

Problemas de ayer y de hoy

Julio Mateos Montero

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

(Padre A. Manjón. Testimonio de principios de siglo)

LA ESCUELA RURAL EN SUS ORÍGENES

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

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

PRECEDENTES MÁS CERCANOS

Durante el primer tercio de siglo la escuela rural no sufre ningún cambio que merezca mencionarse en esta breve reseña histórica (1).

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

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

EL FRANQUISMO

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

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

LA LEY VILLAR PALASÍ

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

La política de concentraciones escolares fue la gran innovación de los años 70. Sus abusos iniciales (macro-concentraciones descontextualizadas, puesta en marcha sin concertación previa con los pueblos implicados, malos servicios de transporte y comedor, etc.) dieron razones suficientes a los que se oponían a ellas desde un radicalismo populista. A otros, los colegios comarcales les sirvieron como meros lugares de paso que, sin "gastar puntos", los acercaban al modelo escolar urbano. Con esta bipolarización del profesorado que ejerce en los pueblos y con la errónea filosofía de una reforma educativa inspirada en el modelo cientifista que no cuenta con los agentes implicados, no es de extrañar que lo ocurrido en los últimos 20 años se limitara a lo que a continuación expondremos.

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

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

EL PANORAMA ACTUAL

Hoy entendemos por escuela rural aquella que es unitaria o incompleta, pues aunque los conceptos no sean, en rigor, isomórficos, aparecen prácticamente superponibles en el

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

Conviene recordar aquí que la escuela rural siempre ha sido y seguirá siendo una consecuencia de la estructura demográfica y, en ese sentido, no nos parece riguroso culpabilizar al sistema educativo de los males del campo o pretender que ese sistema, por bueno que fuera, puede evitar el despoblamiento u otras ruinas.

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

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

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

Mayor aproximación al tema la podemos obtener con datos relativos.

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

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

En 8.196 unidades mixtas correspondientes a 3.241 centros incompletos del territorio MEC, reciben educación 117.820 niños y niñas. Lógicamente hay que atribuir el salto descendente a partir de 6º curso a la mayor afluencia del ciclo superior a los centros comarcales. Por el otro extremo destaca la aún escasa escolarización de niños de 3 años (los datos corresponden al presente curso), aunque podemos afirmar que se trata de una deficiencia del mismo nivel que la detectada en núcleos urbanos. No es de prever problemas para una oferta suficiente de puestos escolares en la educación Preescolar de los pueblos, éstos se darán con referencia a la calidad de la misma. Los profesores saben que si bien puede hacerse un programa de enseñanza para pocos alumnos en entre 6 y 11 años en una escuela mixta, las dificultades se incrementan de forma muy especial al mezclar estos niveles con los niños de educación infantil y, sobre todo, con tres años.

A MODO DE CONCLUSIÓN

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

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

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

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

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

Se entiende que el proceso de reestructuración habría de hacerse de forma simultánea, ya que los alumnos menores de 12 años serían desconcentrados volviendo a nutrir las escuelas mixtas que se organizarían en CRAs. La organización escolar resultante de tal propuesta es, a nuestro juicio, la más coherente con los retos futuros y la LOGSE. No es

cuestión de ponerla en práctica de un año para otro, pero sí debe contemplarse como una meta a cubrir en un horizonte temporal perfectamente definido.

Notas

(1) Un trabajo en el que puede encontrarse una mayor información: Carmen Fernández. "Política Educativa y Escuela Rural". Cuadernos de Pedagogía, suplemento na 2. Mayo de 1.976.

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

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