ESTAMPAS Y TEXTOS SOBRE LA ESCUELA RURAL. ENTRE ILUSIONES Y DESENGAÑOS DE LA "TRANSICIÓN DEMOCRÁTICA" ESPAÑOLA

Se incluye en este dossier una serie de documentos en torno a la escuela rural especialmente relacionados con Salamanca y su provincia. Proceden de un periodo en el que el aliento del cambio político y social parecía haber llegado a los pueblos charros y a una parte del magisterio que ejercía en sus escuelas, dos ámbitos sobre los que pesaban, en distintas formas y medidas, largas tradiciones conservadoras.

Se trata de algunas imágenes, comentarios y publicaciones: brochazos de la memoria que pueden servir para acercarnos a la sempiterna problemática de la escuela rural hispana, situándonos en aquel crucial periodo, como antecedente histórico que es imprescindible tener en cuenta para explicar el presente.

Como consecuencia de una progresiva aplicación de la Ley General de Educación de 1970 y, más aún, de la implantación en España de una educación de masas diseñada y gobernada por expertos tecnócratas, la escuela rural más "propiamente dicha" se vio específicamente afectada por políticas destinadas al cumplimiento de un reformismo cuyo ciclo podría decirse que comienza con la LGE y culmina con la LOGSE. Tres de tales políticas han de subrayarse: la escolarización completa de todos y todas en el modelo de *escuela-colegio* sustitutivo de la *escuela-aula*, la especialización de maestros y materias escolares, y una dotación de recursos humanos y de otros tipos regulada con la lógica del rendimiento, según aquello de la *economía de escala*.

La medida más visible y sentida fue la comarcalización o puesta en marcha de las llamadas *concentraciones* escolares. La supresión de pequeñas escuelas de los pueblos, a principios de los ochenta, genera un movimiento en contra en el cual participan sectores progresistas del profesorado y asociaciones del medio rural o, simplemente, padres y madres afectados por esos planes. El accidente de transporte escolar en el itinerario de Muñoz, La Sagrada, la Fuente de San Esteban y otros pueblos, con 32 víctimas mortales a finales de 1978, agudiza, naturalmente, la oposición a las escuelas comarcales.

El 22 de junio de 1980 tiene lugar en Salamanca una manifestación que podría representar el momento más boyante de aquel movimiento.

Cabe destacar que concurrían, por parte de los padres y madres, una amplia variedad de motivos y filiaciones de muy difícil clasificación. Por parte del profesorado estaba presente, en desiguales combinaciones, la voluntad y la práctica de la renovación pedagógica junto a las formaciones sindicales de los docentes, o, por usar la expresión que se retomaba por entonces, de los "trabajadores de la enseñanza".

Para hacer un justo ejercicio de la memoria hemos de decir que tanto los padres como los maestros comprometidos con las reivindicaciones no pasaban de ser una digna

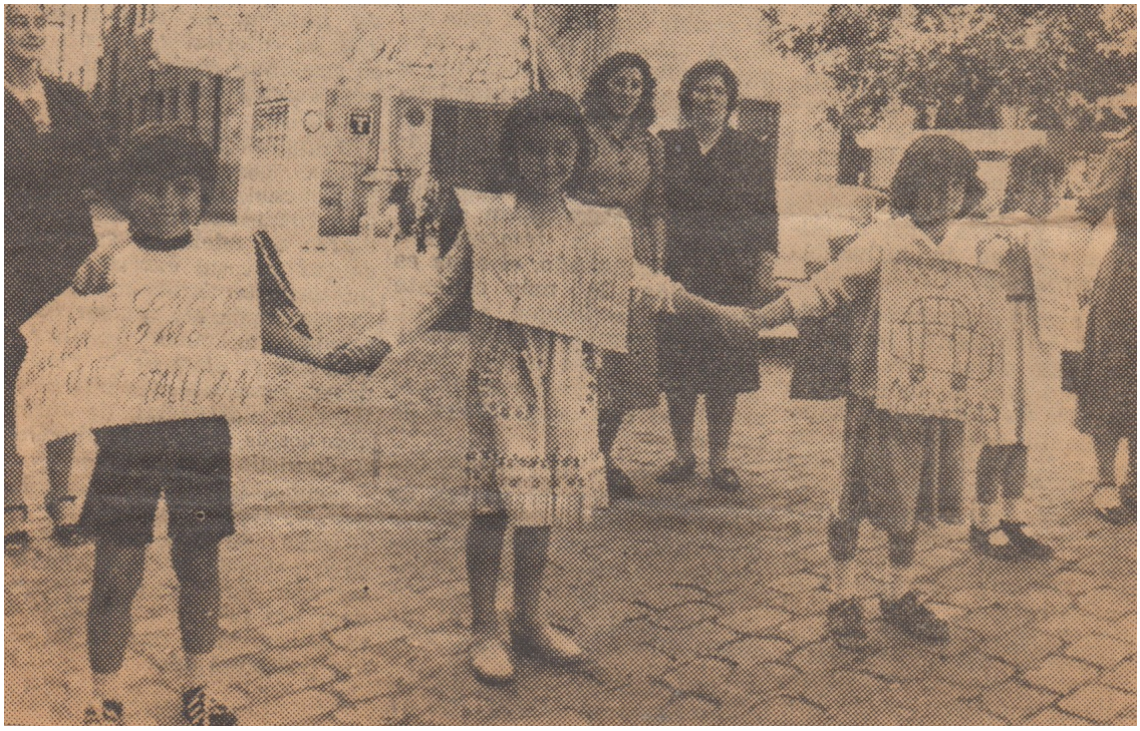
minoría. Ni se puede olvidar tampoco que, por ejemplo, muchos maestros vieron las comarcalizaciones como una oportunidad de promoción en sus *destinos* de trabajo "sin gastar puntos", o que no faltaron intereses en las cabezas de comarca, en el sector del transporte, del comercio (comedores escolares, equipamientos varios). Y, lo que es más importante, emergió una corriente de opinión a favor de la modernización escolar que coincidía más con las propuestas del Ministerio (entonces el MEC) con las alternativas de la oposición social y política.

La manifestación fue promovida por unos sindicatos (sus representantes aparecen tras la pancarta) y otros estaban ausentes (los que fueron identificados como corporativos y/o del espectro de la derecha). En aquellos años las cuestiones pedagógico-organizativas de la escuela rural, lo mismo que los dilemas referentes a la educación en su conjunto adquirieron coloraciones políticas.

En 1982, con la llegada de José María Maravall al Ministerio se abrieron no pocas expectativas reformistas "desde abajo", especialmente entre los movimientos de renovación pedagógica y creo que merece apuntar el origen de un modelo (el de los CRAs) y su metamorfosis. En otro lugar escribí:

> Efectivamente la idea de los CRA surge de iniciativas de renovación y coordinación pedagógica (la primera la del Valle de Amblés en la provincia de Ávila) entre maestros rurales. (...) En la iniciativa de los maestros del Valle de Amblés se inspira directamente la Dirección General de Centros del MEC y encuentra la fórmula de organización que, con el mínimo coste, daría solución a

las exigencias curriculares (especialistas de EGB y, posteriormente, de la LOGSE) para zonas rurales donde, por distintos motivos, no tuvo acogida en el modelo de comarcalización. Dicho proceso pasa desde la incentivación y apoyo a tales experiencias renovadoras, al reconocimiento semi – formal y, finalmente, a una fórmula generalizable de exclusivo carácter organizativo – burocrático de la red escolar.



La prensa local publicó esta foto en la que aparecen unos niños que participaron en la manifestación de 1980. Sé que son niños de Garcihernandez porque, casualmente, eran alumnos míos. Aunque han pasado casi cuarenta años, creo que recuerdo el nombre de alguno de ellos. La escuela de ese pueblo se cerraría al año siguiente y los niños pasarían al colegio comarcal de Alba de Tormes.

T. E. Enseñanza

núm. 144. junio de 1993

Tema del mes: *Escuela rural*

En 1993 la Federación de Enseñanza de CC.OO. me pidió que coordinara un número de su revista mensual "T.E. Enseñanza" cuyo tema central sería la *Escuela Rural*.

Cumplido el encargo con total autonomía de criterio y ejecución, me parece oportuno traer aquí aquellos trabajos publicados hace ya casi ¡cuarenta años! El motivo proviene de la amable invitación de la FEDAMPA de Salamanca para participar en su III Encuentro en defensa de la Escuela Rural (Tamames, 5-10-2019). Los organizadores tenían especial interés en conocer las experiencias y anhelos que movieron en los años ochenta a colectivos de distinto tipo en la reivindicación de causas similares a las que en el presente esta Federación persigue. De ahí que haya rescatado, entre otros documentos, la siguiente selección del monográfico de la citada revista.

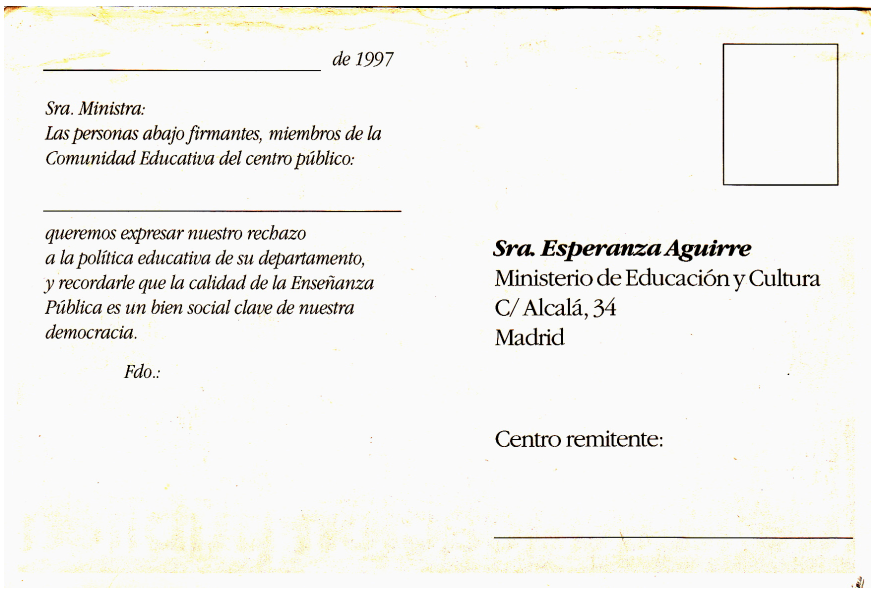
* *Problemas de ayer y de hoy*; Julio Mateos
* *Problemas de siempre*. Angel Álvarez
* *La reforma en el medio rural*. Julio Mateos
* *La formación permanente*. Raimundo Cuesta
* *Escuelas campesinas*. Tomás Díaz
* *Desde la experiencia* (entrevista mía a Luis Blanco e Isabel Montero)

Seguramente los autores podríamos decir otras cosas al cabo de tanto tiempo porque no solo pueden haber cambiado algunas ideas, sino que las circunstancias han cambiado con toda seguridad y no en pequeña medida. Sin embargo lo procedente es dejar los testimonios tal y como fueron dados. El valor de los mismo consiste en las interpretaciones que a la luz crítica del presente hagamos.

Llamo de todas formas la atención sobre el momento de la publicación. En 1993 se estaba empezando a implementar la LOGSE. Con la ampliación de la edad de escolarización obligatoria hasta los 16 años (oferta generalizada de un primer ciclo de la ESO). Se planteaba la necesidad de importantes ajustes en la territorialización educativa, y el reto de mayor entidad estaba en amplias zonas del medio rural. Algunos

esperábamos, en esa coyuntura, una oportunidad histórica de mejorar los servicios de enseñanza con modelos imaginativos, flexibles y descentralizados y en tal sentido no faltaron propuestas muy elaboradas. Fue una vana esperanza. El contenido del "tema del mes" que se ofrece aquí es una expresión de aquella última decepción.

Una de las fotografías que hicimos para ilustrar la revista de 1993 sirvió cuatro años más tarde (1997) para confeccionar una postal de protesta al MEC.



_____ de 1997

Sra. Ministra:
Las personas abajo firmantes, miembros de la Comunidad Educativa del centro público:

_____

queremos expresar nuestro rechazo a la política educativa de su departamento, y recordarle que la calidad de la Enseñanza Pública es un bien social clave de nuestra democracia.

Fdo.:

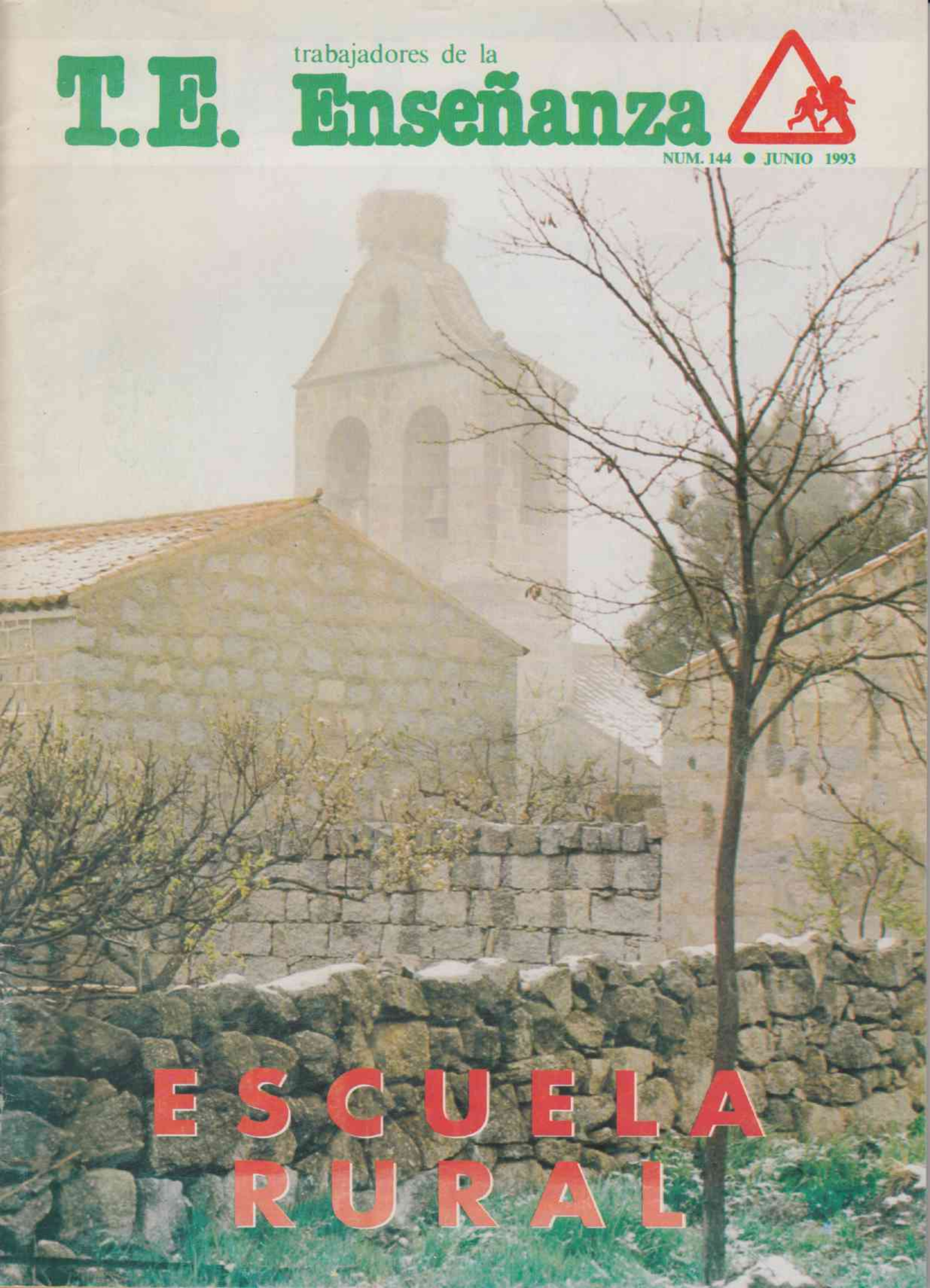
Sra. Esperanza Aguirre
Ministerio de Educación y Cultura
C/ Alcalá, 34
Madrid

Centro remitente:

_____

Entonces ya estaba allí Esperanza Aguirre. Definitivamente las posibilidades de cualquier progreso hacia un sistema de enseñanza público e inequívocamente democrático se había acabado.

trabajadores de la
T.E. Enseñanza
NUM. 144 • JUNIO 1993



ESCUELA RURAL

Problemas de ayer y de hoy

"La escuela habitación destinada a clase estaba en un bajo y tenía por suelo la tierra, que, por ser polvorienta, encubrieron con planchas los vecinos,.. sin otro respiradero que una ventana de una vara que daba al mediodía, por donde entraba la oscura luz a aquella mísera y lóbrega instancia...
El maestro (rural) es un hombre descontento de su condición, aburrido de su estado social, desesperado de su porvenir, sin la cultura precisa para dar una enseñanza, y muchas veces mezclado en las luchas de los pueblos.
(Padre A. Manjón. Testimonio de principios de siglo)

LA ESCUELA RURAL EN SUS ORIGENES

La educación institucionalizada no es un hecho del que se preocupen realmente los poderes públicos en España hasta principios de este siglo, pues, aunque la Ley de Claudio Moyano (1.857) y disposiciones posteriores señalan una serie de metas y medidas para el fomento de la escolarización, cincuenta años más tarde aún no se habían puesto en práctica. Así, la Ley Moyano estipula la existencia de 4 escuelas por 1.000 habitantes y aún en 1.908 el índice medio alcanzado era de 1,4; indice mucho menor en el subdesarrollado mundo agrario. En aquella España eminentemente rural (un 50,8% de los españoles vivían en poblaciones de menos de 5.000 habitantes), la escasa oferta escolar se da preferentemente en las ciudades donde concurren las iniciativas privadas. Algunas comarcas de acentuada pobreza (en Galicia, por ejemplo) han sufrido hasta mediados de este siglo un enorme déficit de escuelas públicas, confirmando una regla social: al subdesarrollo de las áreas rurales le corresponden ciclos largos para los procesos de cambio en todos los órdenes, lo cual, con el tiempo agudiza las diferencias.

Por otra parte, en los pueblos donde al empezar el siglo había una escuela, esta era atendida por maestros y maestras mayoritariamente sin titulación, que cobraban en especies o un mísero sueldo que los ayuntamientos libraban cuando podían o el cacique quería, sin el mínimo material pedagógico; con alumnos que mayoritariamente abandonaban el estudio en los periodos de mayor trabajo en el campo. En definitiva, la situación que refleja el Padre Manjón con las palabras que citábamos en el encabezamiento.

PRECEDENTES MAS CERCANOS

Durante el primer tercio de siglo la escuela rural no sufre ningún cambio

que merezca mencionarse en esta breve reseña histórica (1).

Con el riesgo de caer en una simplificación sólo haremos alusión a dos momentos posteriores y más cercanos: la II República y la reforma de 1.970.

El esfuerzo progresista que se hizo del 31 al 36, con exclusión del período cedista, en construcción de escuelas (la guerra impidió concluir el plan republicano para construir 27.151 escuelas), en dotación material (aún pueden encontrarse en armarios de escuelas rurales empolvados libros procedentes de las Misiones Pedagógicas), en la formación de maestros a través de las teorías pedagógicas más avanzadas de la época, en la extensión y cualificación de la Inspección, etc., fue, sin duda, el más serio esfuerzo en lo que va de siglo.

EL FRANQUISMO

Durante el franquismo se perpetúa la tradicional marginación de las escuelas unitarias y mixtas. Las malas condiciones sólo son aliviadas por el creciente flujo migratorio de los pueblos que reduce la matriculación en aulas. Ya tenemos de esta época una memoria vivida y, por tanto, es bien conocida la instrumentación ideológica que, desde la Ley de Educación Primaria del 45 hasta los años 70, se hace del sistema educativo. Pero conviene resaltar que la propia estructura social más cerrada del medio rural, así como la mayor inercia de una cultura conservadora y el control que, en aquellas condiciones políticas, ejercían recíprocamente la escuela y un entorno muy cercano, hicieron absolutamente imposible la entrada de un mínimo soplo de libertad. En la escuela rural, más que en cualquier otro contexto educativo, estaba cerrado el paso a cualquier cambio. En ambas Castillas, en Galicia, en Cantabria,... la práctica totalidad de los maestros y maestras ejercían o habían ejercido durante muchos años en zonas rurales, en las cuales, durante el franquismo, se acrisoló una hermética cultura escolar de lo más inmovilista. Añadamos el hecho de que, en estas regiones, el origen de los mismos maestros era mayoritariamente rural. Sin excluir otras variables sociológicas, por ese camino se podrían rastrear orígenes de indudables diferencias territoriales respecto al pensamiento de los maestros; diferencias que, con las debidas precauciones, se reflejan en el actual mapa sindical.

La aspiración fundamental es huir del destino en la escuela del pueblo. Cuando los medios de transporte lo permitieron, un alto porcentaje de maestros fueron a residir a las ciudades, ...

Estas reflexiones nos dan pie para romper con un tópico que durante los años 70 se acuño en ámbitos progresistas y que concibieron la escuela rural con una gran dosis de utopía y sublimación. El tópico viene a concebir el modo de producción campesino y la cultura rural como un espacio social donde la dominación y la dependencia habrían de generar -con alguna *"ayudita"* de los maestros concienciados...-una fuerza liberadora de signo radical e independiente. Con idealizaciones de este tipo se sostuvo –y aún sostiene– un movimiento por la escuela rural que agrupó a maestros, maestras y algunos curas después de la Ley General de Educación. Eran las postrimerías de la dictadura y estos maestros –que normalmente pertenecían a MRPs, algunos entusiastamente comprometidos con una dilatada experiencia en escuelas rurales–, mantenían, a nuestro entender, una posición con dos debilidades básicas. Una, concebir la escuela como principal agente del cambio social; una escuela en la que habría de ejercer desde una vocación militante; con cierto menosprecio por la aproximación racional a la profesionalización y, sustituyendo, las más de las veces, con elementos ideológicos la teoría y la práctica de una adecuada docencia para las escuelas unitarias y mixtas. El segundo punto flaco de aquella alternativa era ver en el mundo rural virtudes y potencialidades emancipadoras que nunca tuvo. Se generó una apología de las raíces culturales que ocupaba el centro de su modelo didáctico: conocimiento del entorno como principio y fin de los contenidos de aprendizaje.

LA LEY VILLAR PALASI

En el contexto de la reforma de Villar Palasí nos encontramos, pues, con una hegemonía conservadora en el profesorado rural, producto de las épocas más oscuras del franquismo. La aspiración fundamental es huir del destino en la escuela del pueblo. Cuando los medios de transporte lo permitieron, un alto porcentaje de maestros fueron a residir a las ciudades, aunque tuviesen que recorrer ochenta o más kilómetros diarios. Por otro lado, los maestros comprometidos con el movimiento por la escuela rural, una minoría que malamente podía coordinar su actividad desde las Escuelas de Verano, rechazan la reforma tecnocrática de planificación centralizada y economicista desde las esencias ideológicas antes descritas.

La política de concentraciones escolares fue la gran innovación de los años 70. Sus abusos iniciales (macro-

concentraciones descontextualizadas, puesta en marcha sin concertación previa con los pueblos implicados, malos servicios de transporte y comedor, etc...) dieron razones suficientes a los que se oponían a ellas desde un radicalismo populista. A otros, los colegios comarcales les sirvieron como meros lugares de paso que, sin *"gastar puntos"*, los acercaban al modelo escolar urbano. Con esta bipolarización del profesorado que ejerce en los pueblos y con la errónea filosofía de una reforma educativa inspirada en el modelo cientifista que no cuenta con los agentes implicados, no es de extrañar que lo ocurrido en los últimos 20 años se limitara a lo que a continuación expondremos.

En los últimos 20 años con vigencia de la Ley Villar, la escuela rural ha venido siendo objeto pasivo de los cambios socio-políticos y de sucesivas reconversiones dirigidas a la supresión de unidades por falta de matrícula. La transición y posterior consolidación de la democracia han sido fenómenos muy ajenos a la vida escolar no universitaria y, sobre todo, al subsistema de la EGB rural. Los nuevos contenidos penetran a través de los libros de texto de una forma muy académica y su dimensión actitudinal tropieza con la indiferencia y la rutina. Los cambios más profundos que, sin duda, han registrado las últimas generaciones de escolares (incluyendo los que en los pueblos, cada vez más han ido accediendo a la enseñanza secundaria), se deben, fundamentalmente, al impacto de la TV y otros medios. En cuanto a las transformaciones estructurales, hay que reconocer la mejora general por el apoyo de programas de educación compensatoria, centros de recursos, equipos multiprofesionales, CEPs, bibliotecas, laboratorios y otros medios en comarcales, etc. Pero también hay que decir que todo ello ha sido sobradamente amortizado por el ahorro derivado de las supresión de unidades.

La comarcalización se había iniciado tímidamente en la década de los 60, se potencia entre el 69 y 73, y se mantiene después como única forma de impartir especialidades en el ciclo superior de EGB. La fuerte depresión demográfica, sobre todo de los últimos diez años, ha ido descongestionando los centros de acogida y, desde luego, acelerando el proceso de supresión de unidades. Por citar algunos datos, diremos que en el 72-73 los alumnos transportados de los niveles de Preescolar, EGB y EE eran un 5,4% del total escolarizado en centros públicos. Ese mismo índice es del 13,1% en el curso 87-88. Hoy existen, en el territorio MEC, 1.448 itinerarios de transporte escolar (no todos de áreas rurales), frente a los 934 que existían en el 72-73.

EL PANORAMA ACTUAL

Hoy entendemos por escuela rural aquella que es unitaria o incompleta, pues aunque los conceptos no sean, en rigor, isomórficos, aparecen prácticamente superponibles en el mapa de nuestro sistema educativo cuando contemplamos las entidades de población más pequeñas. La escuela incompleta, en su máxima dimensión, comprendería todos los centros de 1 a 7 unidades. Aunque este tipo de centros represente un porcentaje muy grande sobre el total de centros (el 51,49% en el territorio MEC; el 47,32% en Canarias; etc.) afecta en realidad a un número reducido de alumnos: un 8,8% en el territorio MEC, por ejemplo, de Preescolar y EGB. Naturalmente en el arco de 1-7 unidades hay una variedad de situaciones no comparables. Los problemas más característicos, que siguen preocupando para homologar la calidad del servicio educativo, se presentan en las escuelas unitarias y/o con dos unidades, que, además son la mayoría de los centros incompletos (65,7% en el territorio MEC).

Conviene recordar aquí que la escuela rural siempre ha sido y seguirá siendo una consecuencia de la estructura demográfica y, en ese sentido, no nos parece riguroso culpabili-

Cuadro 1. CENTROS INCOMPLETOS DE EDUCACION PRIMARIA E INFANTIL EN LAS COMUNIDADES AUTONOMAS, DISTRIBUIDOS POR NUMERO DE UNIDADES.

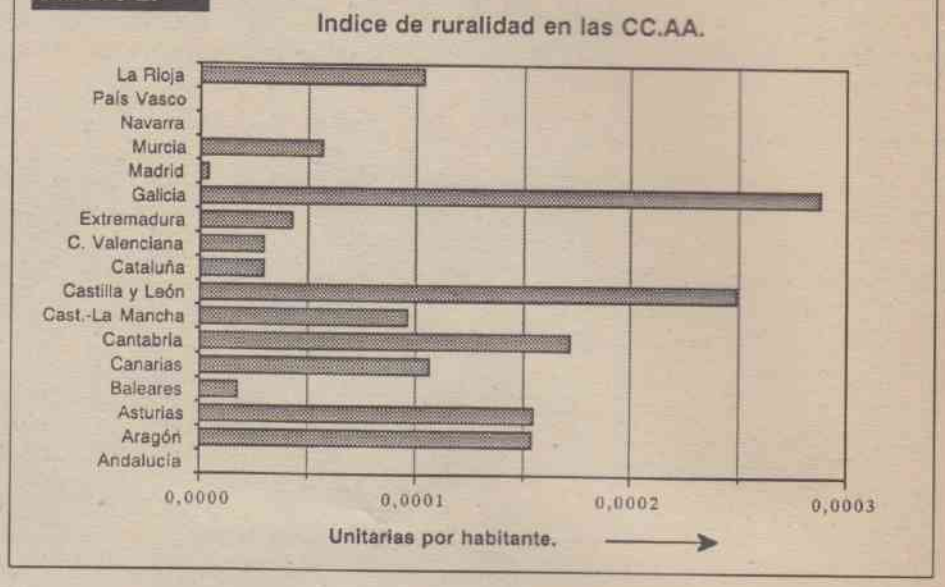
CC.AA.	1 U	2 UU.	3 UU.	4 UU.	5 UU.	6 UU.	7 UU.	Total
Aragón	183	94	62	35	25	19	20	**438**
Asturias	172	34	14	4	5	9	10	**248**
Baleaes	12	12	7	17	7	1	3	**59**
Cantabria	90	39	9	7	1	5	4	**155**
Castilla y León	642	300	126	59	55	43	40	**1.265**
Cast.-La Mancha	162	109	71	51	46	27	24	**490**
Extremadura	46	51	52	51	40	26	21	**287**
La Rioja	27	21	5	9	6	5	1	**74**
Madrid	16	12	16	19	6	12	7	**88**
Murcia	57	35	11	12	9	4	9	**137**
Total M.E.C.	**1.407**	**707**	**373**	**264**	**200**	**151**	**139**	**3.241**
Andalucía	–	–	–	–	–	–	–	–
Canarias	157	97	43	23	12	7	15	**354**
Cataluña	177	–	–	–	–	–	–	–
C. Valenciana	111	63	53	29	21	61	17	**355**
Galicia	819	151	33	30	9	23	26	**1.091**
Navarra	–	–	–	–	–	–	–	–
País Vasco	–	–	–	–	–	–	–	–

zar al sistema educativo de los males del campo o pretender que ese sistema, por bueno que fuera, puede evitar el despoblamiento u otras ruinas.

El gran cambio que en la estructura demográfica se ha producido (desde aquella España cuya mayor parte de la población vivía en los pueblos) ha reducido cuantitativamente el problema de la escuela rural a niveles relativamente bajos. Así, en poblaciones menores de 500 habitantes, los menores de 14 años sólo son 92.336, representando un 1,15% de la población total del país de esas mismas edades. Los mismos cálculos (2) para pueblos con menos de 1.000 habitantes (que también estarán atendidos por escuelas incompletas) suben el porcetaje anterior al 2,79%. Conviene tomar nota de que cuando consideramos la población total –con independencia de la edad–, el porcentaje de españoles que viven en pueblos de menos de 1.000 habitantes, pasa a ser del 4,4%, expresando así un claro envejecimiento de la población rural en un grado superior al de otros hábitats. De todas formas ¿cómo casan estas dimensiones tan reducidas con el dato antes citado, del 8,8%, referido al territorio MEC, de alumnos escolarizados en centros incompletos?. La explicación, sin duda, está en la irregular distribución de las zonas rurales de gran dispersión municipal en el conjunto de la geografía española. Tomando el caso de una provincia típicamente *"rural"* como Salamanca, solamente 20 de sus casi 400 municipios tienen más de 1.000 habitantes y en ese gran número de pueblos con menos de 1.000 habitantes vive hasta el 36,28% de la población provincial. Dato, claramente diferenciado del 4,4% nacional.

El ***cuadro 1*** pone de manifiesto la heterogénea distribución territorial de las escuelas incompletas, el predominio del modelo unitario y, numericamente, refleja el actual panorama de la escuela rural en el conjunto del Estado. Castilla y León, Galicia, Castilla-La Mancha, Aragón, son por ese orden las CC.AA. con mayor número de escuelas incompletas.

Cuadro 2.



Considerando exclusivamente la escuela unitaria como variable, el orden de la secuencia no es el mismo: a la cabeza se sitúa Galicia continuando una constante histórica y le siguen Castilla y León, Aragón, Cataluña,...

Mayor aproximación al tema la podemos obtener con datos relativos. En el ***cuadro II*** hemos comparado la población de cada CC.AA. con sus escuelas unitarias para obtener un índice de ruralidad que descoloca la imagen que generalmente nos hemos hecho a través de los datos absolutos. En este gráfico vemos cómo manteniéndose Galica y Castilla y León en los primeros lugares, destacan también Cantabria, La Rioja, Canarias, como comunidades donde la escuela rural tiene una gran importancia.

Cuadro 3.
ALUMNOS EN ESCUELAS INCOMPLETAS DEL TERRITORIO MEC DISTRIBUIDOS SEGUN NIVELES EDUCATIVOS

NIVEL	ALUMNOS
3 años	8.544
4 años	18.871
5 años	16.281
1° EGB	11.426
2° EGB	12443
3° EGB	10.656
4° EGB	11.643
5° EGB	10.372
6° EGB	6.262
7° EGB	6.197
8° EGB	5.125
Total	**117.820**

¿Cómo afecta la enseñanza en unidades mixtas (de escuelas incompletas) a los diferentes niveles educativos?. Con los datos que disponemos del territorio MEC (***cuadro 3***) nos hacemos una idea que puede generalizarse a todo el país con bastante fiabilidad.

En 8.196 unidades mixtas correspondientes a 3.241 centros incompletos del territorio MEC, reciben educación 117.820 niños y niñas. Lógicamente hay que atribuir el salto descendente a partir de 6° curso a la mayor afluencia del ciclo superior a los centros comarcales. Por el otro extremo destaca la aún escasa escolarización de niños de 3 años (los datos corresponden al presente curso), aunque podemos afirmar que se trata de una deficiencia del mismo nivel que la detectada en núcleos urbanos. No es de prever problemas para una oferta suficiente de puestos escolares en la edu-

...la idea que subyace en los CRAs fue una reivindicación alternativa a las concentraciones comarcales y aún hoy mantiene un amplio predicamento en el pensamiento renovador.

cación Preescolar de los pueblos, éstos se darán con referencia a la calidad de la misma. Los profesores saben que si bien puede hacerse un programa de enseñanza para pocos alumnos en entre 6 y 11 años en una escuela mixta, las dificultades se incrementan de forma muy especial al mezclar estos niveles con los niños de educación infantil y, sobre todo, con tres años.

A MODO DE CONCLUSION

La escuela rural es un subsistema que a lo largo del tiempo ha ido cambiando con el empuje del desarrollo general del país y fenómenos sociales de carácter irreversible como la emigración a los núcleos urbanos, el crecimiento del consumo, el impacto de la TV y otros mass-media, la mejora de las vías de comunicación, etc. No obstante pueden persistir percepciones de esta escuela similares a las de hace muchos años desde el contraste y las diferencias con el medio urbano o semiurbano que ha tenido un desarrollo más acentuado.

Hoy se trata de discernir entre lo que son pervivencias de una marginación histórica y el mero arrastre de unos tópicos sin fundamento en la actualidad.

El despoblamiento del campo y la consecuente dispersión de escasos contingentes de alumnado en muchos y pequeños municipios, forzosamente requiere de especiales medidas en la organización escolar por zonas. No sólo por el mejor aprovechamiento de recursos humanos y materiales, sino por evitar el aislamiento de los niños. Hasta hoy la única medida fue la concentración en Colegios Comarcales. En el presente año, el MEC baraja un proyecto de generalización de los Colegios Rurales Agrupados (CRAs) y hay que decir que, independientemente de cómo llegue a concretarse, la idea que subyace en los CRAs fue una reivindicación alternativa a las concentraciones comarcales y aún hoy mantiene un amplio predicamento en el pensamiento renovador. En nuestra opinión, ambas políticas han de complementarse de forma equilibrada, pero con un criterio general –al que siempre podrían interponerse razonables excepciones– y que no es compartido por la Administración (3). Dicho criterio puede resumirse de la siguiente forma:

a) Mantener las actuales concentraciones pero reconvertidas en centros de Enseñanza Secundaria Obligatoria (para la etapa 12-16). Con dotación adecuada en infraestructura, profesorado y PAS.

b) El CRA sería el modelo para la Educación Infantil y Primaria.

Se entiende que el proceso de reestructuración habría de hacerse de forma simultánea, ya que los alumnos menores de 12 años serían desconcentrados volviendo a nutrir las escuelas mixtas que se organizarían en CRAs. La organización escolar resultante de tal propuesta es, a nuestro juicio, la más coherente con los retos futuros y la LOGSE. No es cuestión de ponerla en práctica de un año para otro, pero sí debe contemplarse como una meta a cubrir en un horizonte temporal perfectamente definido. ■

Julio Mateos Montero

(1) Un trabajo en el que puede encontrarse una mayor información: Carmen Fernández. "Política Educativa y Escuela Rural". Cuadernos de Pedagogía, suplemento nº 2. Mayo de 1.976.

(2) Los índices se han elaborado a partir del padrón municipal de 1.986. Anuario de El País de 1.990.

(3) Ver artículo sobre la Reforma en este mismo número de T.E.

Problemas de siempre

Difícil lo tienen las escuelas rurales (pequeñas) de este país, aún a pesar de las innovaciones que introduce la LOGSE en materia educativa.
El Sistema Educativo Formal (SEF) es, por esencia, conservador y, a niveles de formación básica, nunca plantea revoluciones o grandes cambios que afecten al conjunto de la sociedad. La escuela reproduce valores, intensifica diferenciaciones y provoca fracasos. Es la representación oficial, en un pequeño teatro, de la obra maestra de la diferenciación humana: la sociedad actual.

Angel María Alvarez C.
Salamanca

LA INCORPORACION de España al Club de los países más potentes de Europa y la confirmación del Acta Unica posibilitando el libre tránsito de personas, mercancías, capitales y servicios nos sitúa en un brete como país pequeño entre los grandes. Al menos así se puede valorar a la hora de examinar la funcionalidad de los sectores más débiles del Sistema Educativo, en concreto, la Escuela Rural.
Para analizar mínimamente la debilidad de dicho sector, presentaremos dos problemas comunes al resto del sector educativo, que, de no tenerlos en cuenta, podrían ser peligrosos para el ámbito educativo que nos ocupa.

A. PROBLEMAS COMUNES AL RESTO DEL SISTEMA

A.1. El que Ramón Flecha, con feliz claridad, **(1)** denomina como **función de asignación**. Sería difícil no pensar que la escuela legitima la desigualdad. En la anterior Ley General de Educación (LGE) se asignaba tempranamente al adolescente, a partir de los 14/16 años, un futuro profesional radicalmente opuesto para aquellos que accedían al BUP y para aquellos otros que eran derivados hacia la FP. Por lo tanto, ni la escuela era única ni tan siquiera unificaba.

Hoy, con la nueva Ley (LOGSE), habiéndose transformado el mercado de trabajo hacia una complejidad creciente, se tiende a potenciar la diversidad a través de los Proyectos Curriculares de Centro teniendo en cuenta el contexto social en el que se cría el niño y se ubica el centro, el proceso de aprendizaje de cada alumno/a, la coherencia de una secuencia de contenidos, los métodos de trabajo, etc.

Así pues, formulados unos objetivos mínimos que todos los usuarios han de conseguir al finalizar su escolarización obligatoria, el resto depende del Proyecto Curricular que en cada centro se formule. Por ello, la desigualdad ya no se siente como un error del sistema, sino como un objetivo en su forma de adaptación y diversidad. Y el responsable no será ya el Sistema Educativo (SE) sino los Consejos Escolares y los Claustros de Profesores.

Si todos los centros estuvieran estructuralmente bien conformados y suficientemente dotados, el problema sería menor. Ni lo uno ni lo otro se cumple. Y habrá centros que se verán

obligados a programar actividades en talleres precarios, mientras que otros srán *"buques insignia"* que prepararán para triunfar en todos los niveles altos del SEF. De esta manera, a cada uno se le asignará predominantemente una tarea.

¿Podríamos pensar que la escuela rural, en localidades pequeñas y dispersas, está preparada para superar tal presión?. Tal vez no sea así, por otros problemas que enumeraremos más adelante.

A.2. Pero si la función de asignación es clara, el mismo autor piensa que la **función de selección** no está menos oculta con el alargamiento de la escolarización obligatoria. El nivel académico exigido crece, lo cual provoca que:

- Se recualifica negativamente a los sectores de población que terminaron su escolarización en modelos anteriores.
- Los escolares que fracasan tendrán mayores dificultades para alcanzar niveles mínimos cada vez más altos.
- Los sectores más débiles del SEF tengan mayores dificultades para alcanzar dignamente tales mínimos sin saber, ni siquiera, si son válidos para asimilar los contenidos culturales básicos de tipo funcional que exige la sociedad actual.

Podríamos asegurar que la escuela rural afronta tales dificultades con mayor precariedad, por estar incluida dentro del SEF y por padecer, entre otros, un elenco de problemas específicos que, a continuación, tratamos de enumerar.

B. PROBLEMAS ESPECIFICOS DE LA ESCUELA RURAL

Sin posibilidad de enunciarlos al completo, podríamos convenir que:

a) La **estabilidad del profesorado** en las escuelas rurales es menor que en el resto de los centros. Más del 50% se mueve año tras año mediante concursos de traslados, supresiones de pequeñas escuelas o unidades y mediante destinos cubiertos por interinidades o sustituciones.

b) El **aislamiento** de muchos maestros de primaria es evidente en zonas de población dispersa. No menor aislamiento sufren muchos alumnos.

c) En las Escuelas Universitarias de primaria se evidencia una **escasa preparación** pedagógica y sociológica para intervenir adecuadamente en el área rural.

d) No existen **materiales curriculares** adecuados de intervención.

e) Es difícil acotar las **espectativas de los padres** sobre el futuro académico y profesional de sus hijos. Así mismo, el **nivel cultural de las familias** es, en muchos casos, bajo.

f) No existe siempre una coordinación entre los proyectos curriculares de las escuelas rurales y los correspondientes a los centros receptores de esos niños.

g) En algunos momentos y bajo deteminadas circunstancias, una relativa **endogamia** entre profesionales de la educación que han creído conveniente evitar modelos urbanos o de mercado potenciando el modelo rural como alternativa casi única. Patrocinada, en algunos casos por buenos profesionales *"excesivamente"* comprometidos, y en otros por personas vinculadas a la Iglesia o a movimientos de liberación extrapolados de países con características plenamente diferenciadas de la sociedad española y democrática, han pretendido ver en el campo rural español el embrión de unos valores positivos y únicos que el modelo capitalista y liberal ha devorado. Esta percepción ha podido retrasar una renovación que, a simple vista, es inevitable.

C. ALGUNAS PROPUESTAS DE SOLUCION

1. La descapitalización comparada de servicios en las zonas rurales (y sobre todo en aquellas no industrializadas), parece evidente. Pero la atomización y la descoordinación entre ellos es algo que agrava la situación y la escuela rural la padece. Desde los años ochenta, iniciativas públicas o de organizaciones no gubernamentales editan guías de recursos en el medio rural (**2**), con el fin de que los agentes que interactúan se conozcan. En ocasiones se va más allá, tratando de institucionalizar mediante legislación reciente, iniciativas de cooperación (Consejos de Salud, Consejos Sociales, Consejos Escolares, Mancomunidades, Proyectos de Base Territorial, Juntas Locales o Comarcales para la Educación de Personas Adultas, etc.).

En este contexto, poder pensar que el Proyecto de Centro de determinadas zonas rurales debería estar abierto a la iniciativa y colaboración de otros agentes sociales no incluidos en el SEF, posibilitaría la llegada de unos recursos que harían disminuir las funciones de asignación y selección expuestas anteriormente.

La apertura de la escuela rural a nuevos recursos y modelos y la financiación de ésta sin criterios de rentabilidad con el fin de posibilitar Proyectos de Centro no discriminatorios y actuaciones directas de agentes

acomplementarios al SEF, son necesarios por criterios de calidad.

2. Tratar de compartir recursos humanos y técnicos en los Centros Rurales Agrupados (CRA), sin obligar a la itinerancia a los niños escolarizados en Primaria, es una respuesta positiva. A pesar de ello, el modelo sigue planteando algunos problemas que conviene resolver desde el principio.

• Conviene que se regule legislativamente la figura de los Centros Rurales Agrupados de manera universal (y no sólo aquellos que, experimentalmente, ponen a prueba la iniciativa), aunque de forma y manera diferente a como se regulan los centros ordinarios, ya que ambos se perfilan con características bien diferentes (no es equivalente un centro ordinario de 18 unidades que un CRA de similares dimensiones).

• La asignación concreta de plazas (pero,... ¿dónde está mi destino?), la determinación y funcionalidad de los cargos unipersonales y órganos colegiados, las repercusiones de la supresión de una unidad (la cual puede provocar una reacción en cadena viéndose afectado el maestro o la maestra que ha llegado en último lugar aunque su plaza no haya sido suprimida), la reconversión de una plaza normal en itinerante y el trastorno que acarrea obligando a la persona afectada a disponer de un medio de transporte sin previo aviso, los procedimientos para sufragar gastos de seguro y desplazamiento y un largo etc., pueden retrotraer a muchos profesionales a concursar con recelo a tales centros o provocar periodos de permanencia mínimos que impidan la continuidad del proyecto educativo.

• El incremento de plantilla, necesario para actuar eficientemente, no es el mismo que en los centros ordinarios. Gran parte de los especialistas con destino en los CRA se encuentran con una jornada laboral tan densa que les impide disponer de horas de programación frecuentes (¿por qué no una hora diaria?) al estar trabajando simultáneamente con grupos dispares y de distintas localidades. De la misma manera, puede resultar poco motivador, por no utilizar otro calificativo, el tener que repetir los mismos contenidos de un área a lo largo de toda la jornada (un especialista de inglés puede verse impartiendo contenidos de lo mismo durante toda la semana sin poder variar de actividad).

Las buenas iniciativas conviene ampararlas mediante el desarrollo de una normativa legal adecuada y una financiación sin reservas, sobre todo cuando responden al interés de evitar deficiencias en los servicios públicos y a equiparar derechos constitucionales.

Las buenas iniciativas conviene ampararlas mediante el desarrollo de una normativa legal adecuada y una financiación sin reservas...

3. Las situaciones anteriormente descritas obligan a tratar de proponer respuestas que favorezcan la calidad del servicio educativo en medios adversos. Posiblemente una de ellas consista en abogar por la jornada única para aquel personal docente que actúe en zonas rurales de difícil desempeño y que diseñen programas determinados de formación, pretendan elaborar Proyectos de Centro adecuados a las obligaciones propuestas por el Sistema Educativo y a las circunstancias del entorno y puedan promover la actuación directa de otros agentes sociales que interactúan en esa demarcación geográfica.

4. Muchos de los niños de 12 a 13 años del área rural estarán escolarizados, no tardando mucho, en localidades ajenas a su lugar de residencia. Tendrán, pues, que disponer de servicios de transporte y comedor, así como de un tiempo libre relativamente prolongado entre jornada de mañana y tarde.

Teniendo en cuenta todas las propuestas anteriores, sería conveniente añadir que los servicios complementarios que en este caso aparecen habría que dignificarlos.

• Habría que oponerse a las contratas que firma el MEC con empresas privadas para atender a los comedores escolares, así como a la solución de que sean los propios profesores quienes vigilen del buen orden y consumo de alimentos. Tal vez, el modelo más adecuado se configure mediante la convocatoria de oferta pública de empleo para el personal de cocina y cuidadores quienes deberían incorporarse al diseño del Proyecto de Centro por estar su actividad plenamente integrada en la jornada educativa.

• Del mismo modo, la oferta pública debería hacerse extensiva a cuidadores y animadores que pudieran programar actividades lúdicas y educativas en esos periodos de tiempo en los que el niño, antes y después de comer, se dispersa y mantiene comportamientos que sorprenden, no siempre de manera positiva. Quizás, algunos talleres complementarios a la acción educativa, plenamente integrados en el Proyecto de Centro, sean válidos para estimular la creatividad y la expresión como valores positivos de un proceso de socialización que no siempre es posible en el aula debido a la rigidez que impone la representación de determinados papeles.

La escuela pública rural merece, por parte de la Administración educativa, mayores inversiones y mejores intenciones. ■

(1) Flecha, Ramón. *"La nueva desigualdad cultural"*. Ed. El Roure. Barcelona. 1.990

(2) Cáritas Española. *"Guía de recursos comunitarios en el medio rural"*. Ed. Popular. Madrid. 1.987

La reforma en el medio rural

Si los principios que inspiraron la Reforma y las prescripciones de la LOGSE que se refieren al medio rural, llegaran a hacerse realidad, veríamos cómo se superaba buena parte de la tradicional marginación del servicio educativo en los pueblos más pequeños de nuestro país. Por el contrario, su incumplimiento puede incrementar las diferencias. Tal es la idea que vamos a desarrollar desde una posición radicalmente crítica por la pérdida de esta oportunidad histórica, pues, a estas alturas, no nos cabe la menor duda en cuanto a tales incumplimientos.

Julio Mateos Montero

EN EFECTO, podríamos tomar lo que se dice en un párrafo del Libro Blanco (1.990) junto con algunos artículos de la LOGSE como la mejor de las plataformas para un desarrollo progresista de la educación en zonas rurales:

• *Acercar la oferta educativa en los niveles de Educación Infantil y Primaria a todos los núcleos de población que cuenten, al menos, con cinco alumnos, y asegurar, en el caso de la Educación Secundaria, una oferta accesible a todos los jóvenes que garantice, en este tramo, una educación suficientemente completa: optatividad, modalidades de Bachillerato, módulos profesionales.*

• *Evitar el transporte a los niños de edades tempranas, extendiendo programas del tipo "preescolar en casa".*

• *Dotar a todas las zonas de una número suficiente de maestros especialistas que se desplacen de forma periódica a los centros, y de Centros de Recursos de apoyo al profesorado de las zonas rurales.*

• *Diseñar una red de transporte, residencias y comedores escolares necesarios para garantizar a todos los jóvenes el acceso a la Educación Secundaria..*

(Libro Blanco, pág. 300)

• *Con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, los Poderes públicos desarrollarán las acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proverán los recursos económicos para ello.* (Art. 63.1. de la LOGSE).

• *En el nivel de educación primaria, los Poderes públicos garantizarán a todos los alumnos un puesto escolar gratuito en su propio municipio en los términos que resultan de la aplicación de la LODE.*

• *Excepcionalmente en la educación primaria, y en la educación secundaria obligatoria en aquellas zonas rurales en que se considere aconsejable, se podrá escolarizar a los niños en un municipio próximo al de su residencia para garantizar la calidad de la enseñanza. En este supuesto, las Administraciones educativas prestarán de forma gratuita los servicios escolares de transporte, comedor y, en su caso, internado.* (Art. 65.1. de la LOGSE).

• *La igualdad de oportunidades en la enseñanza postobligatoria será promovida, asimismo, mediante la adecuada distribución territorial de una oferta suficiente de plazas escolares.* (Art. 66.2. de la LOGSE).

El párrafo del Libro Blanco se refiere a los criterios adicionales aplicados en el cálculo de recursos humanos y materiales en función de una supuesta red de Secundaria. El problema es que ya se redactó con una falsedad inicial y de gran calado: no es cierto que los cálculos se hicieran utilizando ni esos criterios ni el análisis pormenorizado de las necesidades territoriales, sobre todo en zonas rurales. Así, por ejemplo, tenemos fundadas sospechas de que el Libro Blanco hizo la estimación de necesidades del profesorado mediante la simple aplicación de una relación polinómica con los posibles grupos de la futura Secundaria y para calcular estos últimos se contempló la situación demográfica de la población escolar y la actual red de centros de EE.MM., sin incremento ninguno de centros de nueva creación. Dicho de otra manera: no había ni nunca hubo red nueva de centros de Secundaria que se ajustara a los criterios de los textos que hemos

transcrito más arriba. El secretismo que durante tanto tiempo ha rodeado el mapa escolar de la Reforma, a nuestro juicio, no ocultaba más que un fantasma, el vacío en la previsión y el incumplimiento de los principios legislados.

Con el transcurso del tiempo la política educativa ha sido condicionada más y más por las restricciones de la política económica del ministro Solchaga y, en esa lógica se ha confirmado (ya no se oculta) la sospecha de incumplimiento. Globalmente, el plan del MEC y las demás Administraciones educativas contempla las medidas estructurales para la implantación de la Reforma desde la siguiente base limitadora: aprovechamiento mediante reconversiones de los actuales recursos infraestructurales de centros, servicios de comedor y transporte, así como de recursos humanos (plantillas presupuestadas) sin ninguna otra espectativa de incrementos significativos. Es la lógica implacable de una economía de la educación bajo la cual sucumbe cualquier otro criterio reformista.

En nucleos urbanos o semiurbanos, sin embargo, el decrecimiento de la población escolar permitirá ir incorporando a centros de Secundaria (independientemente de su titularidad pública o privada) a los alumnos/as a partir de los 12 años. En estas áreas urbanas la oferta de instalaciones es mayor y los problemas se plantearán en otra cuestiones: competencia entre la red pública y privada, reivindicar igualdad de horarios lectivos para todos los profesores que formen el claustro al margen del cuerpo al que pertenezcan, las dimensiones de los centros para una cierta homogeneidad de condiciones y la distribución racional en el espacio urbano, adecuación de instalaciones a las necesidades de los módulos profesionales, etc.

Pero en la mayoría de las áreas rurales de gran dispersión municipal, los alumnos del Primer Ciclo de la ESO (12-14) permanecerán en sus actuales centros de EGB, con las mismas plantillas de profesores. Para resumir expondremos las consecuencias que esta concepción conllevará en un horizonte indefinido:

• Se quiebra, en la práctica, la unidad/continuidad y coherencia del currículum en la etapa. La mera adscripción administrativa a un centro de Secundaria del profesorado que imparta 1º y 2º de ESO, no garantiza ninguna programación conjunta. Sin una estrecha convivencia profesional en el mismo centro no es posible difuminar los desajustes pedagógicos que tradicionalmente confrontaban el trabajo de maestros y profesores de Instituto.

• Se bloquea el acceso real de una parte del profesorado a los centros de Secundaria con el lógico riesgo de que éste se considere más discriminado y perciba el ejercicio profesional

(continúa en pág. 35)

(viene de pág. 18)

en los pueblos más desvalorizado socialmente de lo que ya está.

• Se enmascara una importante vía para el incremento de empleo público ya que las necesidades de profesorado en un modelo descentralizado de centros de Secundaria es mucho mayor que la que requiere el plan ministerial.

Todo ello viene a confirmar la afirmación que hacíamos al principio sobre la pérdida de una oportunidad histórica en la Reforma y que, de no llevarse a cabo como fue concebida *"en el papel"*, podría acentuar la dicotomía escuela urbana/escuela rural.

PARA ELABORAR UNA PROPUESTA ALTERNATIVA

A continuación expondremos unos criterios y un procedimiento para poder elaborar una propuesta de zonificación de Enseñanza Secundaria en el medio rural. Tal propuesta no es producto de ideas improvisadas ni utópicas sino que se ha contrastado con la realidad en un extenso estudio referido a la provincia de Salamanca *(1)* (ejemplo típico de territorio inscrito en esta problemática). Por fundarse en un trabajo de campo del que se derivan, sin embargo, unas conclusiones de amplia generalidad, lo que sigue puede orientar y ser válido para la mayor parte de las provincias con similares características.

La organización del territorio provincial se haría desde la división en grandes distritos educativos *(2)*, cada uno de los cuales englobaría zonas de Enseñanza Secundaria (completa: con Bachillerato) y, a su vez, estas pueden englobar varias zonas de Enseñanza Secundaria Obligatoria.

Los criterios a adoptar con una perspectiva en la que priman los argumentos de tipo sociológico y pedagógico sobre otras consideraciones económicas o administrativas, serían:

1. Ninguna zona con cierta entidad como comarca deberá carecer de al menos un centro de Enseñanza Secundaria completo.

2. Es conveniente que el tamaño de los centros sea, al menos, de dos grupos por nivel, aunque en algunos casos puedan contemplarse para la ESO centros de un solo grupo por nivel. Admitiendo la necesidad de medidas compensatorias para las áreas más desfavorecidad, la existencia de un grupo en un nivel (corte en la pirámide de población correspondiente a una edad) se debe justificar con una matrícula de 20 alumnos/as.

3. Los desplazamientos desde el domicilio del alumno a los centros de Secundaria Obligatoria no deben ser superiores a la media hora.

4. Especial relevancia merece darse a la zona de influencia de los actuales centros comarcales de EGB. Allí ya se ha consolidado una experiencia en cuanto al transporte y un modelo de organización escolar que va más allá de los estrechos límites del pueblo, lo cual puede favorecer la implantación de una Enseñanza Seundaria que forzosamante implica cierto grado de concentración.

5. En cada uno de los distritos se deben impartir todas las modalidades de Bachillerato (Humanidades y Ciencias Sociales, Tecnología, Ciencias de la Naturaleza y de la Salud, Artes) para que la oferta completa sea medianamente accesible en el ámbito rural.

6. En las zonas donde sólo sea posible establecer dos modalidades de Bachillerato se optará por las tres primeras arriba citadas. En ningún caso se impartirán una sóla por lo que significa de limitación para la elección del alumno.

7. En todos los centros que imparten la ESO se creará algún módulo de Formación Profesional de grado medio. En los que también exista Bachillerato se crearán módulos de grado superior.

8. Otras variables a tener en cuenta son el tamaño de las entidades de población, el número de alumnos, las características físicas de la zona, el estado de las comunicaciones, las distancias, etc.

A partir de estos criterios –que no vienen más que a desarrollar la política educativa de los textos de la Reforma–, en cada provincia se puede elaborar una zonificación teniendo en cuenta los datos de la población escolar en cada municipio.

En general, la aplicación de estos criterios dará lugar a una red de centros de Secundaria, en los medios rurales de gran dispersión municipal, bastante extensa, con dominancia de modelos de tipo medio-pequeño. Una alternativa, en defintiva, muy distante de la que, sin ningún género de dudas, van a propugnar las Administraciones educativas.

En el caso práctico que utilizamos para nuestro estudio, las previsiones del Ministerio contemplan 9 centros de Secundaria en la provincia (uno más de los que actualmente existen incluyendo los que tienen hoy titularidad municipal y que serán, en breve, centros públicos dependientes del MEC). Sin embargo, la rigurosa aplicación de los criterios señalados sobre la realidad rural de Salamanca, nuestra propuesta arroja un total de 27 centros de Secundaria (completa y ESO). Según nuestros cálculos, en este caso, solamente para cubrir las necesidades del profesorado habría que multiplicar por 1.32 (aproximadamente) la actual inversión económica (un 32,2%), lo cual no entra, ni de lejos en la voluntad política de la actual administración. Sin embargo, esas son las exigencias que plantea una reforma profunda y progresista en el medio rural que, naturalmente, requiere de mayor inversión para compensar su marginación tradicional. ■

(1) "Propuesta para la Zonificación de la Enseñanza Secundaria en Salamanca". Estudio inédito cuyos derechos de autor y original pertenecen a la Junta de Castilla y León y su autoría es de un equipo en el que trabajó el que suscribe este artículo.

(2) La idea del distrito ya ha sido desarrollada en varias publicaciones. Ver T.E., nº 23 de 1.989 (Extraordinario dedicado a la Reforma).

La formación permanente

La formación permanente del profesorado constituye una parte sustancial de cualquier política educativa dirigida a mejorar el funcionamiento de las instituciones escolares. Y, por ende, el perfeccionamiento de los profesores que ejercen en la escuela rural (escuelas unitarias y centros incompletos) es un componente fundamental en orden al enriquecimiento de la oferta educativa que la Administración pública puede y debe hacer a las comunidades no urbanas.

■ **Raimundo Cuesta Fernández**

LA NECESIDAD DE PROFESIONALIZAR LA DOCENCIA EN LA ESCUELA RURAL A TRAVÉS DE LA FORMACION PERMANENTE

Históricamente la escuela rural ha sido objeto de una larga desatención por las administraciones educativas. En ella se han producido los más dañinos ejemplos de desprofesionalización del magisterio español. La Ley Moyano (1.857) contemplaba la posibilidad de que en las escuelas rurales ejercieran gentes (como párrocos o secretarios de ayuntamiento) sin una cualificación especial. Aunque este ya no es el caso de hoy día, no obstante, las actuales condiciones de acceso a tales destinos y la falta de consideración social de la función docente en tales áreas, siguen produciendo un efecto desprofesionalizador extremadamente grave. Existen dos actitudes muy extendidas, contrarias en su espíritu pero, en el fondo, convergentes en sus resultados negativos: la **actitud de huída**, esto es, la concepción del ejercicio docente en el mundo rural como un episodio gravoso en la vida profesional que se procura eludir cuanto antes; y la **actitud de apostolado**, esto es, la sublimación de las dificultades e inconvenientes propios de la escuela rural mediante la secreción de una ideología de la misión sacerdotal de la docencia. Ambas constituyen formas de profesionalización débil, ya que en los dos casos los aspectos teórico-prácticos y técnicos específicos, requeridos para la docencia en el ámbito rural, se escamotean y sustituyen por ideologías de *"ascenso social"* o de *"redención social"*.

Ni el sistema de formación inicial, ni la mayoría de las actuales modalidades de formación permanente, ni las condiciones sociolaborales y los recursos materiales en que se ejerce la profesión en el área rural, favorecen la introducción de innovaciones sustanciales en este tipo de escuelas

Ni el sistema de formación inicial, ni la mayoría de las actuales modalidades de formación permanente, ni las condiciones sociolaborales y los recursos materiales en que se ejerce la profesión en el área rural, favorecen la introducción de innovaciones sustanciales en este tipo de escuelas. Diversas razones de orden estructural han generado que la distancia espacial se duplique en *"distancia psicológica"*. No es una casualidad que, como demuestra el estudio de la F.E.CC.OO. sobre el profesorado en 1.991, los profesores del área rural participen más que ningún otro colectivo de EGB en los programas de formación ofrecidos por la universidad, aspecto éste que sugiere el interés por la búsqueda de horizontes profesionales muy alejados del lugar donde se ejerce la profesión. Admitiendo la legitimidad y el derecho del profesorado rural (más joven que la media y con un mayor interés inicial por su propia formación) a frecuentar las modalidades de formación que le parezcan más adecuadas para su carrera profesional, este tipo de iniciativas resultan a todas luces insuficientes, ya que se requiere un sistema de formación permanente que profesionalice a los docentes en sus puestos de trabajo y, consecuentemente, que revierta en la práctica docente.

Si convenimos en la necesidad perentoria de un sistema de formación que tenga consecuencias positivas sobre la escuela rural, no debemos olvidar que nuestras propuestas de formación del profesorado del área rural no son por sí solas instrumento suficiente. Es preciso que se vean acompañadas de una política diferente de ordenación del territorio que corrija las desigualdades que imprime la lógica

del desarrollo capitalista, dotando a las áreas rurales deprimidas de una red de servicios sanitarios, educativos, culturales, etc. Siendo las escuelas células básicas del tejido cultural del mundo rural, las planificación de su funcionamiento debe hacerse de acuerdo con criterios de rentabilidad social. A tal fin, es absolutamente imprescindible que las escuelas unitarias dejen de funcionar como islas y se integren como recursos educativos y culturales dentro de ámbitos más amplios favoreciendo la interrelación y colaboración comarcales. En tal sentido, la generalización de los Colegios Rurales Agrupados es una buena idea susceptible de ser desarrollada de forma positiva. Porque comprender la escuela rural como un entramado de relaciones reticulares es una condición básica para repensar la formación permanente del profesorado de la escuela rural.

No es posible idear una política de formación para los profesores de la escuela rural si no se parte de las peculiaridades espaciales, socioculturales y pedagógicas. De ello se infiere la conveniencia de proponer una formación específica para los profesores que ejercen en el área rural. En ella se debería perseguir un tipo de formación que redunde directamente en la mejora de la oferta educativa de los centros y que profesionalice a los profesores durante su estancia en el medio rural, proporcionándoles una formación específica relacionada directamente con el puesto de trabajo que se desempeña.

PRINCIPIOS ORIENTADORES PARA LA PLANIFICACION DE PROGRAMAS DE FORMACION DE PROFESORES DE LA ESCUELA RURAL

La formulación de programas especiales de formación del profesorado de zonas rurales puede integrarse en el contexto de los planes provinciales de formación del profesorado. Ello no quiere decir que los profesores del ámbito rural queden al margen de las ofertas de formación comunes a todos los docentes, pero los programas especiales para zonas rurales aparecían como una de las líneas preferentes de formación (y de inversión de recursos materiales y humanos) promovida por las administraciones educativas.

Los programas de formación de los profesores de la escuela rural deberían estar guiados por un conjunto de metas y principios, ajustados al modelo de formación permanente que se considere más adecuado. En nuestra opinión, algunos de esos principios podrían ser los siguientes:

• Primar la formación colectiva frente al consumo individual de formación.

Ello quiere decir que la oferta institucional de formación se ha de dirigir preferentemente a la formación conjunta de profesores que ejerzan su trabajo en áreas cercanas y en tipos de centro de parecidas características. A tal fin, en la medida que se generalicen, los Colegios Rurales Agrupados o fórmulas semejantes, se convertirían en las entidades hacia donde dirigir preeminentemente las actividades de perfeccionamiento.

• Favorecer un esquema formativo descentralizado y autogestionado dentro del contexto sociopedagógico donde se ejerce la docencia.

Lo que significa privilegiar un modelo de formación centrado en la escuela, en las necesidades teórico-prácticas derivadas del ejercicio profesional. De donde se sigue que los contenidos, las carencias que deben subsanarse, los métodos y espacios concretos, etc. quedan determinados por las características de las zonas (sus propias tradiciones y recursos pedagógicos) y de los profesores que ejercen en las mismas.

• Crear y formar una red de recursos humanos y materiales en cada una de las zonas.

Lo que implica un programa de actuación coordinado de todas las instancias que realizan funciones de docencia, asesoramiento o control de las escuelas. La delimitación de zonas y distritos significa una asignación racional de medios materiales (de los propios centros, de los CEPs, centros de recursos, etc.) y humanos (asesores de CEP, equipos psicopedagógicos y de programas educativos, Inspección, etc.) a cada zona.

• Integrar la formación en la vida ordinaria de los centros y las zonas.

Lo que supone incorporar al horario de los profesores un conjunto de actividades obligatorias de formación, promoviendo formas, en su caso, de flexibilización horaria que permitan la formación compartida con otros profesores y profesoras de la zona a la que se adscribe cada centro.

LOS PROYECTOS CURRICULARES DE ZONA COMO EJE DE LAS ACTIVIDADES DE FORMACION PERMANENTE EN LAS ESCUELAS RURALES

Dentro de los planes provinciales de formación, proponemos un esquema elemental de formación para los centros rurales incompletos, que podría ser ampliado y enriquecido en cada ámbito territorial. En él se contemplan varios tipos y niveles de formación interrelacionados que pretenden traducir en propuestas concretas los principios previamente enunciados.

• Formación de los profesores en torno a la realización de proyectos curriculares de zona.

Esta debería ser la línea prioritaria de actuación y el núcleo en que se articulen el conjunto de las actuaciones de los equipos de apoyo y asesoramiento. Constituiría el centro de la política de formación continuada del profesorado en ejercicio de las zonas rurales. Debería tener un carácter obligatorio dentro del horario escolar.

Se trataría de que todos los profesores de una zona (Colegios Rurales Agrupados u otras formas de integración de *"unitarias"*) participaran en un proceso de formación continuado, en estrecha relación con su práctica docente. El contenido de la formación habría de versar sobre las dimensiones especiales que adquiere el desarrollo del currículum en los centros rurales: desde las formas organizativas dentro del aula hasta la planificación de actividades pedagógicas fuera de las escuelas.

En tal sentido, la formación en torno al proyecto curricular de zona, supone una forma de reflexión y práctica colectivas del conjunto de los profesionales de una zona, que utilizan sus conocimientos y experiencias para desarrollar un proceso de autoformación encaminado a la introducción de innovaciones pedagógicas en las aulas. A lo largo del mismo, recibirán la ayuda y asesoramiento de diversas instancias de la administración educativa (CEPs, centros de recursos, equipos psicopedagógicos, inspección, ponentes externos). Las reuniones de una periodicidad quincenal, se inscribirían, pues, dentro del trabajo ordinario de los profesores. Con carácter complementario, además de la ayuda externa ya comentada, parte de sus componentes (aquéllos que realicen tareas de coordinación) recibirían una formación complementaria fuera del contexto de la zona (jornadas y cursos para la formación de responsables de proyectos de zona).

Es razonable pensar que el trabajo quincenal podría hacerse durante dos horas, introduciendo la jornada constinuada en el día de la reunión. La gestión del programa y su desarrollo estaría básicamente en manos de los propios profesores y profesoras, que tendrían la responsabilidad de determinar los contenidos, los métodos de trabajo y el tipo de ayuda externa.

• Formación de la red de asesores y personal encargado de intervenir en los centros incompletos de las áreas rurales.

Se trataría de la combinación de encuentros periódicos entre asesores de los CEPs, miembros de equipos psicopedagógicos, componentes de los distintos programas educativos y del SITE. El conjunto de tales efectivos, responsables de la intervención en centros rurales, tendría su propio programa de formación y planificación a través de un Seminario Provincial de Formadores y Asesores de la Escuela Rural. Su actuación en las zonas habría de basarse en formas de trabajo en equipo, coordinando desde las mismas zonas (desde los centros de recursos y CEP más próximos) la actuación conjunta de ayuda y asesoramiento. Cada proyecto curricular de zona estaría adscrito al CEP más cercano y tendría un responsable externo encargado de hacer su seguimiento.

• Grupos de trabajo para la elaboración de material curricular.

En cada CEP de la provincia se promovería la creación de grupos de profesores y asesores encargados de elaborar materiales didácticos adaptados a las características de la escuela rural y susceptibles de ser utilizados en los proyectos curriculares de zona.

• Jornadas de formación e intercambio entre coordinadores de proyectos curriculares de zona.

Anualmente el trabajo de formación en las zonas sería revisado en jornadas de trabajo realizadas en el conjunto del ámbito provincial o en conjuntos territoriales más reducidos (por ejemplo, en el área de influencia de cada CEP). En ellas participarían los coordinadores de cada proyecto de zona y los miembros del Seminario Provincial de Formadores y Asesores de la Escuela Rural.

Estas propuestas de formación, que no excluyen otras, han de entenderse como un elenco de acciones relacionadas entre sí dentro de un programa específico de formación para el ámbito local. Permiten una gradualidad de compromisos entre los profesores participantes y requieren, como es obvio, cambios importantes en las tradiciones formativas del área rural y en las actitudes y hábitos de la administración educativa. Supondrían, sin duda, un progreso en el proceso de formación y profesionalización de los docentes del medio rural. ■

Un modelo de educación para el desarrollo rural

Escuelas campesinas

Las Escuelas Campesinas, nacidas hace años de la búsqueda de nuevos métodos de trabajo educativo en el mundo rural que respondieran a necesidades reales, han debido enfrentar las consecuencias de los cambios de la estructura productiva del campo, y en el peor de los casos de su progresivo empobrecimiento.

Tomás Díaz
Universidad de Valladolid

LA EMIGRACION a las ciudades y el consiguiente despoblamiento de los pueblos, que supusieron los principales factores ligados a tales cambios, no son desde hace tiempo una alternativa para la gente del campo: el paro y la carestía de la vida en las zonas urbanas obligan a buscar otras salidas. A ello se unen, incluso, tanto el regreso de antiguos emigrantes como las nuevas tendencias de la cultura urbana que animan a modos de vida más integrados en espacios naturales. El desarrollo del campo encuentra en este contexto una nueva dimensión y la metodología de trabajo de las Escuelas Campesinas, basadas fundamentalmente en el voluntariado social apoyado por subvenciones y ayudas de instituciones públicas, significa una vía de investigación y fomento de esas nuevas posibilidades.

Exponemos en este artículo los aspectos esenciales de este modelo.

FASES DEL PROYECTO EDUCATIVO

El primer paso de toda actuación debe ser **descubrir las necesidades** y centros de interés de los afectados, conociendo a fondo sus posibilidades y sus fuentes de recursos : estudio de aguas, de mineralogía, de pastizales y recursos forestales; tendencias demográficas; encuestas para conocer la realidad;... Se trata de realizar, por lo tanto y en primer lugar, una investigación activa, entendida como contenido y como método de trabajo, donde los propios sujetos investigados son agentes activos de investigación.

La segunda fase consiste en **formar para la comercialización** de los propios productos, fomentando una dinámica cooperativa que reconquiste el mercado interno, de manera que se posibilite aumentar el capital y fortalecer el aparato productivo, integrando la colaboración intercooperativa.

El paso siguiente debe abordar la **mejora de la producción** cualitativa y cuantitativamente, para lo cual son necesarias mejoras técnicas tales como el análisis de los suelos con la finalidad de abonado y adaptación a cultivos más adecuados, el ensayo de mejoras de las semillas,...Y como no hay desarrollo sólo con la producción y comercialización, otra fase del proyecto debe prever las **instalación de pequeñas industrias** que continúen el proceso de desarrollo en la Comarca y no tener que realizarlo fuera.

LLegado a este punto la quinta fase debe plantear la **mejora de las es-**

...el paro y la carestía de la vida en las zonas urbanas obligan a buscar otras salidas. A ello se unen, incluso, tanto el regreso de antiguos emigrantes como las nuevas tendencias de la cultura urbana que animan a modos de vida más integrados en espacios naturales.

tructuras que faciliten la producción, fomentando iniciativas tales como realización de presas para mejorar el regadío, concentración parcelaria adecuada, mejora de los canales de riego, facilitación para polígonos ganaderos.

El **desarrollo de los servicios** debe incluirse como la última fase a considerar en el proyecto educativo: la vía de trabajo que se propone es la realización de Mancomunidades de municipios que gestionen servicios comunes: sanidad; centro de salud comarcal; turismo rural; espacios de acampada, vivienda rural; ordenación del territorio; recogida de basuras...

MÉTODO DE TRABAJO

La metodología de una educación para el desarrollo rural debe asegurar la **participación** (esencia del desarrollo de la comunidad) de sus tres principales factores: pueblo, técnicos y Administración.

Un primer elemento de esta metodología es la investigación participativa de los afectados, de manera que las aportaciones científicas de los investigadores sea fecundada por la experiencia de los habitantes.

Por otro lado, la participación de los tres factores de desarrollo comunitario debe permitir poner en marcha las potencialidades de la comunidad, participando en un **proyecto conjunto**, respetando la identidad comunitaria, los valores tradicionales y poniendo en juego la iniciativa de valores nuevos.

En este sentido, la participación de los técnicos debe estar basada en la **interdisciplinariedad** a nivel de formación, tratando las distintas disciplinas de modo globalizado: expresión y dominio de la palabra con la formulación de lo que se quiere; capacidad de apropiación de técnicas nuevas; y contabilidad y lenguaje matemático enmarcando las actividades productivas y comerciales.

La Administración pública, por su parte, debe intervenir con un carácter **interdepartamental**, y desde la bases sociales, el proyecto debe estar abierto a la participación de todas las entidades interesadas en el desarrollo de la Comarca, permitiendo una **pluriparticipación** en la que las organizaciones no gubernamentales deben jugar un papel importante, al surgir del propio medio social y estar ligadas a la propia población.

LOS EDUCADORES

Este Proyecto educativo necesita educadores capaces de investigar recursos ociosos y susceptibles de movilización: al llegar a un espacio concreto deben tomar conciencia de lo que les rodea, delimitando el campo de su investigación y precisando objetivos y métodos. Esta capacitación es más urgente en un modelo de "desarrollo endógeno".

Deben ser capaces, también, de articular un proyecto que sea aceptado por la población: recogiendo sus necesidades y valores, formulando objetivos claramente evaluables y que estén al alcance de los destinatarios, y señalando las etapas de realización de los objetivos.

Saber trabajar en un marco de desarrollo integrado debe ser otra de las aptitudes de los educadores facilitando: la interdisciplinariedad o globalización de la acción, la coordinación de todos los departamentos de la Administración y la participación múltiple de todas las fuerzas sociales para realizar programas conjuntos.

Dado que las iniciativas locales son puntos claves en la economía social y solución de muchos otros problemas, los agentes educadores necesitarán, además, colaborar en ellas como plataformas de desarrollo.

La promoción de la vida asociativa tendrá que ser otra de sus metas : sabiendo descubrir los gérmenes de asociacionismo que existen, aglutinando beneficiarios de los servicios en torno a la solución de los problemas que les aquejan, y siendo sensibles a las nuevas formas asociativas para resolver los problemas nuevos.

Por todo ello, deberán saber colaborar con otros educadores en un equipo interdisciplinar, y formar a otros nuevos que vayan creciendo en el campo de trabajo, ya que no se tratará sólo de hacer tareas, sino de sembrar entre los destinatarios del trabajo educativo la responsabilidad de su propio desarrollo. ■

Desde la experiencia

Isabel Montero y Luis Blanco vienen ejerciendo en diversas escuelas de la Sierra de Bejar (CRA de Lagunilla, Colmenar, El Cerro, CRA de Puerto de Bejar,...) desde hace veinte años. Luis ha vivido su intensa y dilatada experiencia en el mundo rural desde distintas situaciones de compromiso: primero como cura, luego como alcalde y maestro. En el 78 se casaron. Pertenecen al MCEP desde el 76 (entonces ACIES: Asociación para la Correspondencia y la Imprenta Escolar) y han militado en Consejo Educativo y UCSTE. Después Luis, en CNT, y ahora, Isabel, en CC.OO. Actualmente participan en Educar para la Paz.

■ ¿Cómo veis la situación de la Escuela Rural en este momento?

□ Tendríamos que situar la escuela dentro del contexto más global del medio rural que sufre un proceso galopante no sólo de desculturización o colonización por hábitos urbanos desde hace años, sino de desaparición –con lo que supone– de un modo de vida relacionado con la tierra y más globalmente con la Naturaleza. Hay un sentido de huida, de final por parte de la gente joven como consecuencia de la pérdida de servicios y *"medios de vida"* en los pueblos. En la gente mayor de impotencia y fatalidad.

Hace unos años se vislumbraba cierta esperanza en el sector joven y en algunos *"funcionarios"* que trabajamos en el medio rural por recuperar nuestras señas de identidad, nuestra cultura, buscar alternativas económicas y de todo tipo a este medio. Se *"pensaba"* en la escuela como foco cultural y dinamizador.

Hoy los pueblos son cada vez más asilos de ancianos y *"recreos temporales"* para los hijos de las familias del pueblo que se fueron, gentes de la ciudad que buscan el fin de semana escapar del infierno de la ciudad, que se sigue proponiendo como paradigma de bienestar.

La escuela, en este contexto, como transmisora de los valores del sistema, aparte de su función selectiva, capacitadora/asimiladora, tiene el mismo futuro negro que el campo, si bien nosotros queremos seguir manteniendo la antorcha y pensamos tiene un papel dinamizador socio-cultural del medio rural.

■ ¿Podéis relatar vuestra experiencia en el medio rural?

□ Los dos hemos desarrollado nuestra actividad social, cultural, política y educativa como maestros en este medio.

Siempre hemos mantenido contacto con movimientos culturales, pedagógicos, sindicales, digamos *"populares"* o izquierdistas, si se puede seguir pronunciando este término. Es decir, que hemos tratado de mantener contacto vital y profesional con compañeras y compañeros que aspiraban a transformar (no sólo reformar) la escuela y la sociedad.

En este sentido fue muy interesante nuestra experiencia que llamamos de *"Tiempo Libre"* con compañeros/as y niños/as de escuelas rurales de la provincia, sin medios materiales, pero con mucha ilusión e imaginación. Con madres y padres, asociaciones culturales, ayuntamientos, sindicatos, MRPs. Más adelante participamos en la Coordinadora Provincial que luchó y paralizó el Plan de Concentraciones de la UCD. Fue una experiencia muy rica e inolvidable. Con la Coordinadora Regional de Castilla y León y despues Estatal de Escuela Rural hemos conocido compañeros y compañeras y experiencias de Aragón, Andalucía,

Cataluña, Galicia, La Rioja, Cantabria y Euskadi muy interesantes. La LOGSE y demás se ha realizado mucho antes, y sin medios ni bombos y platillos desde escuelitas de todos los rincones.

Hemos participado en Escuelas de Verano, en Jornadas sin fin...

Ahora, con la Plataforma Estatal por una escuela de Calidad en el medio rural, a un nivel más local, comarcal y provincial y nos hemos metido en harina con asociaciones como la de Agricultura de Montaña o Escuelas Campesinas en la comarca de Las Arribes (¡como no recordar la lucha antinuclear con ellos!).

Nuestra lucha por la Escuela Rural y más exactamente por el medio rural, la hemos compartido con compañeros/as y colectivos que tienen que ver con esta realidad y con compañeras y compañeros del MCEP.

■ ¿Qué valoraciones podéis hacer de esa experiencia y otras que hayáis conocido?

□ Como experiencia vital es lo que nos ha ayudado y mantenido a seguir. Lo que ahora se dice *"cargar las pilas"*. Es la experiencia de muchas personas de las que hemos aprendido y recibido casi todo y a las que les hemos dado nuestro *"granito de arena"*. Dentro de todo ese colectivo creemos haber colaborado en la dignificación del medio rural al que –si nos dejan y le dejan– aún le queda camino que recorrer.

Estamos contentos de nuestro trabajo y nuestra opción vital y profesional.

■ ¿Cómo está hoy en día el nivel de coordinación entre movimientos de profesores especialmente preocupados por la escuela en áreas rurales?

□ A nivel general, bastante pobre. La mayoría de los compañeros y compañeras viven en la ciudad y no tenemos tiempo de vernos, hablar, tomar un vino o un café sin prisas, de pensar, experimentar, buscar alternativas juntos. Los CEPs, con sus cursos, cursillos,... han embarcado a un sector en la carrera de los puntos y *"certificados de asistencia"* para... ¿para qué?.

Ahora mismo no hay un movimiento aglutinador fuerte.

Los sindicatos, MRPs trabajan más intensamente, con sus afiliados/as o socios/as y no existe un trabajo coordinado amplio.

A nivel provincial está la Plataforma, que citábamos antes, en la que, a nuestro juicio, están poniendo más carne en el asador las APAs y colectivos de zona en los que procuramos estar los maestros.

En algunas zonas se reune algún grupo –pequeño– de maestros/as de E.R. con la preocupación de la que hablamos.

■ En el diseño de un currículum diferenciado para la escuela unitaria, ¿qué elementos básicos creeis que deben tenerse en cuenta?.

□ Hablar de un diseño curricular adaptado a la escuela unitaria, sería hablar de un diseño curricular adaptado al CRA, puesto que parece que hoy el modelo se va a generalizar.

Este diseño debe contemplar la dispersión de aulas y las características y carencias de esas aulas, de manera que garantice la mejor atención a todas, en igualdad de condiciones.

Por parte de la Administración supone una infraestructura adecuada y una dotación suficiente, que permita las actividades de relación, intercambio, teniendo en cuenta que uno de los principales problemas de muchos de esos pueblos es el aislamiento, la falta de estímulos.

A la hora de diseñar el proyecto, debe tenerse en cuenta que en el mismo aula, coinciden siempre varios niveles y edades, por lo que es necesario buscar la organización de espacios y tiempos y la metodología adecuada.

■ ¿Qué perspectivas veis para los CRAs en el futuro?

□ Los CRAs comenzaron a gestarse en un momento en el que los enseñantes en general, estaban verdaderamente empeñados en una enseñanza de calidad. Fue la época de auge de los MRPs, Escuelas de Verano, movimientos en defensa de la escuela rural...

Y tras un largo proceso de luchas, de reivindicaciones surgieron los primeros CRAs en las siguientes condiciones: equipo de profesores dispuestos a llevar a cabo un proyecto; elaboración del proyecto; acuerdo de todos los sectores implicados; acuerdo de todos los pueblos.

Condición indispensable para que un CRA –y cualquier centro– se pusiera en marcha era el equipo pedagógico y la elaboración de un proyecto adecuado a cada realidad y con la participación de toda la comunidad educativa.

A la Administración se le pedía que proporcionara los medios estructurales, materiales y humanos para llevar a cabo el proyecto educativo entendido no sólo como actividad escolar sino más amplio, tiempo libre/ocio, actividades socioculturales, festivas, escuelas de madres y padres, educación de adultos –no entendida como entretenimiento–, etc...

Los futuros CRAs, serán algo descafeinado y más una solución burocrático-administrativa que pedagógico-educativa.

El consurso de traslados debía contemplar el concurso en equipo y por zona concreta, no como el anterior y el actual. Y otras opciones que posibilitaran un tipo de trabajo digno y agradable en el medio rural.

Como siempre, la Administración, coge el rabano por las hojas y tira por el camino del medio, como decimos en los pueblos y decreta la organización provincial ...en CRAs.

Ni haya habido discusión, ni debate, ni información del *"mapa escolar"*, ni menos participación de los implicados en la elaboración y diseño del proyecto, ni posibilidad de formar equipos, etc...

Los futuros CRAs, serán algo descafeinado y más una solución burocrático-administrativa que pedagógico-educativa.

■ ¿Adónde deben ir y de qué tipo deben ser los apoyos de una política educativa compensatoria para los pequeños pueblos?

□ En principio a cada zona educativa concreta, entendida la zona no como algo elaborado desde la Dirección Provincial, sino desde la realidad y la participación de las/os implicadas/os.

Los apoyos deben ser reales y concretos, no teóricos y abstractos. Es decir, desde la Administración (Educativa, Autonómica, Asuntos Sociales, Diputaciones,...) se están destinando recursos descoordinadamente y a veces contradictorios y hasta enfrentados. Recursos que unas veces suponen un despilfarro, o no son los adecuados, o son inútiles. Todos los recursos –materiales y humanos– deben dar respuesta a las necesidades sentidas por la gente que tiene que tener capacidad para *"administrarlos"*.

Ocurre que los programas *"compensatorios"* parten de fuera y son controlados/coordinados desde fuera sin que la comunidad educativa pueda decir algo, cambiar su orientación, distribución, etc...

Quizá con los mismos recursos empleados hasta ahora –o menos– pero mejor utilizados, los resultados podrían ser más positivos.

En este caso, como en tantos otros, se trata de *"justicia"*/derechos y no *"caridad"*. Es decir: la sensación que se tiene es que nos viene algo regalado por benevolencia de nuestras autoridades, con las que hay que estar agradecidos, cuando se trata de que somos ciudadanos con derecho a unos medios que debemos administrar nosotros mismos.

■ ¿Qué incentivos o motivaciones debe tener el profesorado que hoy ejerce en una escuela unitaria?

□ El principal incentivo que debe encontrar un maestro/a de una escuela rural es disponer de las condiciones adecuadas para ofrecer una educación de calidad, que pueda ilusionarse con su trabajo, y creer en él.

La experiencia demuestra que otro tipo de incentivos: sexenios, carrera docente, desigualdad creciente de los sueldos, prebendas y *"puestos"*, no están llevando el sistema educativo a ningún puesto interesante.

El tipo de incentivo necesario va por otro camino: posibilidad de creación de equipos, que se ilusionen con un proyecto y lo lleven a caballo; dotación suficiente de profesorado; dotaciones materiales... En fin, todo aquello que puede hacer que un maestro/a pueda disfrutar con su trabajo.

■ ¿Qué vínculos y compromisos deberían establecerse con otras administraciones públicas o comunidad educativa?

□ Ya hemos aludido antes a que debe haber una coordinación vertical –de abajo a arriba– y no al revés, entre administrados y administraciones. Y horizontal entre las diferentes administraciones o instituciones que tienen acciones o programas en el medio rural.

No se puede andar ni a salto de mata, o la ocurrencia última de los *"equipos de gobierno"* de cada Administración o institución.

Ocurre que cada uno defiende su *"parcelita"* como si de finca privada o de coto se tratase y ¡ojo con el que me toque la linde!, como se dice en los pueblos.

Aquí, como en Fuenteovejuna, todos deben ir a una.

■ ¿Podemos hablar hoy de diferencias muy apreciables entre los niños y niñas de los pueblos y los de zonas urbanas?

□ No más de las que pueda haber entre un niño/a de un barrio y otro del centro... y mucha menos que entre un niño/a de un suburbio o barrio marginal con otro/a de un barrio residencial.

Los niños son iguales. Las condiciones y necesidades son distintas y a ellas hay que atender. ■