

E S T U D I O S

¿ESCUELA RURAL O ESCUELA EN LO RURAL? ALGUNAS ANOTACIONES SOBRE UNA FRASE HECHA

MIGUEL ÁNGEL ORTEGA

1. INTRODUCCIÓN

El de la escuela rural es un tema recurrente en el mundo educativo, si bien lo es más entre las personas preocupadas por la práctica docente que entre los investigadores; colectivos que, como se sabe, en nuestro entorno continúan estando demasiado imprudentemente distanciados. En realidad, con muy pocas excepciones, toda la literatura pedagógica sobre la escuela rural —diríamos que desde el último siglo y medio— se ha elaborado desde el mismo —o parecido— punto de vista; ha partido de supuestos muy similares e incluso ha desembocado en conclusiones más próximas de lo que una primera lectura puede hacerlos creer.

El propósito que ha animado la investigación cuyas líneas maestras resumimos en este artículo (1) ha sido justamente el de cuestionar el punto de vista desde el que siempre se ha analizado el *problema* de la escuela rural y tratar de darle la vuelta para poner al descubierto determinados significados que suelen quedar ocultos tras las palabras y las expresiones más al uso. Nos proponíamos así demostrar que, a pesar de todas las buenas intenciones (cuando han sido buenas) mantenidas por los legisladores y los pensadores en torno a la escuela rural, la institución escolar históricamente ha ejercido un magro papel sobre el medio rural y continúa ejerciéndolo tanto a través del concepto que se tiene sobre la escuela y sobre lo rural como, en consecuencia, a través de las diferentes intervenciones que representan los distintos niveles de concreción curricular, desde la legislación hasta la práctica cotidiana del profesorado en sus aulas.

Lógicamente, este modo de acercarse al problema exige un alejamiento de las consideraciones didácticas y organizativas y una ubicación de método y tex-

(1) Investigación acogida al plan de ayudas a la investigación del CIDE, convocatoria de 1991.

to más próxima a la sociología de la educación. La investigación no pretendía, pues, establecer una norma de actuación, sino ofrecer, a través del análisis poco usual de variables frecuentes, elementos de reflexión para pensar de otro modo la escuela rural; denominación que, por cierto, en sí misma colisiona con nuestra idea central: no puede hablarse de *escuela rural*, sino, mejor de la *escuela en lo rural*.

2. A LA BÚSQUEDA DEL MITO

Un acercamiento a la dimensión histórica del problema facilita considerablemente el trabajo. A estas alturas no es preciso insistir en que la evolución de la institución escolar camina de la mano de la marcha ascendente de la burguesía en el campo de las relaciones sociales y económicas; ni en que, por tanto, la educación, en su vertiente institucional, no empieza a extenderse más allá de las capas sociales dominantes hasta que el proceso de industrialización lo exige. Las primeras leyes de escolaridad obligatoria pertenecen más a la legislación laboral que a la educativa. En Francia, la escolaridad obligatoria se legisla en 1841, y antes para los niños que trabajan en las fábricas (Querrien, 1979); en Gran Bretaña (Cohen, 1992), la infancia rural es compelida a asistir a las escuelas 30 años después que la infancia urbana; en Estados Unidos, la extensión de la educación así entendida es un fenómeno esencialmente urbano (Apple, 1986). Decididamente, la escuela no nació para el medio rural, sino en las ciudades y por una necesidad de las ciudades. Su extensión posterior al campo se justificó, primero, por la necesidad de anticipar el proceso de inculcación que los obreros experimentaron en las ciudades y, después (partiendo necesariamente del mismo lugar), para garantizar el afianzamiento de los recién nacidos Estados (esto es, mercados) nacionales.

En el caso español nos detendremos un poco más. En nuestro país, la burguesía moderada (2) necesitaba una nación que aceptase una serie de grandes principios en torno, fundamentalmente, de los de propiedad y autoridad; el primero, para legitimar su posición de privilegio, y el segundo, para que no se discutiesen las bases del mismo. Era necesario que el campesinado aceptase, diríamos que *con resignación*, el cambio de situación que se había producido y del que había salido perdiendo más que ganando, porque la liberación de las antiguas servidumbres no había hecho nada más que ponerlo en manos de una servidumbre *de nuevo cuño* que, sin mejorar sus condiciones de trabajo, alteraba profundamente su relación con la tierra, haciéndola notoriamente más precaria.

Sobre esta base, desde sus orígenes la escuela se configura como un elemento extraño e incluso agresivo al mundo rural. Su lógica de funcionamiento no es la misma que existe en el campo. Las relaciones que se establecen nada

(2) La liberal aportó pocas novedades significativas en el terreno que discutimos. La disputa fundamental entre la moderada y la liberal era la relativa a la libertad de enseñanza, que nos afecta sólo de forma tangencial.

tienen que ver con él. Se inculca una disciplina, un concepto del poder, de lo que es respetable y de lo que no, según el cual, siempre sale perdiendo el lugar de origen del alumno. La lectura del Reglamento de Escuelas Públicas de Instrucción primaria elemental de 1838 revela, por ejemplo, que el alumno no se debe levantar de su asiento cuando entre el padre de uno de ellos, pero sí si lo hacen el cura, el alcalde o el inspector; en las paredes de la clase, grandes carteles recordarán permanentemente al alumno cuáles son sus deberes; dos veces al año, en fin, se hacen exámenes públicos intencionadamente cargados de boato para inflar la significación de la escuela: Se trata de un acto colectivo —acaso remedo del juicio universal— en el que queda definido quién está llamado a un destino o a otro, con arreglo a unos criterios de excelencia que sólo residen en la escuela y en las personas que disponen en y sobre ella; «es muy importante» —se llega a decir acerca de los exámenes de la escuela elemental— «que, por ser los primeros en el curso de la vida, sean considerados como un negocio muy formal y de graves consecuencias». No importa lo que se sepa —es poco lo que se enseña—, sino que quede constancia del poder de sanción de la escuela y de cómo ésta está arropada por el abanico entero de autoridades a las que tanto infantes como adultos están sometidos: el alcalde, el cura, alguna persona de reconocida ilustración (habrá que pensar, si lo hubiese, en el médico; y en todo caso, en la influencia del cacique) y el maestro. Nótese que el panorama en las ciudades no es muy diferente en líneas generales, pero sí en algunos detalles, que finalmente resultan ser capitales. Citemos dos de ellos. Por un lado, la gran mayoría de los chicos de los pueblos sólo conocerá la escuela elemental, primer y preciso instrumento de socialización; es más, en la mayoría de los pueblos, si hay algo, serán sólo escuelas elementales; no es posible, por tanto, que el concepto de *escuela* represente en el ánimo de las gentes del campo otra cosa diferente de la que brevemente hemos descrito. Pero por otro lado, ya entonces queda establecido que la autoridad viene de fuera, de la ciudad, bien porque su lugar de ejercicio del poder sea ése (es el caso del inspector), bien porque haya nacido en ella (el médico), o porque, siendo del pueblo, haya ido a la capital a estudiar (el cura, o el maestro), o porque, en fin ejerza por delegación un poder que viene dictado de otro lugar (el alcalde o el guardia civil).

No es extraño que el legislador terminase declarando la escolaridad obligatoria. Por ejemplo, el artículo séptimo de la Ley Moyano la considera para el tramo de edad entre seis y nueve años, y el octavo preveía una sanción de entre dos y veinte reales para los contraventores de la disposición (3). En todo caso, se sienta la necesidad, que será creciente, de que nadie escape a la escolarización. La norma ha de interpretarse como el reconocimiento del fracaso de los intentos anteriores y de la escasa capacidad de convocatoria de las escuelas, que, con

(3) Se menciona la Ley Moyano por ser acaso la más significativa del siglo, pero las propuestas sobre la obligatoriedad de la enseñanza son anteriores. RUIZ BERRIO (1988) destaca que en 1780-1781 las Cortes de Navarra promulgaron la primera ley al respecto que se conoce en nuestro país, lo que la coloca entre las primeras que se dictaron en el continente europeo.

el paso de los meses, asistirían al progresivo vaciado de sus aulas, a pesar de que el profesor recibiera incentivos si mantenía alta la matrícula. La interpretación más al uso en este tema es la de la preocupación de las autoridades educativas por elevar el nivel de conocimientos de la población y, con él, el desarrollo general del país. Pero ése no es el único rostro de la norma, ni el más importante. La preocupación por conseguir que todos los chicos acudan a la escuela es, sobre todo, la preocupación por que lo hagan los de las clases pobres, los indigentes de las ciudades y los campesinos en los pueblos, y se trata de una operación de policía antes que de filantropía: Se trata de quitar de las calles a la población menesterosa, que suponía un atentado a la *seguridad ciudadana* y un intento de subvertir pacíficamente el nuevo orden social y económico que quería imponer la burguesía. En 1878, Rafael Monroy, un estudioso de la época sobre el problema de la escolarización, lo escribía sin ambages:

Agitase en la actualidad una cuestión gravísima, que es preciso analizar despacio y resolver de prisa. Las clases labriegas y obreras se presentan, pretendiendo constituir un cuarto estado, en demanda de derechos que la sociedad no puede concederles. Antes que el derecho a ilustrarse y a educarse, proclaman el derecho al trabajo (Monroy, 1878, p. 61).

La escuela deviene tanto más necesaria cuanto mayor es la desconfianza en los menesterosos: ¿Quedaría satisfecha la clase pobre si alcanzase la posesión de este derecho? ¿No es axioma incontrovertible que la humana ambición no queda nunca satisfecha, y que la pobreza es exigente, tanto más cuanto mayor sea la conciencia que tenga de la superioridad de su fuerza material? ¿No es lógico asegurar que, una vez admitido este derecho, habrían de admitirse sus consecuencias, y de concesión en concesión, habríamos de llegar al último límite y habrían de trocarse los frenos, cambiando de dominio hasta la propiedad legítimamente adquirida? (Monroy, 1878, pp. 63-64).

Podemos decir que, en adelante, la evolución de nuestro sistema educativo se representaría con dos líneas paralelas, cada una de las cuales engrosaría, en un sentido diferente, la misma dirección; es decir, a medida que el aparato educativo *madura*, las formas se suavizan, aunque los objetivos básicos se mantengan y crezca el interés por alcanzarlos. Sobra decir que la tarea gana entonces en efectividad, porque el mensaje —que se presenta con otra apariencia— gana más voluntades, más incondicionales y, por supuesto, menos avisadas.

Cossío (MEC, 1985) defiende en 1989 una reforma de la educación primaria que ya incluye un capítulo de mejora de la escuela rural bajo la idea de potenciar económicamente la asistencia de los «mejores maestros que lo soliciten» y adaptar los calendarios para que los chicos que tienen que trabajar en las tierras puedan acudir a ellas. Independientemente de que la idea de incentivar a los *mejores* maestros para que trabajen en los pueblos fuese buena o mala, lo que empieza a manifestarse es el concepto de educación compensatoria. El mundo rural comienza a entenderse como un universo deprivado en el que son precisas atenciones especiales; es más, se habla de una casuística especial de lo rural, en un mundo en el que todavía la mayor parte de la población que trabaja lo hace en

el campo. Es decir, cuando los que prácticamente son los primeros estudiosos de la escuela piensan sobre ella (4), ya lo hacen en términos de escuela urbana y en la conveniencia de que la rural funcione como ella.

Los socialistas evolucionaron rápidamente hasta llegar aproximadamente al mismo sitio. Tiana (1992) muestra cómo el programa del PSOE pasó desde una posición por lo menos desdeñosa con respecto al sistema educativo burgués a otra de talante más reformista en la que aceptaba la necesidad de extender la educación a toda la ciudadanía. Por ejemplo, en 1886, *El Socialista* calificaba de superchería el establecimiento de escuelas gratuitas, y en 1900 se defendía que era «la organización obrera» la principal instancia educativa de la clase obrera. Sin embargo, ya en 1914, «la conquista de la escuela pública» se añadía al listado de reivindicaciones obreras habituales. Se consagra así la renuncia a defender una cultura de clase y se acepta que el papel de los obreros urbanos y agrarios sea el de mirar desde lejos las virtudes de la cultura dominante y reclamar —por conductos reglamentarios, claro; esto es, según el sistema parlamentario— el improbable derecho a que se pongan a su disposición todos los instrumentos que permitan a su clase el acceso a ella. Se detectan dos errores: creer que esa pretensión es razonablemente posible y, confundiendo el problema, atribuir a la instrucción la causa primera de su decaído modo de vida y de su desventajosa condición social.

Las líneas maestras marcadas por esta *intelligentsia* de finales de siglo permanecerían latentes hasta la instauración de la II República, momento en el que saldrían a la luz y a la ley, gracias a la convicción de los partidos progresistas, que formaron gobierno entre 1931 y 1933, de que la educación era la mejor defensora del propio régimen republicano. En el campo, el proyecto educativo de la República tendría importantes consecuencias, ya que una de las obras emblemáticas del período tenía en el medio rural su razón de ser. Nos referimos, claro está, a las Misiones Pedagógicas, que querían no trascender la labor educativa al uso, sino agregarse a ella por medio de instrumentos menos convencionales; es —el mismo decreto de creación lo dice— más una cuestión de maneras que de fondo de la cuestión: «El Ministro que suscribe entiende necesario y urgente ensayar nuevos procedimientos de influencia educativa en el pueblo». Nada oculto. Se trata de llevar *la cultura* a los pueblos y de transmitir todo su universo de valores a una población sospechosa de ignorancia:

Se trata de llevar a las gentes, con preferencia a las que habitan en localidades rurales, el aliento del progreso y de los medios de participar en él (Introducción del Decreto).

Artículo primero. Dependiente del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes se crea un «Patronato de Misiones Pedagógicas» encargado de difundir la cultura general, la moderna orientación docente y la educación ciudadana en al-

(4) Los primeros estudiosos, entendidos, claro está, en la versión más parecida a lo que hoy entendemos por tales.

deas, villas y lugares, con especial atención a los intereses espirituales de la población rural.

El artículo no tiene desperdicio: no sólo hay que llevar *la* cultura general (Cossío la había personificado en Shakespeare y Velázquez), sino también la educación ciudadana (esto es, la educación del hombre de ciudad), y todo ello, sin olvidar —o mezclándolo, o integrándolo, etc.— los intereses espirituales de la población rural, de los que no se sabe muy bien si son un elemento más de una supuesta cultura rural o si se trata mejor de lo que a la ciudad le interesa que sea el campesinado.

Se deja, en fin, sentado en estos años que la escuela tiene que trabajar sobre los niños y sobre las familias, porque éstas representan el obstáculo principal para la intervención de los maestros. Los estudios psicológicos y pedagógicos de las décadas anteriores habían producido ya el material suficiente para arropar un concepto «esencialista» de la infancia que provenía, por lo menos, de Rousseau, y éste es el concepto que sirve de base. El niño ha de desarrollarse libremente, sin obstáculos ni trabas, «el niño no es más que niño, y necesita su infancia para vivir». Ni siquiera la escuela «puede entorpecer por ningún motivo su natural desenvolvimiento» (5). Sin embargo, los ideólogos que inspiraron esta legislación no percibieron la contradicción que existía entre un mensaje formalmente progresista, como era éste, y un segundo mensaje que trabajaba pretendidamente a favor del primero, como es el de adjudicar a las familias, sin más, el papel reaccionario:

En primer lugar, porque el niño trae a la escuela la impronta de su familia y de la calle, obligando al maestro a un estudio de esos medios para contrarrestar sus efectos (Ballesteros, 1936).

El mensaje se habría alimentado desde el viejo tópico histórico y literario por las aportaciones de aquella misma generación de militantes que en los años anteriores desplegaron su actividad política y/o educativa por distintos lugares del país, o de conocidos prohombres, como Luis Bello, que recorrieron decenas de pueblos para concluir, de una forma parecida, que en los pueblos reinaba la miseria espiritual y material y que, aunque lo tenía muy difícil, sólo la escuela podría acabar con semejante estado de cosas:

Un maestro, una maestra, con su labor personal, pueden corregir, compensar deficiencias, paliar y hasta hacer invisibles las faltas de los pueblos (Bello, 1973, p. 155).

El círculo queda prácticamente cerrado con el cambio de régimen tras la guerra civil y con la instalación de Franco en el poder. En su primera época con-

(5) Orden del 12 de enero de 1932.

vive una exaltación desconocida de la vida rural, que Sevilla Guzmán (1979) denomina ideología de la soberanía del campesinado, con una ley (la de Enseñanza Primaria de 1945) que eleva el rango de una medida tomada en 1939: Cuando la población de una localidad fuera menor de 500 habitantes, la docencia podría ejercerla cualquier persona que hubiese concluido estudios civiles o eclesiásticos. Más aún que la propia ley, algunos documentos, como el temario de Pedagogía (editado en 1941) que estudiaban los aspirantes a maestros, dan fe del universo ideológico que se movía en torno al mundo rural. Afirmaciones como la de que «respecto del medio humano, la escuela rural es el único medio de civilización que a los campesinos les llega» son suficientemente ilustrativas. Por ello, cuando se dice que «el magisterio rural no es el de los inservibles, el de los pacatos, el de los cobardes y mediocres», existen razones sobradas para desconfiar. Durante más de un siglo cobraba menos y, desde hacía dos años, su concurso ni siquiera era necesario en los pueblos más pequeños: Podría ironizarse que el magisterio rural era el de los invisibles.

En torno a 1940, los problemas de la escuela rural son muy similares a los de medio siglo después. Los pueblos no se preocupan por la escuela ni por lo que en ella se hace; las familias no comprenden las tareas de los maestros; no se encuentran espíritus dispuestos a colaborar, y —como añadido de la época— la escolarización dura pocos años y la regularidad en la asistencia del alumnado sencillamente no existe (Serrano, 1941). Son muchas, y casi *estructurales*, las diferencias que separan al campesino del maestro: «La vivienda rural (...) es mala, antihigiénica, incómoda. (...) Las gentes indígenas suelen ofrecerla; ico como ellos viven allí, creen que el maestro también puede vivir!» El del maestro es un lugar ambiguo, a medio camino de su origen y de su destino; aquél debe renunciar a parte del primero, pero no puede entregarse del todo al segundo: «La casa del maestro de aldea ni puede ser una caricatura del piso de capital, ni un caserón destartalado igual a las casas de labor que la circundan». No es sólo una cuestión de gustos; es que el maestro está obligado a distinguirse del resto de sus vecinos, porque vivir en un pueblo tiene sus riesgos: uno es el abandono y el aislamiento profesional; otro, más importante, es que el maestro puede «emplebeyecerse, ir bajando, bajando, hasta quedar al mismo nivel de la aldea en lo exterior y casi también en lo de adentro, en lo social y en las cosas del espíritu».

3. EL LARGO CAMINO HACIA LA MODERNIDAD

En torno a la frontera de la mitad de siglo, la política agraria de los gobiernos franquistas se modifica de forma sustancial, y se pasa de una exaltación sin nombre a una política más tibia que quiere conciliar su existencia con las exigencias del capitalismo y en la que el gran propietario resulta abiertamente beneficiado (6). En la década de los sesenta se da un paso más cuando se inicia

(6) Brevemente digamos que el latifundismo continuó siendo el gran beneficiado por la política agraria y fiscal, a través tanto de la colonización y los regadíos como de la políti-

lo que Sevilla (1979) denomina la «descampesinización» o «desintegración del campesinado considerado como entidad histórica». El industrialismo agrario, entonces en boga, está en la base de la justificación ideológica de las emigraciones masivas de estos años y se fundamenta en la idea de que la agricultura es una actividad económica como la industria, que debe seguir los mismos pasos que ésta para desarrollarse. El campesino resulta ser entonces una persona inferior, el origen de cuya precaria situación no está en la desigual distribución de la riqueza, sino en la inferioridad de su cultura, que debe sustituir por la urbana. En 1972, el entonces director general del IRYDA, Alberto Ballarín, daba cuenta de este estado de opinión. Para él, el campo «es preciso industrializarlo y urbanizarlo» y los agricultores «no quieren el acceso a la propiedad, sino el acceso a la ciudad»; la gente, por fin, se divide en «los que viven en las ciudades y los que quieren vivir en ellas». La única solución que los tecnócratas vislumbran para el problema del campesino es que éste termine por asimilarse a los parámetros urbano-industriales: o bien que dirija su propiedad como un empresario capitalista, o bien que se convierta en un buen obrero industrial, o que se prepare para la mejor integración individual posible en el mundo urbano-industrial (Alonso, 1991). Por otra parte, lo que se predica es la necesaria desaparición física del campesinado para que se mantenga la lógica de funcionamiento económico del país. Literalmente sobran campesinos: 900.000, según la Comisaría de los planes de desarrollo y 2.900.000, según Ramón Tamames (Ortí, 1984). Barón (1971), por su parte, habla de que «la imagen del campesino, eternamente encorvado sobre la tierra que trabaja, sobre la que tanta mitología han construido poetas, escritores y políticos, desaparece. En su lugar ha de surgir la profesión de agricultor como una actividad profesional, un grado técnico —se habla ya del agricultor de bata blanca—, dedicado en función de una vocación y una paridad de rentas y condiciones de trabajo».

Paralelamente, en la escuela se vive un proceso de tecnificación curricular y organizativa (Beltrán, 1991). Entre 1960 y 1970 se modifica la inspección, se establece el curso como unidad fundamental del proceso educativo, se fijan unos niveles mínimos para promocionar de curso, se elaboran los cuestionarios nacionales, se amplía la escolaridad obligatoria hasta los 14 años, y se actualiza, en fin, la ley de 1945. De lo que se trata es de introducir en la escuela los parámetros de funcionamiento de la sociedad capitalista que empieza a desarrollarse en España; se esboza una escuela de corte «eficientista» en la que ya priman los resultados sobre el resto de las consideraciones. Así, la Ley General de Educación (LGE) no es esencialmente un hito que separe dos épocas. Lo es —y sólo en parte— desde el punto de vista de las concentraciones escolares, pero no desde la óptica general con la que se aborda el problema del ruralismo.

En cuanto a este punto, el de las concentraciones, surge del cruce de la idea de modernización con la de eficiencia pedagógica (si es que pueden consi-

ca de precios, que beneficiaba algunos de los característicamente extensivos, como la remolacha, el algodón, el olivo o el trigo, cuyo cultivo en regadío aumentó extraordinariamente gracias a que su compra estaba asegurada por el Servicio Nacional del Trigo.

derarse diferentes). El III Plan de Desarrollo sugería, en el capítulo que dedicaba a la escuela, que la alternativa entre concentración y dispersión se podía solventar creando «metrópolis de equilibrio» en regiones menos desarrolladas en las que se concentraran los servicios que no podían desplegarse por todas las poblaciones, pero que eran necesarios para un espacio mayor. Estos polos de desarrollo cubrirían otras funciones ya que, puesto que «todavía existen demasiados agricultores con una baja productividad marginal» y, en consecuencia, «un nivel de vida poco satisfactorio», la mejor alternativa parecía ser la de dotar «de facilidades para la transferencia de estos núcleos, bien a complejos rurales-industriales o cabeceras de comarca». Es decir, puesto que la gente vive mal en un sitio, llevémosla a otro en el que viva mejor. Como decimos, el supuesto es el mismo que sirve para justificar las concentraciones, si bien en lo pedagógico se añade otra razón «de peso»: el supuesto de la división en cursos del período escolar como base óptima de funcionamiento del sistema. Si ésta es la mejor solución pedagógica posible, la respuesta organizativa adecuada es un centro en el que se den las condiciones para que el alumnado se separe por cursos. Si a ello le sumamos que el sistema educativo propuesto incluye un currículum de ocho años como escolaridad mínima, tenemos definido un modelo preciso de centro escolar que es justamente el que se describe en el artículo 59 de la ley: «Los Centros de Educación General Básica, que se denominarán Colegios Nacionales, impartirán las enseñanzas correspondientes a las dos etapas que la integran (...) y tendrán al menos una unidad para cada uno de los cursos o años en que las etapas se dividen». Lógicamente, esto supone una minusvaloración inmediata de las unitarias o «incompletas» como respuestas organizativas inadecuadas con respecto al criterio de excelencia establecido. Todo el paisaje armoniza, porque si la división ideal es la del curso, lo mejor es que los chicos estén separados por cursos y el profesorado, especializado en un curso y, después, en un área de ese curso. Así las cosas, cabe pensar que sólo se tolerarán aquellas escuelas «no nacionales» que sean imposibles de adaptar al nuevo sistema. En realidad, la política de concentraciones tampoco es una novedad absoluta de la reforma tecnocrática, ya que se había puesto en práctica unos años atrás (7), y muchas unitarias habían desaparecido en esas fechas so pretexto de malas condiciones o de excesivos costos de mantenimiento. Lo que ocurrió fue que, como consecuencia de la ley, se produjo una aceleración en la construcción de concentraciones en el bienio 1971-1972. El ritmo decreció después por la falta de consignaciones presupuestarias (se sabe que la LGE nació con la rémora de la no aprobación de su plan de financiación) y la oposición social que conoció, y volvió a recuperarse como consecuencia de la inyección económica que supuso la firma de los Pactos de la Moncloa en 1978 (Carmena y Regidor, 1981).

Por otro lado, en realidad no puede hablarse ni de una política de concentraciones escolares ni de una política educativa para el medio rural. Con respecto a

(7) El precedente lo constituyen las agrupaciones escolares, creadas por Orden Ministerial de 3 de julio de 1957 y reguladas con mayor precisión en el BOE de 9 de marzo de 1962.

la primera, cabe decir que el diferente ritmo con el que en cada provincia se construyeron estos centros se correspondió con el empeño puesto en ello por las respectivas delegaciones provinciales, y no con la existencia de un plan específico nacional. Con respecto a la política educativa para el medio rural, apliquemos aquí todo lo que hemos dicho hasta el momento. Si en este período de nuestra historia reciente el mito social prevalente era el de la desaparición del campesinado, es difícil suponer que desde el Ministerio de Educación se arbitrara una política especial para un colectivo que iba a dejar de existir en un plazo de tiempo más bien breve. En último extremo, no podemos suponer otra predisposición que la de perseguir su «civilización», a pesar de que en la ley también se hable de efectuar ciertas adaptaciones al entorno social de la escuela (8).

El tema de las concentraciones es uno de los que mayor acuerdo han suscitado entre los críticos del sistema educativo en los últimos 15 años; y es que a la *perversidad* del sistema hay que añadir que los años inmediatamente posteriores a la publicación de la LGE fueron los de crecimiento, en nuestro país, de los movimientos de renovación pedagógica, enfrentados política e ideológicamente al régimen. De una forma resumida podemos decir que las concentraciones (y, por extensión, la política educativa de aquellos años) han sido descalificadas por su aplicación indiscriminada, por considerar que la gran escuela es siempre mejor solución que el centro «incompleto» (Carmena y Regidor, 1981) porque producen desarraigo en el alumnado (Grande, 1981), porque ni siquiera fueron lo rentables que decían ser (Subirats, 1983), porque no mejoraron las condiciones de vida del medio rural (Caride, 1984), porque olvidaron el bilingüismo (Piera, 1980) y se convirtieron, así, en un instrumento de dominación y homogeneización capitalista (Costa, 1981); porque, en definitiva, se trataba de una escuela que era a la vez verdugo y víctima de la racionalidad, a cuyo servicio trabajaba, arraigando entre los habitantes del campo un acusado sentimiento de inferioridad, y a cuya gloria feneció cuando no se ajustó a sus cálculos de rentabilidad (*Cuadernos de Pedagogía*, 1980).

Pero en todos los casos subyace, desde nuestro punto de vista, la misma perspectiva del problema que hemos denunciado desde el principio. La incapacidad para analizar el problema escolar desde fuera del propio sistema educativo conduce a unas formulaciones que en ninguna ocasión cuestionan el papel de la escuela. El esquema que soporta todos estos análisis es el mismo, y las variantes

(8) Por ejemplo, en el artículo 16 se dice que la EGB perseguirá, entre otras cosas, el «desarrollo de aptitudes para la convivencia y para vigorizar el sentimiento de pertenencia a la *comunidad local*, nacional e internacional» (el subrayado es nuestro), y en el 18 se especifica que «se prestará especial atención a la elaboración de programas de enseñanzas sociales, conducentes a un estudio sistemático de las posibilidades ecológicas de las zonas próximas a la entidad escolar». En todo caso, la adaptación al entorno es una referencia aún más antigua, que ya se lee en programas escolares de 1955. En realidad, la reivindicación del medio ambiente como materia de estudio adquiere más fuerza cuanto menos es utilizada como tal.

que se introducen de cuando en cuando no alteran su universalidad: la escuela es buena en sí misma para el medio rural —las condiciones en las que se ha desarrollado han hecho que se desembocase puntual o históricamente en situaciones de «disfuncionalidad», pero existen soluciones dentro del mismo sistema escolar para modificar esta circunstancia—. En realidad, no es posible encontrar otras interpretaciones en los estudios que se hacen desde dentro del sistema educativo y, por lo común, por personas que trabajan (con fe) dentro del mismo medio rural. Declaraciones que confirman lo que decimos se encuentran dentro de estos y otros textos. La más conocida es la que vivía bajo el eslogan genérico de defender las escuelas como el último bastión que atestigua la existencia de un pueblo; algo así como un «acordaos de El Álamo», que se lanzaba desde más de un flanco:

Defender las escuelas rurales y, por ende, nuestros pueblos es un deber, sobre todo cuando los criterios que han servido para dismantelarlas no son contundentes (Ubieto, 1983).

Es preciso llamar la atención sobre cómo muchos, si no todos, de estos intentos de constituirse en críticas globales a la situación de la escuela rural se hacían desde presupuestos tan tecnicistas como el propio sistema. Se discutía el modelo de racionalidad propuesto, no la misma racionalidad ni su —acaso— dudoso papel en un medio que se mueve según otros criterios de eficiencia. El paisaje rural se contemplaba desde la óptica del rendimiento o desde el tópico pastoril, de manera que, para evitar éste, se caía de bruces en aquél, llegándose a reclamar un estudio completo de la escuela rural que demostrase «objetivamente» la necesidad de asegurar su pervivencia incluso recurriendo a explorar (y suponemos que a datar también) la calidad y los niveles de conocimientos, hábitos y actitudes conseguidos por y en la escuela rural (Tous, 1981). En este terreno, la batalla estaba perdida de antemano, sobre todo cuando, en efecto, parecía disputarse una lid de carácter político en la que la escuela rural representaba la confirmación empírica de que era posible (y eficiente) la escuela única y laica que defendía a la izquierda:

A ella acuden los hijos de todas las capas sociales y de todas las ideologías, religiosas o políticas. Así ha sido siempre y no parece que haya provocado tantos traumas ni fracasos como se le auguran a la futura escuela pública y laica (Tous, 1981, p. 19).

El tema, pues, parecía plantearse como si el mantenimiento de la doble red de escolarización fuese un problema de rendimiento académico.

El estudio que llevaron a cabo Carmena y Regidor (1984) puso de manifiesto, entre otras cosas, que el profesorado era partidario —siete sobre diez— de la política de concentraciones, de manera que lo de la «escuelita rural» quedaba para

los nostálgicos, los *conservadores* (9) y para algunos *progres*, acaso más dados a la escritura que el resto de los compañeros (por cierto, los que más rechazaban las unitarias eran los más jóvenes) (10). Al fin y al cabo, las respuestas a los cuestionarios empleados por los investigadores demostraban, primero, que nadie creía que se aprendiesen ni más ni mejores cosas en la unitaria y, segundo, que la vida en un pueblo es más llevadera cuanto mayor sea aquél (11). No quedan sutilezas con las que responder a argumentos de tanto peso. En todo caso, estos autores consideran que el desnivel entre el medio rural y el urbano es inferior al existente entre las clases sociales dentro de cada ámbito; lo que, con independencia de su veracidad, los lleva a repetir la vieja frase de que «lo rural» se encuentra en un proceso de retroceso y desaparición.

El conflicto se agudiza cuando se quiere transformar en una cuestión normativa —qué hacemos—, porque en realidad supone convertir en escolar un problema que no lo es. Estos análisis tienen la cualidad de presentar un mundo fundamentalmente injusto y una escuela (y unos maestros) que son el penúltimo reducto de sensatez y sentido de la justicia que existe dentro de él. Al fin y al cabo, son precisamente los maestros los que observan la discriminación y, desde luego, quienes la denuncian con más fuerza, ya que en esto, ni las instancias superiores (por pertenecer al maquiavélico engranaje que orquesta este panorama) ni las familias del alumnado rural (por no poseer las herramientas intelectuales necesarias para hacer el análisis) les apoyan lo más mínimo. En esta tesitura existe la responsabilidad individual (y colectiva, cuando sea posible) de encontrar un paquete de soluciones acorde a la magnitud del desajustado; algo así como la

(9) No existe sesgo político en esa definición. Cualquier innovación exige que sus protagonistas asuman determinado tipo de cambios, y cuanto mayor es la expectativa de que éstos sean difíciles de adoptar, mayores son las resistencias que se crean. La reforma del setenta se presentó como una tarea difícil, que requería mucho esfuerzo al profesorado. Cabe pensar que el profesorado de mayor edad —al menos, una proporción significativa del colectivo— aceptara soportar sólo aquellos cambios que fuesen inevitables, pero que prefiriese no conocer las novedades pedagógicas, organizativas, disciplinares, etc. que tendrían como escenario las grandes concentraciones.

(10) Rechazan las unitarias y mixtas 54 de cada 100 profesores entre 21 y 25 años, y porcentajes menores, pero siempre superando el 50 por 100, hasta llegar a los 40 años. Superado este umbral, el profesorado rechaza este agrupamiento en porcentajes notoriamente menores; así, sólo 36 de cada 100 con más de 50 años.

(11) Al respecto, nos permitimos una pequeña distracción literaria de un *maestro de provincias*: «Ya es maestro, ya ha ganado la oposición, y toma el tren y deja el tren, y toma el coche correo y saltarribazos, el coche de valija y herradura, y deja el coche y toma el burro, el humilde «seat» a remo de bastantes maestros de España, y llega, al fin, a donde iba, a la posada con derecho a servicios al aire libre de corral, al dormitorio con mesita-biblioteca y ventana orientada a las bodegas del pesebre, donde fermenta y se destila un lento aroma de establo con muchos grados. (...) Porque su escuela es, probablemente, una unitaria de éstas, el maestro linda por arriba con la golondrina, el gavilán y el dolor de cabeza del solano; por abajo, con los mordiscos exaltados del cardo místico; por el invierno, con las tardes lobas de enero en descampado, con la lluvia innumerable y el barro infinito que rodea por todas partes las espaldas sin impermeable y los zapatos remendados a lezna y bramante en las clases de trabajos manuales» (Peraile, 1969).

encarnación del espíritu mesiánico del magisterio descrito por Lerena. Pero, con independencia de que puedan registrarse experiencias muy interesantes y positivas dentro de un contexto particular, cualquier propuesta estrictamente pedagógica tiene un alcance mucho más limitado de lo que parece, al menos por dos razones: porque, como pedagógica, no tiene capacidad de incidir sobre la estructura de la sociedad, en la que se encuentra la raíz del problema (el dilema de si trabajar para conservar o para cambiar la sociedad es, en este marco, idealista), y porque, sin remitirse a un terreno de análisis más global, difícilmente puede escapar de las redes del legitimismo.

Con la llegada del PSOE al gobierno triunfa plenamente el concepto de educación compensatoria (Maravall, 1984; Carabaña, 1985). Pero la creación del programa no es sino una prueba de cómo las ideologías nominalmente progresistas se dejan llevar por propuestas legitimistas (12) que, a pesar de introducir cambios en las formas, no ahondan, a nuestro juicio, en las raíces del problema. En el fondo, el programa de educación compensatoria participa de los presupuestos ideológicos del eficientismo tecnocrático, con respecto al cual representaría un paso más, aunque suavizado en su presentación. El argumento progresista de mayor peso es el de la puesta a disposición de colectivos desfavorecidos de recursos educativos que se habían escamoteado con anterioridad, es decir, el de una política asistencial. Hemos visto que ésta era una de las demandas de los renovadores de los años previos, formulada a través de propuestas como las de más dinero para la escuela rural o de mayor atención al profesorado que en ella desempeña su profesión. Pero ideológicamente, la propuesta no va más allá:

El concepto de «educación compensatoria» contribuye a distraer la atención de la organización interna y del contexto educativo de la escuela para dirigirla hacia las familias y hacia los niños. Este concepto implica que algo le falta a la familia y, en consecuencia, al niño, incapaz desde entonces de obtener provecho de la escolarización (Bernstein, 1986, p. 206).

El carácter de este artículo no nos autoriza a extendernos mucho más sobre este punto, pero bueno es reconocer que han existido muchos (e, insistimos, bienintencionados) esfuerzos por el profesorado que ha trabajado en el programa. Lara (1991) hace una recopilación de las mejores contribuciones que el lema

(12) En el análisis que hacen Grignon y Passeron (1992) sobre las relaciones entre la cultura «cultura» y la cultura «popular» se identifican tres posiciones. El etnocentrismo, que pretende la imposición llana y simple de una cultura dominante; el relativismo, para cuyos defensores, las culturas pueden ser descritas, pero no jerarquizadas; y la teoría de la legitimada cultura, que describe las culturas dominadas tomando como referencia la cultura de las clases dominantes. El riesgo de exacerbación de esta posición epistemológica lo constituye el legitimismo o, en su grado mayor, el «miserabilismo», que enuncia como carencias de las culturas dominadas todas las diferencias que las separan de las culturas dominantes. Es en este sentido en el que aquí empleamos el término «legitimistas».

de la compensación ha llevado a los sectores sociales marginados, desde los barrios obreros de las grandes ciudades hasta las pequeñísimas aldeas de montaña, pasando por el alumnado «sin sitio» entre 14 y 16 años, la educación de adultos, etc. Leemos que los Centros de Recursos han evolucionado en el medio rural y se han flexibilizado lo suficiente como para desarrollar una tarea rutinaria, o que en no pocas ocasiones la Administración no ha sido capaz de aguantar el tirón del profesorado renovador, de forma que propuestas de elevadísimo interés se han cercenado o han quedado a medio hacer. No nos cabe duda de que eso ha sido y de que es así, pero un programa nace viciado si, como el propio Lara reconoce, el éxito de la experiencia depende de la disponibilidad que el sistema tiene de maestros «motivados, dispuestos a correr la aventura de lo heterodoxo y echar imaginación al tema». El éxito no puede estar en la marginación, porque la operación será vivida y entendida como marginal. De hecho, no es la única referencia de similar talante que se hace en la obra. En otro momento se sitúan de lleno los movimientos más avanzados en el terreno del voluntarismo más inequívoco, al censurar las instituciones no por su falta de sensibilidad, sino por su imposibilidad estructural de tener la misma sensibilidad que esos —diríamos—núcleos de vanguardia social:

Si las administraciones fueran capaces por sí mismas, desde su macroestructura, de solucionar estas situaciones, de poner coto a tanta discriminación, no haría falta programa específico alguno. Precisamente porque no son capaces de atender con eficacia esto, es por lo que es necesaria la aportación de quienes tienen sensibilidad para hacerlo y están más cerca de los problemas.

En este sentido, estamos de acuerdo con Rozada (1989), para quien no sólo la compensatoria, la igualdad de oportunidades —ya lo habían señalado por ejemplo Sharp (1988) o Alonso Hinojal (1991)— o los voluntarismos sin aparente ideología están al servicio de la racionalidad científico-técnica del pragmatismo funcionalista imperante, sino que además en esta contradicción se encuentra la raíz de la alienación del profesorado, que cree estar consiguiendo una cosa, cuando en realidad está al servicio de un objetivo distinto.

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), que no podemos analizar aquí en extenso, constituye el punto de llegada de todo este planteamiento. Asentada, en nuestra opinión, en los dos pilares más bien sospechosos de la modernización y la calidad, ha recibido críticas incluso desde el análisis multicultural —cuyas bases teóricas no están muy alejadas de las de la misma ley—, por su empeño en hablar de «nuestra» cultura (Lluch y Salinas, 1991), o —la más consistente— desde la perspectiva foucaultiana de Varela (1991), para quien la reforma habla, en efecto, de *la* cultura, *la* enseñanza y *la* sociedad, ignorando la existencia de distintas clases sociales, diversas formas de socialización y diferentes tipos de centro.

Por lo demás, la persistencia en considerar el campo como una manifestación residual de la sociedad «se cuele» con mucha frecuencia en la letra de la ley. En una cosa coinciden aparentemente los legisladores y una parte del profe-

sorado, en estimar que los principios curriculares básicos no son transplantables directamente a los centros de menor tamaño. En la parte empírica de nuestro trabajo hemos registrado que la reforma o pasaba desapercibida para buena parte del profesorado (por puro desconocimiento, ya que todavía estaba en el horizonte del año siguiente) o significaba, sobre todo para el profesorado de centros más pequeños, un aumento de la sofisticación técnica del currículum y un obstáculo para el trabajo cotidiano, que se torna de repente mucho más complejo. Pues bien, en el artículo 8.º del Real Decreto que establece el currículo de Primaria se anuncian futuras medidas de desarrollo curricular que «incluirán, además, criterios para la adecuación de las previsiones contenidas en este artículo a los Centros incompletos situados en zonas rurales».

El artículo en cuestión se refiere a los proyectos curriculares, algo así como la clave del arco de toda la reforma, porque están concebidos como aquello que el equipo de profesores y profesoras de una etapa entiende que son los saberes que merece la pena transmitir a su alumnado y la forma de hacerlo; un documento mediador —producto de la reflexión del profesorado sobre ambos significados— entre el concepto de cultura contenido en la normativa oficial de superior rango y el compartido por la comunidad en la que se ubica el centro docente. Pero si el problema que esto plantea en el medio rural se reduce a cómo encontrar materiales de desarrollo curricular apropiados (los libros, para entendernos) para los centros más pequeños, no habremos llegado muy lejos, porque el elemento de discusión no será cultural (naturalmente, en sentido amplio), sino de intendencia. El deseable conflicto cultural, el cuestionamiento o siquiera la reflexión sobre el currículum propuesto, más allá de cómo hacerlo inteligible a personas víctimas de todo tipo de privación, quedan tácitamente excluidos.

Lo contrario chocaría frontalmente con el concepto de medio rural que avala el Ministerio. La cita que sigue no forma parte de ningún decreto curricular, pero ha sido incluida en los materiales para la reforma —las «cajas rojas»—, en el bloque de Educación Infantil, dentro de un cuadernillo con el título de *Educación en el Mundo Rural* (13). Se trata de algunos párrafos «espigados» a partir de uno de los capítulos que se incluyeron con anterioridad en otra publicación del Ministerio (Rius, 1990), el más significativo de los cuales, a nuestro entender, es el siguiente:

Los padres y las madres del medio rural, sin embargo, no son personas incultas, en el sentido más genuino de la palabra. Son hombres y mujeres *de oficio*,

(13) A estas alturas de nuestro trabajo, no puede sorprendernos que sólo las «cajas rojas» de Educación Infantil incluyan un cuadernillo dedicado a su ejercicio en zonas rurales. Aunque en este reparto subyace la idea de que una vez que el alumno está en Primaria deja de tener importancia el lugar donde vive, también se esconde la repetida idea de que la compensación educativa hay que efectuarla lo antes posible, y la extensión de la Educación Infantil a los pueblos, sobre todo a los más pequeños, se entiende como una medida compensadora.

guardan en su haber cultural primitivo todas aquellas habilidades que formaron la primera conceptualización del *homo faber* y, aunque ayudados en la actualidad por la tecnología moderna, no han perdido la memoria de la labor artesanal bien hecha. Saben cuándo hay que plantar cada cultivo, poseen vivo todavía el fragor de la forja del hierro, soplan el cristal en el fuego, cocinan la actualmente envidiada dieta mediterránea, aborrecen la caza furtiva, respetan la veda del río, cuidan la reproducción de los animales, conocen la intensidad de las tormentas en pleno océano y saben qué viento va a soplar cuando la luna tiene cerco. Estos hombres y mujeres poseen la cultura de la Tierra, que no debe ser aniquilada por la civilización postindustrial si no queremos perder el sentido de las cosas y el significado de los nombres de las cosas (14).

Aunque la cita es larga, no nos hemos resistido a reproducirla íntegramente porque, al margen del exceso retórico que padece la autora del texto, representa todo un programa ideológico que, se entiende, es asumido por la Administración y transmitido con vocación orientadora al profesorado del nivel. Desde la definición de lo que es cultura y de lo que no es estrictamente incultura hasta la definición de una nueva especie antropológica, el hombre rural, que no es sino el mismísimo *homo faber* reencarnado, podría decirse, si en realidad el asunto no nos pareciera más grave, que se trata de un documento redactado para mayor gloria del constructivismo, que aparecerá más tarde como la única herramienta capaz de hacer superar su debilidad mental a una especie intelectualmente primitiva. El artículo en el que originalmente se redactaron estas líneas contenía algunas reflexiones interesantes sobre la especificidad de la cultura rural, como la valoración del grupo por encima del sujeto o el valor de la cultura oral y el impacto que supone la temprana introducción de los códigos escritos, pero esas y otras consideraciones están enmarcadas en esta visión que no dudamos en calificar «de entomólogo» y que se completa con consideraciones de similar talante en otros tantos temas que se estiman relevantes en la didáctica del nivel.

5. MAESTROS Y PUEBLOS

5.1. *Volverás a Región*

Resumimos ahora algunas de las conclusiones más relevantes extraídas de nuestra investigación, en la que tratábamos de demostrar cómo el sistema educativo, a través de distintos niveles de concreción curricular, transmite al alumnado de origen rural una sobrevaloración del modo de vida urbano. Redacciones libres y entrevistas con el profesorado, grupos de discusión con alumnos y alumnas de distintas edades, análisis del contenido de planes de centro y memorias de fin de curso, observaciones de aula y análisis de libros de texto constituyen el conjunto de fuentes en el que se apoyan las siguientes ideas.

(14) Los subrayados son del original.

Una desahogada mayoría del profesorado con el que trabajamos de una u otra forma (78 por 100) era de origen rural —de acuerdo, por lo demás, con los datos ofrecidos por otras investigaciones (Sánchez Horcajo, 1985)—, y quizá haya que buscar en ello la razón por la que la mayor parte de estos profesores no manifestó haber sentido decepción alguna por el hecho de tener que trabajar en un pueblo. Más aún, aunque no todos los maestros y maestras se manifestaron sobre el particular, ocho de cada diez de los que lo hicieron expresaron su idea de que era preferible trabajar en un pueblo que hacerlo en una ciudad. El profesorado más joven es el que menos cómodo se encuentra en el pueblo, y el que mejor está es el que camina hacia el centro de su vida profesional (entre 11 y 20 años), lo que probablemente pueda relacionarse con el hecho de que los pueblos ofrecen ciertas ventajas en la edad escolar de los hijos, mientras que las desventajas adquieren más fuerza cuando la descendencia tiende a emigrar por razones de estudios, hasta el punto de que para ninguno de los que se encuentran entre los 21 y los 30 años de profesión es mejor trabajar en un pueblo. Los deseos de marcharse del pueblo se manifiestan, sobre todo, en este tramo de edad y, como parece lógico, en el profesorado de origen urbano. El de origen rural que expresa su idea de marcharse a una ciudad suele acompañar el deseo con una aclaración de que son razones *extraprofesionales* (familiares, sobre todo) las que lo impulsan a ello.

Las razones alegadas en favor de la docencia rural son de dos tipos: personales y profesionales. Las personales se agrupan en cuatro grandes ideas: más tranquilidad, más tiempo, más independencia y mayor *relumbre* social; y en las profesionales es posible distinguir cinco bloques, de los cuales dos acumulan la mayor parte de las manifestaciones: el conocimiento del alumnado y/o del contexto y las características positivas de la población rural (15). Nos interesa señalar que ese mayor conocimiento del ambiente no siempre es tan positivo como parece, porque espontáneamente se desarrolla pocas veces (no sabemos muy bien qué entiende el profesorado por *contexto*) y en más de una ocasión puede servir como etiqueta que ayude al profesorado a *situarse* ante un alumno o una alumna en concreto. La versión más «dura» es la de la transmisión genético-ambientalista (si se apura, más genética) de las glorias y las limitaciones (pero sobre todo, de estas últimas) paternas o maternas:

Decía un compañero nuestro que de padre gato, hijos michinos. Es cierto, te hablo de una familia que la madre es de mi edad y no sabe leer ni escribir; quiere decir que la mujer es bastante tonta, porque a nuestra edad todos fuimos a la escuela y si no fue capaz de leer y escribir, eso lo heredan los muchachos. Y son cinco, ceporrísimos (palabras de una maestra en un centro de diez unidades).

(15) Los otros tres los definimos como: Características positivas del alumnado, relacionadas con el método de trabajo y relacionadas con el profesorado.

Por su parte, el verdadero rostro de la buena disposición de las familias suele ser el paquete de ventajas que se ofrece para la «desproblematización» del trabajo de los maestros:

Creo que jamás podría desempeñar mi trabajo en un colegio de ciudad, con plantillas de 40 profesores y niños y padres con demasiadas leyes (palabras de una maestra con dos años de servicio) (16).

En cuanto a las ventajas referidas al método de trabajo, el único hilo conductor es ese universo de significaciones que sitúa al maestro en una categoría más personal que profesional, más emocional que científica, más vocacional que rigurosa. Así ocurre cuando se dice que es una ventaja la *dedicación total* que se tiene, o que en los pueblos *tiene más ilusión por el trabajo*. Otras formulaciones aparentemente más técnicas albergan significaciones similares. Por ejemplo, cuando se cita, entre las ventajas, la posibilidad de hacer una *enseñanza individualizada*, porque son pocos los alumnos a cargo del profesor, no se está hablando de la oportunidad de conocer, experimentar o investigar una metodología de trabajo, sino de cómo el maestro tiene la oportunidad de ayudar más de cerca a unos chicos y a unas chicas que tienen reducidas expectativas de éxito social.

Esto encaja con la confirmación de la ya conocida idea (Lerena, 1983) de que los maestros se encuentran muy cerca del campo de significados propio del clero. El profesorado lo expresa en muchas ocasiones:

Nací y viví mi infancia en un pueblo y quisiera ayudar a la «gente de mi clase»; creo que el haber tenido las mismas experiencias infantiles puede ayudar a entenderlos (palabras de una maestra con menos de 10 años de servicio).

Y en algunas ocasiones, como en la cita anterior, lo manifiesta con una evidente (¿lógica?) confusión ideológica. Obsérvese cómo una postura que quiere parecer progresista por la introducción del vocablo *clase* no va más allá del «asistencialismo» compensador o de la imagen de la escuela redentora que hemos caracterizado en el repaso histórico, porque, aunque esté indefinida, la ayuda que se menciona no puede ir mucho más lejos de eso. En efecto, la *gente de mi clase* no es tal, y no sólo porque aparezca entrecomillada, sino porque la autora marca las distancias inmediatamente; cree que podrá entenderlos. Es la expresión paradigmática del periplo vital del maestro que, procedente de clases medias bajas, consigue cierto nivel de instrucción que le sirve para tener una posición social subjetiva superior a la de sus padres, pero que, en el trayecto, ha renunciado a su cultura de origen y, al volver al pueblo, lo hace representando la cultura *superior*. El convencimiento de que está en posesión de valores culturales mucho más notables que los del pueblo (en realidad, está en

(16) En las citas tomadas de entrevistas se especifica el sexo y el número de unidades del centro en el que trabaja el maestro o la maestra, mientras que en las citas extraídas de las redacciones libres se especifica el sexo y los años de servicio.

posesión de *los* valores culturales) le lleva a adoptar una actitud de un acusado paternalismo.

Naturalmente, la pérdida de prestigio ocupa el primer lugar en las preocupaciones del maestro sobre su propio papel dentro del mundo rural, si bien entre los más jóvenes se da una versión del discurso algo diferente, ya que no se pide tanto el respeto (entendido hoy de una forma más liberal que hace unos años) ni la autoridad (que no se ha llegado a conocer), cuanto el reconocimiento social, que es un valor situado a medio camino de la renuncia a cualquier proyección social del trabajo y de ciertos excesos nostálgicos a los que hemos asistido, pero que no logra desprenderse de una conceptualización espiritualista de la profesión y que, en sí misma, supone una renuncia tácita a la conquista de otros reconocimientos más prosaicos, aunque más rentables; por ejemplo, las huelgas de los maestros peligran siempre, porque, conforme se dilatan en el tiempo, se tiende a poner en un platillo de una balanza imaginaria el posible beneficio económico o laboral que se obtendría en el mejor de los casos y en el otro el «desgaste social», la pérdida de la «buena imagen» del maestro.

5.2. *Nunca llegarás a nada*

No todas las facetas del trabajo en el medio rural son positivas. Las sombras son muchas y, como reza el tópico, alargadas. Unas provienen de las malas condiciones materiales en las que el maestro tiene que realizar su trabajo; otras, de la manera de ser, de la idiosincrasia, de la personalidad colectiva del campesinado y de las otras personas que viven en los pueblos, es decir, del tópico al uso, vigente desde hace siglos, de todo y de nada. Los dos tipos de razones se unen en la determinación de un panorama oscuro para el alumnado, y la escuela se convierte, por la lógica de un razonamiento que podemos llamar «esencialista-darwiniano», en el escenario de una dura competición en la que los competidores desconocen que lo son (por lo menos, en los primeros años) y cuál es la recompensa que se halla al final de la carrera. El argumento es muy fácil (pura mecánica), tan fácil que cualquier espectador de películas policíacas sospecharía de él.

En cierto momento de la investigación reproducimos lo que una maestra consideraba el esqueleto del funcionamiento de las sociedades rurales («el que vale se va, y el que no vale para otra cosa, permanece en el pueblo») y señalamos que había quien opinaba que las personas adultas que viven en los pueblos son significativamente menos inteligentes que las generaciones jóvenes. Otra maestra reaccionó inmediatamente al comentario que hicimos sobre la frase y nos proporcionó la explicación correcta:

Y es verdad. La inteligencia no se desarrolla en abstracto, sino ante unos estímulos; y como en los pueblos existen menos estímulos, todo es conocido por la gente, no hay situaciones nuevas, nadie necesita adaptarse a ningún cambio importante, pues poco a poco la capacidad de razonar y demás se va perdiendo. En cambio, en las ciudades y donde la gente tiene otro tipo de trabajos que los

obligan a estar más alertas ante las cosas, las personas serán más inteligentes (palabras de una maestra en un centro de 16 unidades).

Es, pues, un problema de selección natural. La intervención humana sobre la naturaleza ha hecho que el escenario en el que se perfecciona la especie cambie y no sea el espacio abierto, sino las creaciones urbanas. El razonamiento podría quebrarse si se aplica en su estado más puro, porque ello supondría la degeneración permanente de la especie en el medio rural, y esto todavía no se ha probado, a pesar de que, de cuando en cuando, la criminalidad campesina (Caro Baroja, 1991) facilite la coartada a la prensa para hablar de la *España profunda*. La ruptura que produce la maestra (las fuentes de las que ha bebido) consiste en que la inteligencia de los campesinos disminuye por falta de uso; lo que se suele producir —podría haberse dicho, para dejarlo todo claro— después de que se ha engendrado algún hijo, o varios, si hay suerte para la especie; después, la vida se hace demasiado monótona. De este modo, la transmisión genérica tiene lugar cuando todavía el intelecto está en su mejor momento, y la descendencia, la clientela de la escuela, es potencialmente capaz de llegar a lo más alto.

Que el conocimiento del contexto citado más arriba no constituye siempre una baza a favor lo demuestra la frecuencia con la que el ambiente (y las familias dentro de él) es considerado como uno de los principales obstáculos con los que se encuentra la escuela. De un modo o de otro, el argumento es en todos los casos el mismo o muy parecido: Los padres están desmotivados y les faltan concienciación, exigencia a sus hijos y colaboración con la escuela:

La educación en el mundo rural se muere. Existe una gran desmotivación en los chicos y una despreocupación en las familias (por regla general) (palabras de un maestro con menos de 10 años de servicio).

Es necesario mentalizar a los padres primero, y después a los niños (palabras de un maestro entre 11 y 20 años de servicio).

Los padres no exigen a los hijos y nosotros no podemos exigir, por impedirlo la Administración y los padres (palabras de una maestra con más de 30 años de servicio).

Las frases tienen un cierto tono apocalíptico y representan al maestro como el único abanderado de la verdad en un medio hostil. En las entrevistas, las afirmaciones tienen menos dosis de lamento, pero son, por lo menos, igual de categóricas. En unas ocasiones, se refieren a sus deficiencias, digamos, genéricas:

Los padres no tienen ninguna cultura. Tendrías que estar en nuestras clases y hablar con ellos. No es una exageración, es que no tienen ninguna cultura (palabras de una maestra en un centro de tres unidades).

En otras, se ejemplifica lo que es un obstáculo para la intervención docente y para el mismo desarrollo de la personalidad del alumno:

Si a mis hijos les dicen que se compren un diccionario de inglés, como si es de latín, pienso que eso es necesario y se lo compro, sin lugar a dudas, pero aquí hay mucha gente que les dicen que se compre un diccionario o una biblia y le ponen pegas al muchacho por eso de para qué te hace falta o... (palabras de una maestra en un centro con 10 unidades).

Las declaraciones de los equipos docentes en los planes de centro y las memorias fin de curso son una fuente de gran valor para conocer hasta qué punto el profesorado responsabiliza a las familias de lo que ocurre en las aulas y del rendimiento del alumnado. Si exceptuamos las unitarias (17), en prácticamente todos los centros aparece alguna referencia (más bien un lamento) al papel que juegan las familias en la educación de los hijos.

Las citas van desde la inclusión entre los objetivos del centro de una meta algo confusa:

Motivar a los padres en el interés por la tarea educativa del centro y en el estudio individualizado de sus hijos (centro con 16 unidades);

hasta la elaboración de un esquema interpretativo del fracaso escolar, que nos remite al argumento degenerativo que hemos visto más arriba y al que sólo le falta un paso para defender la separación del alumnado de sus familias en aquellos casos –muchos– en los que se demuestre su responsabilidad en el desperdicio del talento innato del alumno. Así, en un centro en el que en sexto curso suspende el 92,8 por 100 de los alumnos, el claustro encuentra tres causas que explican el desastre, y que reproducimos a continuación:

Primera: Gran número de los alumnos de dicho curso se encuentra con un gran desinterés hacia la escuela por parte de la familia, y no existe colaboración entre la familia y la escuela.

(17) Ni las unitarias ni el profesorado de los niveles más bajos se lamentan de la situación familiar ni reclaman que cambie. Incluso es frecuente que el profesorado se encuentre satisfecho con la colaboración de las familias y especialmente, por lo menos en el caso de la Educación Infantil, de las madres, a las que la didáctica del nivel aconseja «meter» en el aula. Las razones de esta diferencia entre unos niveles y otros parecen claras:

- Determinadas características del profesorado de Educación Infantil, en el que es posible delimitar un proceso de constitución como colectivo (especialización, formación permanente...) que lo diferencia del de Primaria.
- La menor exigencia que tanto el profesorado como las familias solicitan de los niveles más bajos.
- La diferente percepción que de la escuela se tiene en función del tamaño del pueblo.
- La modificación que se produce en la forma de calificaciones, que se formalizan progresivamente según se avanza en los niveles educativos.
- La introducción de conocimientos disciplinares, que implica el inicio de la diversificación (y complicación) del saber escolar.

Segunda: Gran parte de los alumnos ha arrastrado desde los primeros cursos deficiencias de aprendizajes básicos que ha provocado en ellos un desinterés progresivo y creciente conforme iban promocionando.

Tercera: El ambiente externo al colegio ha incidido en que gran número de los alumnos de este curso, que en principio sí estaban capacitados para superar las enseñanzas mínimas, ha desarrollado un descontento hacia la escuela y un desinterés por los asuntos académicos (centro con seis unidades).

Tres causas que se resumen en una: los chicos no son malos, el ambiente (las familias) sí, los chicos suspenden. Cabe pensar que estamos ante una estrategia inconsciente del profesorado por alejar de sí las responsabilidades del fracaso. Ni en éste ni en ninguno de los análisis sobre las razones de rendimientos deficientes que hemos leído hemos encontrado un atisbo de responsabilidad del docente (una planificación desajustada, un método de trabajo mejorable, ni siquiera una enfermedad prolongada). Pero no se trata tanto de una argucia para eludir un rendir cuentas, que generalmente no existe cuanto de una estructura de pensamiento que sirve para estabilizar emocionalmente al profesor y, sobre todo, para no alterar en lo sustancial el funcionamiento general del sistema, que repite resultados similares en colegios diferentes, como si en cada caso se tratase de una circunstancia única y dependiente sólo de una coyuntura local.

El maestro percibe que su mensaje no encuentra la audiencia que él desearía y que corre el riesgo de estar afrontando una tarea cada vez más estéril. En realidad, no es así. Una cosa es que la función que la escuela ha desempeñado en el medio rural nunca haya generado, porque no podía hacerlo, un «codo con codo» como el que reclaman los maestros, y otra es que este abandono sea más una percepción que una realidad. Las pruebas que nosotros hemos manejado hablan de que las familias (en su acepción más amplia, no sólo los padres y las madres) son las valedoras más fuertes que tiene la escuela. Con independencia de la calidad, la profesión paterna, la edad o cualquier otro factor, los chicos y las chicas con quienes hemos conversado han coincidido unánimemente en manifestar que sus padres y sus madres son los primeros en recomendarles que estudien. Otra cosa distinta es que en ciertas condiciones familiares no se apruebe el mantenimiento de los hijos o de las hijas (quizá más el de éstas) en la *profesión* de estudiante, y que se amenace con retirarlos de los estudios si los rendimientos no son buenos. En no pocas ocasiones asistimos en estos casos a un ejercicio de realismo en el que los padres anticipan la inutilidad de continuar con un proyecto que hace aguas de forma anticipada. El profesorado se equivoca, porque interpreta determinadas manifestaciones, que podríamos llamar de *rebeldía familiar* (18), como una situación generalizada (o en trance de serlo) de oposición a la escuela y a lo que representa como institución.

(18) La prensa, por cierto, se encarga de cumplir el papel de amplificador de estas excepciones, haciendo lo que sabe hacer: fabricar la realidad. Por ejemplo, en su edición del día 28 de marzo de 1993, *El País* incluía un artículo «Profesores inermes» (p. 28), cuya en-

Junto a este problema *ambiental* es la falta de equipamiento el mayor inconveniente que se atribuye a la docencia en zonas rurales, sobre todo, en comparación con los centros urbanos. En relación con este problema, entendemos que las dotaciones de los centros han mejorado notablemente en los últimos años, tanto que en alguna ocasión se nos ha confesado que existe material almacenado cuya utilidad se desconoce. Pero ocurre, por un lado, que no todas las necesidades se han cubierto por igual y, por otro – y esto es lo más importante–, que, en comparación con centros completos urbanos o de localidades mayores, las unitarias y los colegios más pequeños han visto aumentadas las distancias. Si hace unos años la diferencia la marcaban un juego más completo de mapas y un laboratorio portátil (que muchas veces no se usaba por si se perdían las limaduras de hierro), hoy la establecen una docena de ordenadores, un equipo de alta fidelidad, tres videocámaras, una televisión con pantalla gigante, etc. Que estas quejas existan es una consecuencia lógica del discurso oficial de la calidad de la enseñanza que se ha difundido: si la ciframos en la cantidad de dinero dedicada a cuestiones como la del equipamiento material de los centros, estaremos propiciando sentimientos de discriminación, y a este respecto no valen argumentos tales como el de la rentabilidad (que se utiliza unas veces sí y otras no) o el de la adecuación de los materiales a las edades de los chicos y las chicas que van a la escuela.

Sin embargo, desde la posición que defendemos en este trabajo, no estamos ante un elemento de discriminación, sino de distracción. Desde el mismo lenguaje de la didáctica, cualquier material no deja de ser un recurso, y los recursos no son solamente un elemento más del currículum, sino que están subordinados a otras decisiones de mayor relevancia. Evidentemente, si se cuenta con ellos, es posible tomar decisiones erróneas o acertadas, mientras que si no se cuenta, habrá decisiones que ni siquiera puedan considerarse, pero de ahí a plantear su ausencia relativa como el problema de mayor envergadura nos parece que es caer en la trampa, repetimos, de no reflexionar sobre otras cuestiones mucho más sustanciales como la de la legitimación y la imposición de unos significados culturales (en este caso, básicamente urbanos) sobre un colectivo que posee otros (por lo menos, en parte) diferentes.

Cierran el (resumido) repertorio de los inconvenientes de trabajar en el medio rural el olvido administrativo y razones pedagógicas tales como la de tener que afrontar la enseñanza de distintas áreas del conocimiento en diferentes niveles educativos; es decir, la esencia misma de la escuela unitaria o de muchas escuelas *incompletas*.

tradilla comenzaba así: *Aquella madre decidió que la única forma de mostrar su queja a la profesora de su hijo de 13 años era agarrándola por el pelo y sacudiéndole una buena paliza*. Por lo demás, cuando nosotros hablamos de *rebeldía familiar*, no nos referimos a estos episodios, sino a otros, menos excepcionales, en los que los padres se muestran menos predispuestos a corregir a sus hijos –y singularmente, en relación con la disciplina– de lo que los maestros querrían.

5.3. Estatuto de autonomía

Finalmente, traemos aquí una muestra de cómo el maestro entiende y reclama el particular *estatuto de autonomía* de la institución escolar. Dado que en numerosas ocasiones hemos asistido a declaraciones de entusiasmado voluntarismo en favor del alumnado, de la localidad y aun del ruralismo entero, pretendíamos saber hasta dónde llegaba el compromiso de actuación de los maestros. Y lo cierto es que, aunque la mayoría del profesorado consultado al respecto se ha pronunciado a favor de que la escuela se implique en el ambiente, las respuestas están lejos de ser inequívocas. Nos parece que la siguiente caracterización resulta acertada.

Un primer peldaño lo supondría el descarte absoluto de una escuela que no sea «solamente» una escuela. Sería la representación en estado puro de cómo el profesorado asume la autonomía de la escuela. Un profesor lo manifiesta con claridad:

Mi relación con el entorno es satisfactoria, de total colaboración en la realización de actividades culturales con los niños, tipo festivales infantiles, navidades... (palabras de un maestro en un centro de cinco unidades).

El segundo sería una representación falsa del mundo rural, construida previsiblemente a través de la propia percepción del mundo urbano, y su correlato de propuesta de soluciones impensables a un problema imaginario. Una joven profesora de ciudad expresa en este sentido:

Los chicos yo los veía muy bien en la escuela y parece que decían que el verano era muy aburrido, y yo les sugerí que le pidiesen al Ayuntamiento que les montara una biblioteca. Sería una buena alternativa a estar en la calle con las bicicletas todo el día, que al final terminan aburridos de dar vueltas por el mismo sitio. Y si no, pues podían hacer actividades deportivas, porque es lo único que se puede hacer allí (palabras de una maestra de un centro de cuatro unidades).

A partir de este punto, la gradación implica un rechazo explícito de otras posiciones, lo que significa un salto cualitativo importante, porque ya el maestro es una «víctima de las estructuras», sino una parte activa que reflexiona sobre cuál es el límite al que debe llegar la escuela. Una primera negativa la identificamos al hilo de una conversación sobre el programa de compensatoria y de sus posibilidades de actuación. Preguntábamos, remitiéndonos a una manifestación anterior de la profesora, si era posible que la escuela ayudase a que los pueblos fueran más habitables:

Yo creo que eso va por otros derroteros, que tiene que ver con otros ministerios, incluso se sale de Educación. Yo pienso que la educación, la escuela en ese sentido, no. Ofrecer alternativas de vida, no. Vamos, nunca ha sido la filoso-

fía del programa, incluso de la escuela, vamos... (palabras de una maestra de un Centro de Recursos).

El siguiente paso, muy similar a éste, se distingue por que hay un rechazo selectivo de determinados «elementos» del entorno. Así, una profesora entiende que puede ser útil para ella conocer si los padres pertenecen a *algún club social o deportivo (sic)*, pero se cuestiona en primera instancia si conocer el índice de sindicación de los padres trabajadores puede ser relevante. Naturalmente, la pertenencia a un partido político se desecha desde el principio.

El tercer paso del segundo bloque lo identificamos por recurrir a la interposición del programa como coartada. En realidad, entendemos que, en cierto sentido, la negación es más perversa en el grado anterior, porque recurre a una criba absolutamente parcial, pero la utilización del programa como pantalla supone la intención de enmascarar una opción ideológica recurriendo a un argumento técnico; lo que no ocurre en el caso anterior. Así, encontramos a) expresiones de desprecio:

Mira, yo ahora estoy enseñando la corteza de la tierra, las capas y esas cosas. Pues claro, para que tengan una idea aceptable del asunto tengo que estar explicando por lo menos una semana. Con la cantidad de temas que hay en el libro no me da tiempo a filosofías ni cosas de esas (palabras de un maestro de unitaria).

b) Falsas justificaciones en argumentos elitistas, en la línea del argumento de la calidad de la enseñanza:

Si nos metemos en muchas cosas del entorno y de la sociedad y del barrio a lo mejor resulta que nos quedamos sin saber una serie de conocimientos que a otros, al final, les van a ser más útiles (palabras de un maestro en un centro de 27 unidades).

c) Rechazo explícito de alternativas de intervención bajo la acusación de politización de la enseñanza. Por ejemplo, cuando se le pregunta a una maestra sobre la posibilidad de que la escuela se proponga contribuir a que los pueblos salgan adelante, responde:

Eso se sale de la escuela, es una cosa de política que no tiene nada que ver con la escuela (palabras de una maestra en un centro de cuatro unidades).

O, en un tono menor, la disponibilidad para conocer el pueblo hasta un límite:

Lo de los problemas del pueblo y tal es muy relativo. A la escuela no puedes politizarla, si es a eso a lo que te refieres (palabras de un maestro en un centro de dos unidades).

En las memorias de centro existe un capítulo de relaciones con la comunidad recomendado por la inspección y que el profesorado interpreta (y seguramente la inspección también) como los contactos o las colaboraciones interinstitucionales que se han producido a lo largo del año, lo que no es exactamente lo mismo. Podemos pensar en la reedición de las viejas alianzas de intereses entre el cura, el maestro, el médico, el alcalde y el comandante de puesto. Un ejemplo de un colegio con un buen nivel de relaciones con la comunidad lo constituye un centro comarcal que durante el año visitó el Ayuntamiento, prestó un aula al Ayuntamiento para guardería y participó en el carnaval organizado por el municipio; colaboró con Sanidad en las campañas de vacunación y anticaries; colaboró —no especifica cómo— con la parroquia y con una asociación supuestamente cultural; visitó una escuela taller; colaboró con otras asociaciones (en este caso, simplemente comparsas) en el carnaval; cedió un aula para que las amas de casa hiciesen ballet, y colaboró con la Asociación de Padres de Alumnos (APA). En realidad, salvo un par de visitas, no parece que el alumnado haya tenido oportunidad de conocer cuestiones especialmente relevantes del pueblo.

Y es que las famosas relaciones con la comunidad —como con las familias— tienen un único camino, el de ida:

¿Debe participar la escuela en la vida de los pueblos? Nosotros decimos que sí, pero no sé hasta que punto será conveniente para la reputación, tranquilidad y bienestar de los maestros; en cuanto al progreso intelectual del pueblo, tal vez sí, pero, de todas formas, es distinto participar la escuela en la vida de los pueblos a que sean éstos (los que participen) en la vida de la escuela; lo segundo lo considero más primordial (palabras de un maestro, entre 21 y 30 años de servicio).

Aún más, el mero hecho de que tenga sentido preguntar por el grado de comunicación que se establece entre la escuela y su clientela indica que la escuela no se percibe a sí misma como integrante de esa comunidad, sino como un ente cuya presencia en el pueblo se justifica sólo por el encargo de cumplir con la tarea de llevarle y la cultura (y eso es porque no la tiene):

Yo pienso que la escuela debe estar en todos los sitios, pero meterse en ellos tampoco. O sea, la escuela debe tener..., no sé..., a mí me parece que la escuela por parte de los Ayuntamientos tiene que ser como..., no sé, todavía no se han concienciado de que aquí está la cultura, y que la escuela tiene que estar mimada. Y, por ejemplo, te podría decir que llevamos 25 años encendiendo la estufa, y yo vengo por las mañanas y lo primero que tengo que hacer es mancharme las manos si me quiero calentar y se quieren calentar los chicos (palabras de una maestra en un centro de cuatro unidades).

La autonomía y la «desproblematización» de las relaciones con el entorno son dos elementos imprescindibles, el uno para el otro, pero a la vez, irremediablemente contradictorios; imprescindibles, porque si la escuela no reconoce estar sirviendo de factor de reproducción de la estructura y de las relaciones sociales, es porque está segura del carácter exclusivamente pedagógico de su trabajo, de

forma que cualquier intervención que no tenga ese carácter está —debe estar— fuera de su ámbito (19). Pero a la vez se confía en que esa intervención pedagógica servirá no sólo para enriquecer el espíritu del alumnado, sino también para elevarlo de la precariedad —en su caso— de condiciones materiales de existencia (20). Ahora bien, la trascendencia social del trabajo docente, considerada en estos términos, es imposible, a menos que exista un cuestionamiento no sólo de las relaciones con el entorno, sino también, de todo un conjunto de aspectos centrales en la práctica pedagógica. Dicho de otra forma, la escuela reivindica su autonomía, su independencia de lo que ocurre fuera de ella, como condición necesaria para mejorar precisamente aquello de lo que exige ser aislada.

6. LA PERVERSIÓN EN LOS LIBROS

Sobre el modo en que los libros de texto presentan una realidad sesgada se ha escrito ya mucho a estas alturas (Calvo, 1989; Mesa, 1990; Sacristán, 1991; Toledo, 1983), posiblemente como consecuencia, al menos en parte, de la importancia que se ha concedido a este material como elemento constitutivo del currículum (Apple, 1986; Gimeno, 1987; Giroux, 1990). En nuestra investigación hemos realizado un breve barrido histórico para mostrar mutaciones y pervivencias en el modo de presentar lo rural en los manuales de los primeros niveles de escolarización, y nos permitimos espigar aquí, de una copiosa documentación, un apuradísimo ejemplo de cómo la cultura urbana desacredita completamente la cultura rural, presentándose a la vez como el paradigma del saber y el paradigma del progreso. Aunque la cita es bastante larga, consideramos absolutamente necesario transcribirla íntegramente. Se trata de dos textos incluidos en un libro de segundo curso de EGB:

Texto 1

- ¿Me puedo llevar los transmisores para jugar con Quique?
- Yo me llevaré mi máquina fotográfica.

(19) Esta idea soporta ya una primera contradicción que quedó patente en una de nuestras entrevistas al alimón con dos profesoras:

Entrevistador: Hay algo que no termino de entender. Por una parte dices que la escuela está muy atenta a las circunstancias de cada chico y, sin embargo, también me dices que la escuela pasa de las familias; no lo entiendo.

Profesora 1: Sí, nos preocupamos del chico.

Entrevistador: Pero del chico en abstracto.

Profesora 1: No, del chico como persona.

Profesora 2: El chico, el chico.

Profesora 1: Se tienen en cuenta las circunstancias del chico, su personalidad, su forma de ser; si tiene algún problema familiar, se le contempla también.

Profesora 2: Digamos que nos basamos en el crío, por y para el crío. Esa sería la filosofía.

(20) No hace falta insistir en que el maestro confía en que la educación produce sobre los individuos una movilidad social ascendente, porque en su bibliografía ha conocido este proceso.

- No tan deprisa -dice mamá, mirando por la ventana-. El día no está muy seguro y si hace mal tiempo el fin de semana...

El abuelo se levanta de su sillón, abre la ventana, mira las nubes, huele el aire y dice:

- Podemos salir al campo. Hará buen tiempo este fin de semana.

- ¡Yupi!

- ¡Viva el abuelo!

Mamá mueve la cabeza.

- No sé..., no sé... A mí me parece que esas nubes no anuncian nada bueno.

- Te digo yo que hará bueno, mujer -insiste el abuelo, molesto-. Los agricultores sabemos mucho de esto.

- Ya, ya, pero es muy arriesgado. No hay nada más desagradable que una excursión mojada. Recuerdo una vez, cuando yo era pequeña, que mi padre nos llevó de merienda y...

Papá conecta el televisor.

- Niños, callad un momento. Van a dar el parte del tiempo.

En la pantalla aparece el mapa metereológico y un hombre vestido de gris.

- ¡Tío Carlos!

- ... y como pueden ver ustedes por la foto del satélite, la borrasca pasa muy alejada de la península y esta cuña anticiclónica sobre las Azores nos permite augurar un fin de semana seco y soleado. Muy buenas noches.

- ¡Bien! ¡Podemos ir al campo!

- Sí -dice mamá, contenta-.

Como puede observarse, el texto no tiene desperdicio y constituye una lección magistral de lo que es y de lo que no es un saber fiable. Como siempre ocurre, estas lecciones no se incluyen entre los conocimientos por cuya posesión se juzgará después al alumnado, pero pertenecen a ese conjunto de cosas que se aprenden con más facilidad, a ese conjunto de cosas que *de verdad* se aprenden en las escuelas.

Pero el mismo libro, algunas unidades más adelante, remata la labor emprendida con un segundo texto, mucho más *jugoso* todavía:

Texto 2

(Tío Carlos, el meteorólogo, va a comer a casa de la familia que aparecía en el texto anterior. En cierto momento, la conversación es la siguiente.)

- ¿Y tienes que ir a las islas Baleares para estudiar la lluvia? -pregunta Jaime-. El agua será la misma en todas partes.

Tío Carlos ríe a carcajadas.

- Pero hijo -explica papá-, tío Carlos es meteorólogo. Lo que estudia es la frecuencia, la cantidad de agua, la época del año en que cae...

- ¡Ah!

Los niños no paran de preguntar.

- ¿Y sabes cuándo va a nevar?

- ¿Cómo viene la primavera?

- ¿Y las tormentas?

- ¡Bah! -dice el abuelo, cogiendo un pastel-. Para saber todo eso no hace

falta ser meteorólogo ni estudiar tanto. Cualquier agricultor lo sabe con sólo mirar al cielo, observar a los animales y oler el aire.

— Pero padre —contesta papá—. Un meteorólogo sabe muchas más cosas. Y todas con mucha precisión. ¿No es así?

Véamos. Dejando al margen el que sea más que dudoso que el meteorólogo sepa muchas cosas con la precisión que en el texto se le atribuye (lo que, en este caso, no es sólo una anécdota), este segundo ejemplo significa muchas cosas.

La primera es que, puesto que el modelo escolar insiste en que fuera del estudio no hay nada que merezca la pena, cuando el abuelo dice que para saber ciertas cosas no hace falta estudiar tanto, se está dejando fuera del modelo socialmente válido al abuelo y todo el universo (de agricultores, se llega a decir explícitamente) que representa. A su condición de viejo se le añade la de transgresor de la norma.

Pero de paso, y en segundo lugar, queda legitimada no sólo una cultura, sino una forma de acceder a ella: Sólo se puede llegar a saber algo socialmente válido si se estudia. El abuelo ha demostrado en el texto 1 que su saber es por lo menos tan útil como el del meteorólogo, pero por dos veces queda arrumbado en el rincón de lo invisible o anticuado porque su acceso a ese saber no se ha producido por los cauces académicos establecidos. Obsérvese que no sólo se está invalidando al agricultor sino también, de paso, todo saber que pueda poseer el alumnado y que haya sido adquirido fuera de la escuela (en la calle, a través de los padres...).

En tercer lugar, como consecuencia inmediata de la segunda observación, se consagra una sociedad de especialistas en la que es aval suficiente —y necesario— de sabiduría haber accedido a un cuerpo profesional determinado, *ser* meteorólogo o dentista, pongamos por caso. Es preciso reparar en que el padre no conoce qué cosas son esas que sabe el tío Carlos; le sirve conocer cuál es su diploma.

Por último, es extraordinariamente valioso que quien conceda la autoridad al meteorólogo sea precisamente el padre (el hijo del abuelo), porque, como se ha puesto de manifiesto en otro momento del libro, su infancia tanscurrió en el pueblo. Así las cosas, no se trata sólo de que la generación joven lleve la razón por una cuestión de modernidad; se trata, además, de que una generación desautorice a la anterior por el hecho de estar incorporada a un universo cultural diferente. Como dice el refrán, *no hay mejor astillas que la de la propia madera*.

Aunque es cierto que entre los libros que hemos estudiado hay algunos que ofrecen una imagen más positiva de lo rural, también lo es que constituyen la minoría y que predominan los tópicos más negativos. En Literatura, el campesino se asocia por lo común a la tosquedad, la ignorancia o el engaño, mientras que en áreas como las Ciencias Sociales asistimos a una representación «desproblematizada» de la Historia en la que el campesinado apenas aparece (aunque la sociedad occidental haya dejado de ser agraria apenas hace un siglo y aunque

hoy la mayor parte del mundo siga siendo campesina), y cuando lo hace, o bien es como objeto que se domina, se trae y se lleva, o, cuando es presentado como sujeto, aparece con perversas denotaciones: Se convierte en un elemento delicado que crea ayuntamientos revolucionarios, forma guerrillas, se levanta contra la autoridad establecida, recurre a la violencia..., y es un analfabeto permanente y un rebelde frente a los cambios prometidos por el liberalismo.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO HINOJAL, I. (1991): *Educación y sociedad. Las sociologías de la educación*. Madrid, CIS.
- ALONSO, L. E.; ARRIBAS, J. M.; ORTÍ, A. (1991): «Evolución y perspectivas de la agricultura familiar: De "propietarios muy pobres" a agricultores empresarios», *Política y Sociedad*, 8, pp. 35-70.
- APPLE, M. W. (1986): *Ideología y currículum*. Madrid, Akal.
- BALLESTEROS Y USANO, L. (1936): «La nueva misión del maestro», *Revista de Pedagogía*. Reproducido posteriormente en *Historia de la Educación...*, vol. IV, Universidad de Salamanca, pp. 404-410.
- BARÓN, E. (1971): *El final del campesinado*. Madrid, Zero.
- BELLO, L. (1973): *Viaje por las escuelas de Galicia*. Madrid, Akal.
- BELTRÁN, F. (1991): *Política y reformas curriculares*. Universidad de Valencia.
- BERNSTEIN, B. (1986): «Una crítica de la educación compensatoria», *Materiales de sociología crítica*. La Piqueta, pp. 203-218.
- CALVO BUEZAS, T. (1989): *Los racistas son los otros*. Madrid, Popular.
- CARABAÑA, J. (1985): «¿Tiene la Escuela rural que formar alumnos rurales?», *Revista de Estudios de Juventud*, 18, pp. 36-45.
- CARIDE GÓMEZ, J. A. (1984): «La escuela rural, re-creación de una identidad en crisis», *Cuadernos de Pedagogía*, 112, pp. 69-74.
- CARMENA, G. y REGIDOR, J. (1981): «La política educativa y la escuela rural», *Cuadernos de Pedagogía*, 79, pp. 4-8.
- (1984): *La escuela en el medio rural*. Madrid, Servicio de Publicaciones del MEC.
- CARO BAROJA, J. (1991): «En torno al mundo rural», *Política y Sociedad*, 8, pp. 11-12.
- COHEN, M. (1992): «Paternalism and poverty: Contradictions in the schooling of working-class in Tullylish, County Down. 1825-1914», *History of Education*, 21, pp. 291-306.
- COSTA RICO, A. (1981): «Territorio y equipamiento escolar en Galicia», *Cuadernos de Pedagogía*, 79, pp. 14-17.
- Cuadernos de Pedagogía*, 64. Editorial, 1980.

- GIMENO SACRISTÁN, J. (1987): «Las posibilidades de la investigación educativa en el desarrollo del currículum y de los profesores», *Revista de Educación*, 284, pp. 245-271.
- GIROUX, H. (1990): *Los profesores como intelectuales*. Madrid, Paidós-MEC.
- GRANDE RODRÍGUEZ, M. (1981): *La escuela rural*. Granada, Escuela Popular.
- GRIGNON, C. y PASSERON, J. C. (1992): *Lo culto y lo popular*. Madrid, La Piqueta.
- LARA, F. (1991): *Compensar educando*. Madrid, Popular.
- LERENA, C. (1983): *Reprimir y liberar*. Madrid, Akal.
- LUCH, X. y SALINAS, J. (1991): «Reforma curricular y diversidad cultural», *Cuadernos de Pedagogía*, 189, pp. 66-67.
- MARAVALL, J. M. (1984): *La reforma de la enseñanza*. Barcelona, Laia.
- MEC (1985): *Historia de la Educación en España*, vol. II. Madrid.
- MESA et al. (1990): *Tercer Mundo y racismo en los libros de texto*. Madrid, Cruz Roja.
- MONROY y BELMONTE, R. (1882): *La primera enseñanza obligatoria y gratuita*. Madrid, Tipografía Gutenberg.
- ORTI, A. (1984): «Crisis del modelo neocapitalista y reproducción del proletariado rural», en E. SEVILLA GUZMÁN, *Sobre agricultores y campesinos*. Madrid, Servicio de Publicaciones Agrarias, pp. 167-250.
- PERAILE, M. (1969): «Retrato actual de un maestro de escuela», *Cuadernos para el Diálogo XVI*, pp. 19-21.
- PIERA, J. (1980): «La escola de Barx», *Cuadernos de Pedagogía*, 71, pp. 41-43.
- QUERRIEN, A. (1979): *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid, La Piqueta.
- RIUS ESTRADA, M. D. (1990): «Por una metodología científica en las escuelas infantiles del medio rural», en *La Educación Infantil en el Medio Rural*. Madrid, MEC, pp. 23-40.
- ROZADA MARTÍNEZ, J. M. (1989): «Hacia un modelo didáctico teórico-crítico», en ROZADA, ARRIETA y CASCANTE, *Desarrollo y formación del profesorado*. Asturias, CYAN, pp. 41-81.
- SACRISTÁN, A. (1991): «El currículum oculto en los textos: Una perspectiva semiótica», *Revista de Educación*, 296, pp. 245-259.
- SÁNCHEZ HORCAJO, J. J. (1985): *El profesorado rural en Castilla-León*. Madrid, Fundación Santa María.
- SERRANO DE HARO, A. (1941): *La escuela rural*. Madrid, Escuela Española.
- SEVILLA GUZMÁN, E. (1979): *La evolución del campesinado en España*. Barcelona, Península.
- SHARP, R. (1988): *Conocimiento, ideología y política educativa*. Madrid, Akal.

- SUBIRATS, M. (1983): *L'escola rural a Catalunya*. Barcelona, Edicions 62.
- TIANA FERRER, A (1992): *Maestros, misioneros y militantes. La educación de la clase obrera madrileña 1898-1917*. Madrid, CIDE.
- TOLEDO GUIJARRO, J. M. (1983) «La formación cívica en la EGB», *Educación y Sociedad*, 2, pp. 93-106.
- TOUS, J. L. (1981): «Catalunya: Invitación al estudio de la escuela rural», *Cuadernos de Pedagogía*, 79, pp. 18-20.
- UBIETO Y ARTETA, A. (1983): «Prólogo», en J. JIMÉNEZ, *La escuela unitaria*. Barcelona, Laia.
- VARELA, J. (1991): «La LOGSE, una reforma educativa para las nuevas clases medias», en J. M. Sánchez Martín (ed.), *La sociología de la educación en España*, Madrid, pp. 223-226.