la *vila* se va a definir desde una u otra óptica y sus límites no son los mismos para todos los que en ella interactúan, desde los propios habitantes *vilegos* hasta los jóvenes que se trasladan a ella los fines de semana, es decir, campo y ciudad, urbano y rural, tradición y modernidad... van a ser contemplados, conceptualizados y juzgados de manera opuesta según la experiencia, origen social y contacto.

2. El alumnado con procedencia rural como población *no pertinente* en las instituciones educativas

En otros lugares (Prado, 2002, 2004 y 2005) se ha expuesto la reconstrucción de la educación secundaria en la Terra de Melide, en la que, a modo de resumen, podemos destacar que la puesta en marcha de la LOGSE ha generado numerosos cambios respecto a la LGE: por un lado, el acceso obligatorio a la educación secundaria desde los doce años para todo el alumnado de la comarca frente al reducido número de entradas del alumnado procedente del medio rural en la situación regida por la LGE; por otro lado, el alumnado procedente del medio rural ha pasado a ocupar una situación de mayoría numérica en la institución educativa, siendo bien distinto referirnos a ella en términos de legitimidad. De todas maneras, este acceso no ha venido acompañado de un mayor éxito educativo para este alumnado, sino que se reproduce la situación anterior en lo que tiene que ver con los resultados académicos, que generan que el alumnado procedente del medio rural se encuentre en una situación de “riesgo académico”, desencadenante de fracaso escolar y abandono. A pesar de estos resultados, el simple acceso al centro educativo ha desarrollado nuevas dinámicas e interpretaciones de los conceptos de fracaso y éxito escolar y nuevas expectativas en lo que se refiere al fin de la educación reglada y la importancia de los títulos académicos.

Aunque el cambio LOGSE no ha modificado sustancialmente los resultados académicos, ha conllevado que los procesos desencadenados respecto a la etapa anterior

se sitúen en el campo de lo nuevo, relevante e idóneo para generar nuevas interpretaciones de qué está ocurriendo en el interior de la institución educativa y cómo, por otro lado, se relacionan con los cambios acaecidos en los últimos años. Es decir, qué fenómenos, por ejemplo, en cuanto a expectativas se han generado en las familias de procedencia del alumnado que obtiene un bajo rendimiento académico y que puede no conseguir el título de graduado en educación secundaria; de qué manera está influyendo que un alumno pueda llegar a cuarto de la ESO y obtener un título cuando en su grupo doméstico nadie cuenta con ningún tipo de título académico; qué nuevas valoraciones ha traído consigo la necesidad de obtener un título; de qué manera se generan expectativas en cuanto al acceso al instituto, cuando en muchos grupos domésticos la situación actual ha generado que tengan un hijo que sea el primero que pueda acceder al instituto, y cómo se ven éstas truncadas ante los bajos resultados académicos...

Nuevos procesos, nuevas oportunidades, nuevos dichos y viejas prácticas..., cambios en todos los niveles, desde las estructuras de tipo organizativo en el sistema educativo al acceso al medio urbano y cambios, también, en la reconstrucción que se hace de la *vila* como lugar de ocio, trabajo y sociabilidad. Así, para tratar de entender qué está ocurriendo con el alumnado procedente del medio rural en la Terra de Melide, que vamos a conceptualizar de población *no pertinente* en la institución educativa, nos acercaremos a cómo se genera esta construcción a raíz de las aportaciones más actuales.

Por poblaciones *no pertinentes*⁴ en la escuela entendemos aquel alumnado que no posee un capital cultural que le permita entrar dentro del *habitus* escolar, en términos de Bourdieu y Passeron (1977), o aquel alumnado que no conoce el texto privilegiante como nos diría Bernstein (1990), o aquellos que llegan con una “mentalidad cultural” diferente a la escolar, como expondría Iturra (1990b). Es decir, aquel alumnado que llega a las instituciones educativas y se encuentra en una situación de desconocimiento de la “cultura escolar” porque en sus grupos domésticos la distancia con ésta es lo suficientemente amplia para no conocer los aspectos principales que la constituyen.

Este hecho ha sido interpretado desde distintos órdenes, viéndose privilegiada en los años setenta y ochenta una explicación que tenía que ver con la función reproductora de la desigualdad por parte de la escuela (Bourdieu y Passeron, 1977; Baudelot y Establet, 1975; Bowles y Gintis, 1985). A esta explicación le ha seguido, como complementaria, la que se sitúa en una perspectiva menos determinista, que teniendo como punto de inicio los trabajos centrados en la reproducción va a subrayar y hacer

hincapié en la noción de resistencia (Willis, 1988; Apple, 1994; Giroux, 1983; Everhart, 1983) y, así, generar una posición que tenga en cuenta la posibilidad de cambio.

Por lo tanto, el concepto de cultura escolar, tan usado en las ciencias sociales que estudian la educación institucionalizada, subraya, por un lado, que la escuela selecciona una serie de conocimientos y prácticas y deshecha otros (Apple, 1986, 1994; Giroux, 1990; Perrenoud, 1990) y, por otro lado, aquellos que tienen relación en sus grupos domésticos con la cultura escolar parten de una situación de ventaja que los llevará a unas mayores posibilidades de éxito (Bourdieu & Passeron, 1977; Bernstein, 1990; Lahire, 1993). Nos encontramos, por lo tanto, con el concepto de *habitus* de Bourdieu, que nos sirve para mostrar que, según su *habitus*, unos se han posicionado de manera favorable en la institución educativa mientras que otros lo han hecho de forma desfavorable. *Habitus* se ha definido como sistema de disposiciones adquiridas, socialmente constitutivas, dispuestas a funcionar como estructuras estructurantes que generan prácticas y representaciones (Bourdieu & Passeron, 1977; Bourdieu, 1999).

Estos análisis han desenmascarado que los conocimientos que se transmiten en las instituciones educativas no son conocimientos neutros y que de esa arbitrariedad cultural participan unos pocos, frente a los muchos que la frecuentan de manera obligatoria. La cultura escolar se ha asociado a las clases medias, hegemónicas, dominantes... frente a las clases trabajadoras, subordinadas, populares, subalternas... Estas concepciones han puesto de relieve que el fracaso de ciertos grupos o sus dificultades de aprendizaje se sitúan fuera de las propias capacidades innatas de los individuos y el punto de partida se establece en la relación de ruptura existente entre el conocimiento que trae la mayor parte del alumnado y lo que trata de transmitirse. Entendemos la cultura escolar de la siguiente manera:

“conjunto de contenidos compartidos en referencia a las normas, valores y creencias de los miembros de un centro y a la forma de relacionarse entre ellos, pudiendo adoptar formas de aislamiento, de cooperación, de grupo... o de considerar que forman parte de una comunidad mucho más amplia que el propio centro.” (Hargreaves, 1998, citado en Rué, 1999: 19).

Una cultura arbitraria que juega en términos de inclusión/exclusión y marca, así, una clara distancia entre las condiciones de existencia con las que llega un alumnado y las condiciones de existencia de otros. La institución escolar se ha planteado como un espacio en el que unos están al servicio del poder, representado por la burguesía, el profesorado, y, por otro lado, a la situación de conflictos dentro del ámbito escolar ante la distancia cultural existente. Esta cultura escolar viene atravesada por un currículum

que no es neutral, como quiere dar a entender en su imagen. Este currículum siempre responde a una manera de ver la educación por parte de una clase social, una mayoría sociocultural, una mayoría en términos de poder, grupo étnico..., es decir, responde a una tradición selectiva llevada a cabo por alguien, “un producto sociohistórico” (Apple, 1986; Kemmis, 1988; Torres, 1987, 1991), “de alguna visión de grupo con respecto al conocimiento que se considera legítimo” (Apple, 1996a: 47). Un currículum, en definitiva, que exclusivamente tiene en cuenta a unos pocos y deja fuera a otros. Se potencia a aquellos cuyo capital cultural es valorado y guarda relación con el currículum propuesto, pero el resto se queda fuera o se asimila a algunos de sus miembros.

El concepto de capital cultural se entiende como aquel conocimiento legítimo transmisible que se encuentra desarrollado en “prácticas lingüísticas, valores, estilos (...) representa determinadas maneras de hablar, actuar, moverse, vestirse y socializarse” (Giroux, 1990: 45). Este capital cultural puede encontrarse en tres estados distintos, pero muy interrelacionados, si seguimos la conceptualización que realiza uno de los que más lo han desarrollado y dotado de contenido empírico, Bourdieu: “*embodied state*”, “*objectified state*” y “*institutionalized state*” (Bourdieu, 1998: 47). De esta manera, nos situamos ante la cultura escolar a la que hemos hecho referencia y que excluye en función de lo que Bernstein (1990) denomina texto privilegiante⁵ e impone, por lo tanto, una representación de la realidad como la única válida que vendrá marcada por el tipo de capital cultural que se privilegie transmitir y que, la escuela, ha privilegiado cuando ha valorado a aquel que tiene que ver con unas determinadas maneras de actuar, de hablar, de moverse... que han sido asociadas a las clases medias con capital económico y a las nuevas clases medias formadas por trabajadores cualificados, lo que les da el estatus de profesionales liberales.

Esta situación nos remite, según Bernstein (1990) y Lahire (1994) entre otros, a la advertencia de que no hay una igualdad de oportunidades en la entrada a la escuela. El primero destaca que no todos los adquirentes llegan con lo mismo adquirido y, el segundo, que hay un alumnado que ha sido socializado al margen de las formas sociales escriturales, separándose en la escuela el lenguaje de la experiencia en la que ésta sucede. Derivado de esta situación aparece claramente que garantizar las mismas oportunidades, dentro de la institución educativa, se convierte en una mera ilusión.

La distinta situación de partida con la que llega el alumnado parte, según las hipótesis de Lahire sobre el fracaso escolar, de la contradicción entre la forma social-escritural y las formas sociales orales: “En la lógica de la formación social las formas

sociales escriturales son dominantes y las formas sociales orales son dominadas” (Lahire, 1994: 52). Es decir, la cultura legítima se desarrolla según la aprehensión de la forma social escritural y separa entre “lo sagrado y lo profano (...) lo civilizado y lo salvaje, entre cultos e ignorantes” (Ibíd: 34). Nos encontramos, por lo tanto, ante lo que Iturra subraya como dos maneras de ver lo real: una que se aprende en la vida práctica y otra en la escuela, que enseña una experiencia de otra mente que, teniendo el poder, hace de su conocimiento un sistema universal tratando de subordinar el resto de conocimientos y, así, un grupo social se reproduce a cuenta del otro (Iturra, 1990b: 12). Una situación que Iturra expone para los habitantes del rural y que, por otro lado, Lahire, haciendo mención de que es algo universal en las instituciones escolares, nos sitúa en que las separaciones expuestas entre, por ejemplo, “civilizado y salvaje” ha sido algo recurrente para los habitantes del medio rural.

De esta manera, como se ha ido argumentando, la principal alusión que se realiza al fracaso escolar y a los bajos rendimientos académicos que presentan las poblaciones *no pertinentes* en la escuela es que la socialización familiar de ciertos grupos no está en relación con la posición respecto a la cultura escolar. Unas alusiones que nos llevarán a especificar cuáles son estos grupos que tendremos que cualificar de minoritarios según su poder (Gibson y Ogbu, 1991⁶) y por las posibilidades que tienen para definir la realidad (Perrenoud, 1990).

Los distintos grupos que calificamos de *no pertinentes* en la escuela vendrán definidos por su situación de minorización en el espectro social y en el interior mismo de la institución educativa, ya que ésta se encuentra en estrecha conexión con la realidad sociocultural que tiene a su alrededor. Uno de los indicadores más tangibles se encuentra en el bajo rendimiento académico que experimentan estos grupos. De este modo, se plantea una distancia cultural por parte de ciertos grupos que entra en conflicto con la cultura escolar, por lo que es relevante, por ejemplo, exponer los casos de las poblaciones emigrantes que llegan a los países occidentales y que, ante su diferencia cultural, se tienden a etnizar las desigualdades sociales frente a la escuela, o a aquellos con procedencia de las clases sociales subalternas y cuyo *habitus* entra en conflicto con la institución escolar, o aquellos cuyo “saber cultural” es muy distinto del “saber escolar”. Nos situamos ante un alumnado que ha sido cualificado, como nos recuerda Franzé, por la escuela y las instituciones de apoyo educativo y social con los términos de “*niños difíciles*” o “*problemáticos*” (Franzé, 2002: 31), encaminándose, en un primer momento, las explicaciones a que eran poblaciones que se encontraban privadas

culturalmente. Tras esta explicación, y para refutarla, surgieron hipótesis alternativas que se centraron, por un lado, en que existían diferencias culturales, de comunicación y de relaciones de poder entre el grupo dominante y las minorías, y que éstas podían ser la causa de las dificultades en el ajuste social y realización académica; por lo tanto, no se trataba de privación ni de falta de estimulación, sino que procedían de culturas diferentes pero tan viables como la hegemónica. De esta manera se estableció, por un lado, la hipótesis de que las dificultades eran probablemente debidas a discontinuidades culturales o conflictos culturales (Burger, 1968; Philips, 1972, 1983; citado en Ogbu, 1987) y, por otro lado, la hipótesis centrada en la importancia de las experiencias comunitarias de las minorías en la estructura de oportunidades económicas en la post-escolarización y como los miembros de la comunidad de la minoría percibían las tristes oportunidades de futuro (Ogbu, 1987: 313).

La teoría de las continuidades-discontinuidades subraya que los resultados académicos de las minorías se deben a diferencias culturales entre el grupo de procedencia y la cultura escolar, que también provocan los conflictos, oposiciones y resistencias que se desarrollan en las aulas (Delpit, 1995; Erickson, 1987; Moll & Diaz, 1987; Tharp, 1989). Por otro lado, el marco desarrollado por Ogbu, conocido como aproximación a nivel múltiple o ecológico-cultural, parte de la pregunta: ¿por qué algunas minorías con diferencias culturales logran cruzar las barreras culturales y de oportunidades y sí tienen éxito en la escuela? (Ogbu, 1987). Por lo tanto, a qué se debe la variabilidad de los rendimientos académicos y por qué difiere en las distintas minorías. En su modelo, Ogbu se basa en las diferentes formas de adaptación a la escuela para minorías inmigrantes y no inmigrantes, que generan respuestas adaptativas que representan aspectos diferentes. Aunque no tenemos espacio para desarrollar el marco teórico expuesto por Ogbu, los aspectos que lo definen son: las diferencias culturales primarias y secundarias para los inmigrantes y no-inmigrantes respectivamente, el marco de referencia de comparación y la historia de contacto, y las respuestas ante las diferencias culturales, lingüísticas... y su incorporación a la sociedad. En diferentes lugares y con distintas poblaciones (Gibson, 1988; Suarez-Orozco, 1987; Matute-Bianchi, 1991) se ha puesto a prueba el marco comenzado por Ogbu en EEUU en los años setenta, y actualmente se está revisando, destacando sus limitaciones y ampliándose para el caso de otro tipo de minorías, como aquellas inmigrantes que han tenido una historia de contacto previa con el país receptor (Gibson, 1997).

En definitiva, toda una serie de aspectos que nos refuerzan, a la luz de lo que ocurre con otras minorías, en la definición de minoría involuntaria para los habitantes del medio rural en la Terra de Melide y que nos sirve como constructo teórico para explorar las condiciones de existencia, la situación en el centro escolar y la incorporación a la sociedad *vilega* por parte del alumnado del medio rural. Una situación de minoría que hay que matizarla en función del contexto y teniendo en cuenta que las realidades son cambiantes y específicas y las situaciones de minorización también. Además, en el contexto de la Terra de Melide no existe ningún distintivo de corte fenotípico que pueda llevar a la identificación de alguien como rural y las estrategias que se llevan a cabo para la movilidad social pasan, en buena parte, por el abandono de las actividades relacionadas con el campesinado y la partida hacia la emigración o hacia los espacios urbanos. Es así como plantearemos que dejar los trabajos propios del campesinado y dedicarse al trabajo asalariado, trasladarse al urbano y llevar a cabo el proyecto migratorio supone una estrategia de resistencia que supera todas las imágenes peyorativas con las que se viven en la aldea. Por lo tanto, algo crucial a tener en cuenta es el modelo adaptativo que genera el alumnado con procedencia rural, que parece situarse fuera de la institución escolar.

3. Nuevos y viejos imponderables: hallazgos y limitaciones

Hemos enunciado en el apartado anterior las principales aportaciones que nos permiten afirmar y construir al alumnado procedente del medio rural como población *no pertinente* en las instituciones educativas. Es el momento, ahora, de centrarnos en el análisis y, para ello, no vamos a exponer aquí de manera pormenorizada cómo se ha ido construyendo la investigación y cuáles han sido los principales elementos desarrollados, ya que lo hemos hecho en otros lugares como se ha expuesto más arriba, sino que vamos a centrarnos en nuestros hallazgos y su contrastación con otros contextos. De todas maneras, para que no se pierda el hilo argumental, hay que situar el propio proceso de investigación, que no se redujo únicamente al alumnado con procedencia del medio rural. Las razones se deben a que no se podía establecer cómo se construían los malos resultados académicos y comportamientos sin analizar, de la misma manera, cómo los buenos resultados académicos y comportamientos eran contruidos, es decir, para acercarnos al fracaso escolar se ha de estudiar también la normalidad del éxito, ya que uno y otro se complementan, se interrelacionan (McDermott, 1989). Por lo tanto, se construyó una muestra del alumnado basada en los grupos de iguales identificados en la

institución académica y en su continuidad en el ámbito espacial de la vila. Como resultado, se realizó el seguimiento a setenta chicos y chicas procedentes de las categorías socioprofesionales más representativas en la Terra de Melide, según la procedencia rural urbana, clase social, género y resultados académicos, y según los grupos de iguales identificados y conceptualizados (urbano, mixto y aldea).

La reconstrucción del seguimiento del alumnado se basó en las expectativas, estrategias y discursos de los grupos de iguales, sus posicionamientos en el aula y en el centro escolar, y en sus experiencias sociales. Por lo tanto, se van a enunciar los hallazgos derivados de la investigación con lo descubierto en otros contextos, así como las dificultades para realizar comparaciones por falta de apoyo empírico.

La descontextualización de la enseñanza es uno de los procesos que más se pueden generalizar en el interior del IES de Melide y cómo esta descontextualización se encuentra en estrecha relación con los procesos sociales que se desencadenan fuera de ésta. Un hecho que parece influir en todo el alumnado por igual, excepto para aquel alumnado procedente de las clases medias con capital cultural escolar. Por lo tanto, ante tal proceso de descontextualización entre las condiciones de existencia del alumnado y la institución escolar, nos encontramos con una variabilidad de resultados académicos en función de la clase social, el medio de procedencia y el género.

Entre aquel alumnado que procede de las clases trabajadoras del medio rural y del medio urbano la aproximación a la cultura del trabajo está muy presente; en cambio, desde la institución escolar se proyecta un mundo del trabajo lejano del que conocen estos chicos. El mundo del trabajo que se privilegia desde la institución escolar es aquel que tiene que ver con los trabajos de clase media a los que se siente próximo y/o aspira el profesorado, lejos de los trabajos relacionados con las clases trabajadoras. Una diferenciación recurrente entre el trabajo manual y el intelectual que posiciona, como no podría ser de otra manera, a aquellos procedentes de las clases medias con capital cultural hacia la continuidad académica y los de las clases medias sin capital cultural y de las clases trabajadoras hacia una discontinuidad. Esta última se transforma en continuidad en el caso de las clases medias con capital económico, al apartarlos desde el grupo doméstico de todo aquello que tiene que ver con el trabajo manual y acercándolos a fuertes estímulos positivos y a una socialización en el trabajo intelectual a través de la institución educativa. Un proceso claramente diferenciado para el resto de las clases trabajadoras, que se sitúa fuera de la institución educativa. Es decir, el mismo posicionamiento del profesorado como clase media que ha rechazado el trabajo manual

para situarse en el trabajo intelectual los lleva a un desconocimiento de los procesos de este alumnado cuantitativamente mayoritario. Los conocimientos con los que este alumnado llega a la institución educativa, lejos de aprovecharse en el aula pasan, tanto en su conocimiento como desconocimiento, a producir rechazo por parte de la institución escolar debido a que ésta se enfoca hacia el trabajo intelectual.

El rechazo hacia el trabajo manual por parte de la institución educativa se incrementa en función de la estructura social comarcal. Si el mismo trabajo manual produce rechazo, éste se ve aumentado con lo que tiene que ver con los trabajos que realiza un campesino, todos manuales y aprendidos a través del propio proceso de enculturación y socialización. Dicho conocimiento se ve relegado al campo de lo privado y oculto, con apenas manifestación pública, a no ser que se trate de centros alejados de la realidad comarcal y que muy pocos conocen. Este rechazo por parte del profesorado también lleva a un rechazo por parte del mismo alumnado procedente de estos grupos domésticos, ya que los estereotipos que giran a su alrededor y el estigma al que tienen que hacer frente los lleva a huir de todo aquello que procede de su condición de hijos de campesinos en el ámbito de lo público, a pesar de que aparezca como orgullo en el ámbito de lo privado, es decir, en los grupos de iguales y en el propio grupo doméstico por su buena consideración. Este proceso también es destacado por Lisa Delpit (1995), que subraya cómo el desconocimiento de los principios de poder por los que se rige la sociedad se traslada a las relaciones desarrolladas en la escuela, y se genera un sistema cultural diferenciado entre la propia institución y los procesos de socialización familiar-comunitaria, lo que provoca el fracaso escolar de la minoría negra en EEUU. Por lo tanto, estas “diferencias culturales” están muy relacionadas con el posicionamiento favorable o desfavorable ante los requisitos académicos.

La continuidad de los distintos contextos en los que participa el alumnado y su ruptura de dicha continuidad cuando accede a la institución educativa es uno de los procesos que estamos señalando. Esta ruptura presenta un gran paralelismo empírico en la etnografía realizada por Bhatti (1999), en la que señala cómo el desconocimiento de las vidas de este alumnado lo ha llevado a que los estereotipos ejerzan una clara influencia en las expectativas, principalmente, para las alumnas, ya que se les suponía que pronto dejarían la educación reglada para casarse, estereotipo alejado de la propia realidad de estas chicas. De la misma manera, los chicos generaban una ocultación en el grupo doméstico de su situación en la institución escolar y, al mismo tiempo, en la institución escolar realizaban la misma ocultación de su grupo doméstico, intentando

dar muestra de una imagen diferente de la estereotipada. Una situación que hemos identificado también en el caso del alumnado con procedencia rural: los chicos tratan de ocultar su origen y las chicas lo rechazan de manera explícita y se esfuerzan por mostrar fuera del grupo doméstico que se posicionan socialmente lejos de la vida del campesinado. Así, el estereotipo de oler mal, de estar entre los animales... ejerce su influencia de alejamiento entre la escuela y el grupo doméstico. Por otro lado, también encontramos paralelismos en la etnografía de Franzé (2002) cuando destaca que los conocimientos con los que llega el alumnado inmigrante a la institución escolar no valen, y cómo los estereotipos de las condiciones de vida de dicho alumnado se sitúan más en las imágenes que se proyectan que en la realidad. Estas dos etnografías, junto a la realizada por Pàmies (2002) sobre la etnificación del comportamiento académico y social del alumnado marroquí y sus consecuencias, refuerzan la idea de que las bajas expectativas del profesorado hacia el alumnado del rural en el IES de Melide son debidas a cómo se construye su posición social y a su traslado al propio centro.

Otro de los procesos identificados que guardan relación con la distancia cultural entre el grupo doméstico y la institución escolar es el que tiene que ver con el posicionamiento del alumnado ante el rechazo de la institución escolar de su universo cultural. Para el alumnado procedente de grupos domésticos de campesinos, la institución educativa parte de que es un alumnado que carece de las habilidades cognitivas necesarias para conseguir un alto rendimiento. Esta representación traspasa la frontera de la institución escolar y hace que el alumnado piense lo mismo de sus capacidades -como nos ilustran Muuns y McFadden (2000) en su investigación sobre los estudiantes Koori en Australia- desde un sentimiento de impotencia, de ineficacia, de no sentirse capaces (*powerlessness*). Esta visión también llega a los grupos domésticos, que opinan lo mismo, es decir, que no valen para estudiar, entendiéndose como fruto de una gran suerte cuando uno de los alumnos o alumnas consigue un alto rendimiento. A este hecho ha prestado atención Vieira (1998) al explicar cómo el rechazo del saber cultural del alumnado procedente del rural en el área de Leiria por parte de la institución educativa desencadena que tanto el alumnado como sus propios grupos domésticos crean no tener las capacidades para poder desarrollar la actividad académica. Nos encontramos, por lo tanto, con un proceso que también apunta Iturra (1990b) en la etnografía realizada sobre Vila Ruvia, centrando el proceso de discontinuidad en la mente cultural campesina, cuya manera de hacer las cosas gira en torno a la creencia de que no necesita pruebas; es decir, el campesino, a pesar de los

cambios tecnológicos, trabaja como lo han hecho sus ancestros; en cambio, el trabajo escolar es realizado bajo suposiciones que están sin comprobar. Esta desconexión lleva a concluir a Iturra que la experiencia cultural con la que el hijo del campesino llega al centro escolar es negada e invalidada, quedándose mudo ante el desconocimiento del raciocinio del profesorado; la diversidad que representa este alumnado frente al modelo de alumno ideal es tratada psicológicamente como déficit individual que se repite y no como potencial colectivo a partir de las aportaciones que pueda realizar.

La discontinuidad entre el centro escolar y el alumnado procedente de los grupos domésticos de campesinos también se ejerce en aquellos de las clases trabajadoras de manera diferente. Si bien a los primeros se les supone carencia de capacidades, con los segundos ocurre todo lo contrario. Por un lado, son representados con muchas capacidades que no desean o no saben cómo explotar y, por otro lado, se opina que desde sus grupos domésticos no se les ha dotado de los hábitos necesarios para obtener un alto rendimiento académico. La ausencia de presión los lleva a que desarrollen una serie de actitudes, aptitudes y comportamientos que se encuentran alejados o contrapuestos a los que se necesitan para rendir de acuerdo a las capacidades que se les suponen. Nos encontramos aquí con que el estereotipo también guarda mucha relación con cómo se construye el bajo rendimiento académico de este alumnado: un grupo doméstico con carencias de lo que se entiende por cultura y un alumnado que es construido como conflictivo, que no desea estudiar y cuya situación debería estar lejos de la institución educativa. En definitiva, una representación desde la institución educativa que dista de la realidad en la cual se inserta el alumnado y que los posiciona de manera diferenciada frente a otro alumnado.

A pesar de la distancia o discontinuidad cultural entre el grupo doméstico y la institución educativa, hay otra serie de procesos que guardan estrecha relación con lo que se espera de la institución escolar. Procesos como las estrategias adaptativas que desarrolla el alumnado ante su posición en la estructura social y que nos sitúa en las diferencias culturales secundarias que expone Ogbu (1987) para los grupos minoritarios de casta en EEUU. Estas diferencias en el caso del alumnado del medio rural en la Terra de Melide parten de la dominación a la que han sido históricamente sometidos los pobladores rurales campesinos: ausencia total y absoluta para definir la realidad, quedándose fuera de los grupos hegemónicos. Nos encontramos, así, con un proceso en el que el medio rural siempre ha estado apartado de los canales de legitimación y situado en una “forma social oral” (Lahire, 1994) que es subordinada. Los saberes de

tipo empírico los alejan de los saberes arbitrarios y hegemónicos de tipo escritural. Éstos son rechazados por la institución escolar y provocan en el alumnado unas estrategias adaptativas alternativas en las que son actores activos. Estas estrategias bien se podrían haber desarrollado con un alto rendimiento académico en la institución escolar como expone Suarez-Orozco (1987) para el caso de los inmigrantes llegados de Centroamérica a los Estados Unidos, y Matute-Bianchi (1991) para el caso de los mexicano-inmigrantes, donde han podido generar una movilidad social que en su país de origen estaba cerrada. Esta movilidad social también se desarrolla en los habitantes procedentes del rural a través del trabajo asalariado, la emigración y del traslado al medio urbano. Por lo tanto, los modelos sociales con los que se encuentra este alumnado están reforzando la idea de cómo dichos modelos y los contextos en los que interaccionan los llevan a construir unas condiciones de existencia alejadas de la institución escolar porque ésta niega, no reconoce y, finalmente, rechaza el universo cultural con el que llega este alumnado. Este rechazo desde la institución escolar se produce, como hemos mostrado más arriba, ante la diferencia sociocultural y ante la psicologización del comportamiento académico del alumnado según las aptitudes, actitudes, comportamientos e inteligencias que les son asociados: se les trata como individuos y se les aísla de todos los procesos sociales en los que se ven envueltos dentro y fuera de la institución escolar.

Llegados a este punto, es necesario hacernos eco de la propuesta de investigación enunciada por Ogbu (1993 [1981]) hace más de veinte años, quién sugiere una aproximación ecológico-cultural con cuatro supuestos que subyacen a ésta y a los que hemos tratado de acercarnos. Se trata a continuación de reconsiderar nuestros hallazgos a la luz de los mismos. Por un lado establece que **la educación se encuentra en estrecha conexión con la estructura de oportunidades económicas y que ésta afecta directamente a los comportamientos en la escuela**. Una estructura de oportunidades a la que nos hemos acercado y de la que tenemos que afirmar que es uno de los aspectos que más contrastación empírica ha permitido. Como hemos ido viendo, el posicionamiento del alumnado de las clases trabajadoras, sobre todo aquellas de grupos procedentes de campesinos, se sitúa más allá de la reproducción de las propias condiciones de sus grupos domésticos; se delega en el trabajo asalariado la apuesta por el cambio y, a partir de éste, el acceso en pleno derecho, por la posición económica a la que se tiende, al espacio *vilego*, es decir, el abandono de la aldea y de la estigmatización de su posición social se genera a través del trabajo asalariado.

El segundo de los supuestos de Ogbu, basado en que **dicha conexión tiene una historia que en alguna medida influye en los procesos actuales de escolarización**, está muy presente en los grupos domésticos del alumnado de clase trabajadora, ya que en prácticamente ninguno de estos grupos domésticos se posee ningún tipo de título académico y, por lo tanto, las grandes esperanzas puestas para que sus hijos accedan a una certificación académica desencadena que en muchos grupos domésticos se presione hasta que se consiga este título. Estas presiones se encuentran diferenciadas en función del género, ya que mientras a los chicos se les permite cierto margen para abandonar el instituto, a las chicas se les exige y se ejercen mayores presiones para que continúen. Una diferenciación que se encuentra estrechamente conectada con la estructura de oportunidades económicas, también diferente para un chico y una chica: no se pone en cuestión que un chico vaya a tener en qué trabajar, ya que el trabajo sin cualificación es abundante para los chicos; en cambio, para las chicas es menor y con unos sueldos que no les van a permitir independizarse de su grupo doméstico.

Nos encontramos ya con el tercer supuesto: **las conductas de los participantes están influidas por sus modelos de la realidad social**. Hemos desarrollado este tercer supuesto al centrarnos en los modelos sociales de los que participa el alumnado y sobre qué se construyen. Los modelos sociales para el alumnado con un bajo rendimiento académico se encuentran en aquellos que trabajan como asalariados, sean hombres o mujeres, y sus condiciones de vida pasan a representar una añoranza para estos jóvenes.

El cuarto supuesto de Ogbu, desarrollado en función de los otros tres se centra en que **“una adecuada etnografía escolar no puede reducirse a estudiar acontecimientos en la escuela, el aula, la casa o el lugar de juegos. También debe estudiar las fuerzas sociales e históricas relevantes”** (Ogbu, 1993: 159). Este cuarto supuesto ha sido el punto de partida de esta investigación y ha estado presente a lo largo de todo el recorrido etnográfico. La estructura social en la que nos hemos ido adentrando en función de las propias condiciones de existencia de los habitantes de la Terra de Melide, nos ha llevado a considerar al espacio urbano *vilego* como un nuevo espacio *rurbano* en el que se generan relaciones que hasta hace pocos años eran imposibles. Esta estructura social está presente y se encuentra conectada con la institución escolar que participa del proceso de reproducción social. Finalmente el paso por la institución escolar no fructifica en el terreno social, ya que las estrategias de resistencia y las estrategias adaptativas del alumnado lo llevan a rechazar a la misma educación institucional y a situarse en una posición de ascenso en la estructura social a

través del trabajo asalariado y a través, también, de las expectativas que depositan en la emigración.

Uno de los elementos generados del análisis y que únicamente hemos visto en la etnografía de Reed-Danahay es cómo la posición del alumnado en la estructura social le encamina a ejercer una oposición que hemos denominado silenciosa (Prado, 2004, 2005)⁷ y que ella denomina “estrategias pasivas de resistencia al profesorado” (Reed-Danahay, 1996: 184), refiriéndose a la ideología colectivista de la zona rural de la *commune* de Laviolle, que se opone a los códigos lingüísticos y a la individualidad característica de las clases medias. En cambio, en todas las etnografías analizadas la oposición a la institución escolar se sitúa siempre en los términos expuestos para el grupo que hemos denominado de oposición explícita, en el que una de las oposiciones primarias del grupo anti-escuela es el rechazo explícito de la autoridad, como sucedía en la clásica etnografía de Willis (1988) y también en la realizada por Feito (1991); o cómo alumnado que aun teniendo un aceptable rendimiento académico rechaza activamente la escuela, como expone Everhart (1983). En este sentido, es la aportación de Brown (1997) la que se ajusta más al grupo de iguales que en la etnografía realizada en la Terra de Melide hemos denominado “mixto”: el deseo de abandono de una minoría, otro grupo aguanta en la escuela para acceder a títulos que le permitan abandonar su clase de origen y el de la mayoría de chicos de clase obrera que no se puede decir que la acepten o la rechacen, sino que hacen lo mínimo para ir pasando de curso. Brown expone cómo los primeros y los segundos sí se sitúan en lo que hemos denominado oposición explícita⁸ y, aun así, los segundos logran pasar de curso. A pesar de la mayor heterogeneidad de este grupo, todos confluyen en un punto: el rechazo a la escuela, aunque algunos se vayan a servir de ella de manera instrumental y la misma institución educativa también se sirva de ellos para que no descienda alarmantemente la matrícula.

La oposición que hemos denominado silenciosa, que corresponde principalmente a los hijos de campesinos, dicha resistencia se genera en el centro escolar por excluir su universo cultural y se expresa dentro y fuera del mismo, proyectándose también en el núcleo urbano, extremo no abordado en el trabajo de Reed-Danahay, que se centra en las dinámicas de oposición dentro de la institución educativa. En ausencia de otros trabajos paralelos referidos al medio rural no estamos en condiciones de comparar lo que hemos observado fuera del centro.

4. Conclusiones a través del desarrollo comunitario

El acercamiento que hemos realizado a la comarca gallega Terra de Melide se ha basado inicialmente en la ocupación diferencial del territorio, un pequeño núcleo urbano (*vila*) frente a la dispersión en pequeñas entidades de población en el medio rural. En esta dualidad hemos visto cómo aparece configurada una estructura social y unas relaciones sociales que se basan en el lugar de origen y en unas pautas sociales que se rigen por todo aquello que se diferencia del rural. Una dualidad, en definitiva, que tiene su principal escenario de actuación en el pequeño núcleo urbano que se transforma en *rurbano*. Las vilas se han transformado y han pasado a suponer el principal espacio de ocio, sociabilidad y socialización en los últimos años. El viejo espacio de sociabilidad representado por la parroquia, como nos han aportado las etnografías realizadas sobre Galicia en los años setenta y hasta mediados de los ochenta, se ha trasladado debido a los cambios generados como fruto de la mejora de carreteras, acceso a los medios de comunicación, consolidación de un espacio comercial (la *vila*) y, cómo no, el acceso obligatorio a la educación secundaria en el único centro ubicado en la comarca, que nos informa, también, sobre las políticas de comarcalización del anterior gobierno gallego.

La *vila*, como espacio que tiende hacia una configuración urbana pasa a representar un mundo simbólico con límites que la definen desde dentro y desde fuera, expulsando no sólo a los que viven en el rural, sino también a los que la habitan y no participan de las pautas de distinción desarrolladas, principalmente, por las clases hegemónicas con capital económico y cultural.

Teniendo como punto de partida el proceso social y después de analizar qué ocurría con el alumnado procedente del medio rural antes de la entrada en vigor de la LOGSE, se pasó a construir qué sucede en el espacio legítimo de transmisión cultural a raíz del cambio propiciado por la LOGSE. Los primeros datos apuntaron a que se estaba llevando a cabo el mismo proceso de bajo rendimiento académico del alumnado procedente del medio rural que se daba con la anterior LGE y esto a pesar de que había comenzado a regir el sistema educativo con una ley cuyo paradigma filosófico hacía de la comprensividad, como estrategia de atención a la diversidad, uno de sus presupuestos fundamentales. Por lo tanto, se trató de reconstruir qué había supuesto el cambio LOGSE en el terreno de lo cualitativo, ya que en el terreno de lo cuantitativo los cambios habían sido eminentes y se podían vislumbrar desde cualquier posición: construcción de un nuevo instituto con capacidad para albergar al doble de población que se encontraba en el viejo instituto de bachillerato, y todo esto a pesar del descenso de la natalidad; obligatoriedad hasta los dieciséis años y llegada sin selección de todo el

alumnado de la comarca; entrada en el instituto a los doce años y, como consecuencia de la obligatoriedad, el alumnado mayoritario en número pasar a ser aquel con procedencia del medio rural.

En el terreno de lo cualitativo nos encontramos con que el alumnado procedente del medio rural y el de las clases trabajadoras del medio urbano se posicionaban en un bajo rendimiento académico que llevaba a muchos de ellos a abandonar el instituto sin la credencial mínima o únicamente con ella: el graduado en educación secundaria.

Ante estos hechos y, por otro lado, ante las escasas etnografías sobre población rural que accede al espacio urbano que tuvieran como objeto de estudio la educación se mostró más que necesario construir, a la luz de la literatura científica sobre el tema, al alumnado procedente del medio rural en las instituciones educativas. Por lo tanto, construir al alumnado procedente del medio rural como población *no pertinente* en las instituciones educativas es uno de los hechos que se han puesto de manifiesto. Por un lado, la estructura social así nos lo pone de manifiesto en el nuevo espacio *rurbano* como es la *vila* gallega y, por otro lado, la misma institución educativa participa de este proceso de distinción que, finalmente, genera la reproducción social. Esta reproducción social, de todas maneras, hay que matizarla a la luz de las prácticas de resistencia y a las estrategias adaptativas que genera dicho alumnado, tanto a nivel social como educativo, interrelacionándose las dos.

Finalmente, tenemos que destacar que a pesar de los cambios desarrollados por la LOGSE se pone de manifiesto que en el nivel local de la Terra de Melide, y según una diferenciación basada en el lugar de origen o ubicación espacial, la emigración sigue pasando por uno de los procesos que más definen la situación comarcal por su relevancia para el capital humano que se está produciendo. Este proceso afecta principalmente a la población ubicada en el medio rural y que procede de grupos domésticos en los que las actividades principales son las asociadas al campesinado a tiempo completo o parcial. Una emigración que se da por la ausencia de posibilidades económicas y, también, de oportunidades educativas significativas en términos productivos locales que podrían generar procesos de cambio. Paradójicamente, los procesos de cambio socioeconómico que sí han tenido lugar pueden definirse por el éxodo rural y el consecuente cierre de muchas explotaciones. Por lo tanto, la aplicación de la LOGSE en la Terra de Melide no solo no ha sido sensible a las necesidades locales sino que les ha dado la espalda en un periodo en el que la oferta teórica que suponían hubiera podido contrarrestar los efectos negativos de estos cambios y veremos

cómo resuelve esta situación la nueva ley educativa que está en proyecto. Recordemos que la LOGSE abría en su proyecto las posibilidades a la producción de un capital humano que pudiese engendrar mayores oportunidades económicas en su propio ámbito y a la posibilidad de transformación socioeconómica y formas de vida agroganaderas. Unas posibilidades que se han visto, hasta el momento, eclipsadas por la ausencia de resultados y rendimientos académicos que se sitúen en el terreno de la consecución de una cualificación técnica y científica y, así, en modelos sociales, económicos y comunitarios diferentes a los que se llevan desarrollando en los últimos cincuenta años. Por otro lado, aquel alumnado que sí ha obtenido unos mayores rendimientos académicos y una formación que le permitiría generar posibilidades en su medio se encuentra, también, con el obligado abandono de este sistema social para desarrollar sus mayores oportunidades.

El acceso obligatorio a la escolarización en los últimos cuarenta años y las teóricas mayores posibilidades fruto de este acceso han dado lugar, mayoritariamente, a situaciones educativas en las que se reproducen las posiciones de clase y, con ello, desigualdades sociales. Por otro lado, nos encontramos con un sistema social que expulsa a sus poblaciones más jóvenes y de recambio, lo que ha provocado el envejecimiento del actual medio rural, uno de los aspectos que mejor lo definen. Sus problemas actuales estriban en la dificultad de reproducción económica, sociofamiliar y comunitaria, fruto de este fenómeno y, como consecuencia, han contribuido a la desintegración económica debida a la crisis de la agricultura a escala global, al deterioro natural debido a la despoblación y a la destrucción del patrimonio natural y cultural. Estos procesos niegan las oportunidades de desarrollo en el propio medio y, sin mecanismos correctivos como la creación de capital humano sensible frente a los mismos, aceleran la destrucción y reducen las alternativas. Por lo tanto, hoy en día no es posible referirse al desarrollo comunitario sin vincularlo a la educación, tal y como nos recuerda Caride (1999) al explicarnos que las acciones en las zonas rurales deben hacer hincapié en la promoción de programas de educación y capacitación para que faciliten la utilización de la tecnología apropiada, la participación de las poblaciones rurales en la definición de sus prioridades y el aumento de su autoestima y capacidad organizativa.

De todas maneras, referirnos a desarrollo comunitario, en un principio, es hablar de oportunidades cerradas porque la misma institución educativa no se hace eco de esta pretensión como una de sus funciones. Un desarrollo que se deja a la propia iniciativa. En las condiciones actuales, lamentablemente, la creación de capital humano pasa por el

rechazo de todo lo que tiene que ver con la aldea y con la actividad de campesino para poder salir, mediante el trabajo asalariado, de la minorización en la que se encuentran.

En definitiva, la práctica ausencia de las condiciones de existencia del alumnado procedente del medio rural en el IES de Melide es uno de los *handicaps* principales para que este alumnado se encuentre en la situación actual. No se trata aquí de aclarar si su rendimiento es alto, bajo o mediocre, sino de aportar al currículum elementos para la reflexión sobre las condiciones de existencia del propio alumnado, y extender la actividad del centro a las que se están desarrollando por otras instituciones con el fin de informar y transformar la imagen de la Terra de Melide y, sobre todo, del rural, como carente de alternativas y posibilidades.

Bibliografía

- ✓ Apple, M W, (1986 [1979]) *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
 - (1994 [1982]) *Educación y poder*. Barcelona: M.E.C./Paidós.
 - (1996a [1993]) *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós.
- ✓ Baigorri, A, (1995) “De lo rural a lo urbano.” En: V Congreso Español de Sociología, Granada, Grupo 5. *SOCIOLOGÍA RURAL*, Sesión 1ª. *La Sociología Rural en un contexto de incertidumbre*. [En línea]. <http://www.unex.es/sociolog/BAIGORRI/papers/rurbano.pdf> [Consulta el 26/02/03].
- ✓ Baudelot, Ch & Establet, R, (1975, [1971]) *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.
- ✓ Bhatti, G, (1999) *Asian Children at Home and at School*. London: Routledge.
- ✓ Bernstein, B, (1990) *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: EL ROURE.
- ✓ Bourdieu, P, (1998) “The Forms of Capital”. En: Halsey, A.H, Lauder, Hugh, Brown, Phillip & Stuart Wells, Amy, eds, *Education. Culture, Economy, and Society*. Oxford: Oxford University Press.
 - (1999 [1994]) *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.
- ✓ Bourdieu, P & Passeron, J C, (1977 [1970]) *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. Barcelona: Laia.
- ✓ Bowles, S & Gintis, H, (1985, [1976]) *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI.
- ✓ Bretón, V, Comas, D & Contreras, J, (1997) “Cap. 18. Cambio social en la agricultura familiar española”. En: Gómez, C & González, J J, eds.,

Agricultura y sociedad en la España contemporánea. Madrid: CIS/Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación.

- ✓ Camarero, L A, (1993) Del éxodo rural y del éxodo urbano. Madrid: Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación.
 - (1996) El mundo rural en la era del ciberespacio: apuntes de sociología rural. En: García de León, María A, ed., El campo y la ciudad. Madrid: Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación.
- ✓ Caride, J A, (1999) “La escuela en el medio rural. Crónica y alternativas para la reconstrucción de una identidad en crisis”. Aula de Innovación educativa, Nº7.
- ✓ Carneiro, M J, (s.f.) “O Ideal Rurbano: Campo e Cidade no Imaginário de Jovens Rurais”. [En línea]. <http://www.eco.unicamp.br/projetos/rurban21> [Consulta el 31/10/03].
 - (s.f.) “Ruralidade: Novas Identidades em Construção”. [En línea]. <http://www.eco.unicamp.br/projetos/rurbzeze> [Consulta el 31/10/03].
- ✓ Carrasco, S, (2002b) “Antropología de la educación y antropología para la educación. En: González, A & Molina, J L, coord., Abriendo surcos en la tierra. Bellaterra: UAB-Servei de Publicacions.
- ✓ Comas, D & Contreras, J, (1990) “El proceso de cambio social”. Agricultura y Sociedad, nº 55.
- ✓ Delpit, L, (1995) Other people’s children: Cultural Conflict in the Classroom. New York: The New Press.
- ✓ Entrena, F, (1998) Cambios en la construcción social de lo rural. Madrid: Tecnos.
- ✓ Erickson, F, (1987) “Transformation and School Success: The Politics and Culture of Educational Achievement”. Anthropology & Education Quarterly, Vol. 18, nº 4.
- ✓ Everhart, R B, (1983) Reading, Writing and Resistance. Adolescence and Labor in a junior high school. London: Routledge and Kegan Paul.
- ✓ Feito, R, (1990) Nacidos para perder. [En línea]. www.nodo50.org/movicaliedu/nacidosparaperder.htm [Consulta el 27/11/04].
- ✓ Franzé, A, (2002) Lo que Sabía no Valía. Escuela, Diversidad e Inmigración. Madrid: Consejo Económico y Social.
- ✓ García, J & Pulido, R, (1994) Antropología de la Educación. Madrid: Eudema.
- ✓ Geertz, Clifford, (1988 [1973]) La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa.

- ✓ Gibson, M, (1996 [1988]) *Accommodation without Assimilation. Sikh Immigrants in an American High School*. New York: Cornell University Press.
 - (1997) “Complicating the Immigrant/Involuntary Minority Typology”. *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 28, nº 3.
- ✓ Gil, J, (2003) “O rural e os seus duplos”. En: Portela, J & Castro, J, orgs., *Portugal Chao*. Oeiras: Celta.
- ✓ Herskovits, M J, (1952 [1948]) *El hombre y sus obras. La ciencia de la antropología cultural*. México, FCE.
- ✓ Giroux, H, (1983) *Theroy and resistance in education. A pedagogy for the Opposition*. United States of America: Bergin & Garvey Publishers.
 - (1990 [1988]) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Paidós Educación/MEC.
- ✓ Gibson, M & Ogbu, J, comp., (1991), *Minority status and schooling. A comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. New York & London: Garland Publishing.
- ✓ Iturra, R, (1990a) *Fugirás à escola para trabalhar a terra: ensaios de antropologia social sobre o insucesso escolar*. Lisboa: Escher.
- ✓ Kemmis, S, (1988 [1986]) *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- ✓ Lahire, B, (1993) *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon: Presses Universitaires.
- ✓ Lefebvre, H, (1971 [1970]) *De lo rural a lo urbano*. Barcelona: Península.
- ✓ Matute-Bianchi, M E, (1991) “Situational Ethnicity and patterns of School performance among Immigrant and Nonimmigrant Mexican-Descent Students”. En: Gibson, M & Ogbu, J, comp., *Minority status and schooling. A comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. New York & London, Garland Publishing.
- ✓ McDermott, R P, (1989) “Discussant’s Comments: Making Dropouts”. En: Trueba, H T, Spindler, G & Spindler, L, *What do Anthropologists Have to Say About Dropouts?*. Bristol: The Falmer Press.
- ✓ Moll, L C. and Diaz, S, (1987) “Change as the Goal of Educational Research”. *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 18, nº 4.
- ✓ Munns, G & McFadden, M, (2000) “First Chance, Second Chance or Last Chance? Resistance and response to education”. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 21, nº 1.
- ✓ Narotzky, S, (2001) *La antropología de los pueblos de España. Historia, cultura y lugar*. Barcelona: Icaria.

- ✓ Newby, H, (1983) “La sociología rural institucionalizada”. En Newby, H & Sevilla-Guzmán, E, Introducción a la sociología rural. Madrid: Alianza.
- ✓ Ogbu, J, (1987) “Variability in Minority School Performance: A Problem in Search of a Explanation”. *Anthropology and Education Quarterly*, Vol.18, N°4.
 - (1991) “Immigrant and Involuntary Minorities in Comparative Perspectiva”. En: Gibson, M & Ogbu, J, comp., *Minority status and schooling. A comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*. New York & London: Garland Publishing.
 - (1993, [1981]) “Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple.” En: Velasco, H, García, F.J. & Díaz de Rada, A., eds, *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.
- ✓ Pàmies, J, (2002) *Dinámicas escolares y comunitarias de los jóvenes de la Jbala en un instituto de la periferia de Barcelona. Historia de un proceso*. Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona Departament d’Antropologia Social i Prehistòria, Divisió d’Antropologia Social. Tesis de master, no publicada.
- ✓ Pereiro, X, (2004) “Para uma antropologia das relaciónes entre os mundos rurais e os mundos urbanos”. *Tellus*, nº 41.
 - (2005) *Galegos de vila. Antropoloxía dun espazo rurano*. Santiago de Compostela: Sotelo Blanco.
- ✓ Perrenoud, P, (1990, [1984]) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Paideia/Morata.
- ✓ Prado, S, (2002) “Nuevas minorías en las instituciones educativas: el alumnado con procedencia rural” [CD-ROM]. En: *Actas del IX Congreso de Antropología FAAEE*. Barcelona: Institut Català d’Antropologia (ICA)/FAAEE.
 - (2004) “Educación secundaria y medio rural. Nuevos discursos y nuevas formas de exclusión” [CD-ROM]. En: *II Congreso Internacional de Investigación e Desenvolvemento Sócio-cultural*. Póvoa de Varzim: AGIR.
 - (2005), “Educación formal y medio rural. Una experiencia etnográfica en un contexto de minorización de lo rural”. En: *Actas de la I Reunión Científica Internacional sobre Etnografía y Educación*. Valencia: Germanía.
- ✓ Redfield, R, (1960) *The Little Community and Peasant Society and Culture*. Chicago: The University of Chicago Press.
- ✓ Reed-Danahay, D, (1996) *Education and Identity in Rural France*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ✓ Rué, J, coord., (1999) *Del desencanto a la esperanza*. Grupo de investigación DDIE, Policopiado.

- ✓ Saraceno, H, (1996) “O concepto de ruralidade: problemas de definición en escala européa”. [En línea]. <http://www.eco.unicamp.br/nea/rurbano/textos/downlo/ruralida.html> [Consulta el 31/10/03].
- ✓ Suarez-Orozco, M, (1988) “Becoming Somebody”: Central American Immigrants in U.S. Inner-City Schools”. *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 18, nº 4.
- ✓ Tharp, R G, (1989) *Culturally Compatible Education: A Formula for Designing Effective Classrooms*. En: Trueba, H T., Spindler, G & Spindler, L, *What do Anthropologists Have to Say About Dropouts?*. Bristol, The Falmer Press.
- ✓ Tönnies, F, (1979 [1887]) *Comunidad y asociación*. Barcelona: Península.
- ✓ Torres, J, (1987) “El currículum oculto y el mito de la objetividad: reproducción y resistencias”. En: Álvarez, A. (comp.), *Psicología y Educación*. Madrid: Visor/MEC.
 - (1991) *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- ✓ Vieira, R, (1998) *Entre a escola e o lar*. Lisboa: Fim de século.
- ✓ Willis, P, (1988 [1977]) *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.

¹ Este texto tiene como base la investigación etnográfica de tesis doctoral desarrollada entre los años 2000 y 2005 en la comarca gallega Terra de Melide. Ha contado con financiación de la Fundación Santa María en los años 2001-2003 y de la Deputación Provincial de A Coruña en el año 2004-2005.

² Por ejemplo, las nuevas actividades, como el turismo rural, han beneficiado a muy pocos y en ningún caso ha servido para que se llevase a cabo la reconversión de la actividad agrícola-ganadera.

³ En esta desvaloración no podemos incluir a los neorrurales, cuya conceptualización del rural entra en conflicto en muchas ocasiones con los tradicionales pobladores al afirmar una nueva ruralidad.

⁴ Concepto acuñado por la directora de esta investigación, Dra. Silvia Carrasco Pons.

⁵ Bernstein entiende por texto privilegiante: “significamos cualquier texto que confiera directa o indirectamente privilegio de clase, de género o de raza (...). Puede referirse al currículum dominante, a la práctica pedagógica dominante, aunque también a cualquier representación pedagógica hablada, escrita, visual, postural, de la vestimenta” (Bernstein, 1990: 21).

⁶ Gibson y Ogbu conceptualizan a una minoría como “Una población dentro de una sociedad o nación es un grupo minoritario no porque sea numéricamente más pequeña, sino porque ocupa una posición subordinada de poder con otra población en el mismo confín.” (Gibson y Ogbu, 1991:383).

⁷ Por **oposición silenciosa** se hace referencia a aquella que corresponde al alumnado denominado “aldea” y cuyas características se resumen en que es un alumnado que tiene un comportamiento dentro de la institución educativa calificado de no problemático: no interrumpen la dinámica del aula y no generan los calificados como malos comportamientos y sus resultados académicos se sitúan en el bajo rendimiento que desencadena en abandono.

⁸ Por **oposición explícita** se hace referencia a aquella que corresponde al alumnado denominado “mixto” y cuyas características se resumen en que es un alumnado que tiene un comportamiento dentro de la institución educativa calificado de problemático: están continuamente interrumpiendo en el aula, incordiando, etc y presenta una variabilidad en los resultados académicos.