

Problemas de siempre

Ángel María Álvarez C.
Salamanca

Difícil lo tienen las escuelas rurales (pequeñas) de este país, aún a pesar de las innovaciones que introduce la LOGSE en materia educativa.

El Sistema Educativo Formal (SEF) es, por esencia, conservador y, a niveles de formación básica, nunca plantea revoluciones o grandes cambios que afecten al conjunto de la sociedad. La escuela reproduce valores, intensifica diferenciaciones y provoca fracasos. Es la representación oficial, en un pequeño teatro, de la obra maestra de la diferenciación humana: la sociedad actual.

La incorporación de España al Club de los países más potentes de Europa y la confirmación del Acta Única posibilitando el libre tránsito de personas, mercancías, capitales y servicios nos sitúa en un brete como país pequeño entre los grandes. Al menos así se puede valorar a la hora de examinar la funcionalidad de los sectores más débiles del Sistema Educativo, en concreto, la Escuela Rural.

Para analizar mínimamente la debilidad de dicho sector, presentaremos dos problemas comunes al resto del sector educativo, que, de no tenerlos en cuenta, podrían ser peligrosos para el ámbito educativo que nos ocupa.

A. PROBLEMAS COMUNES AL RESTO DEL SISTEMA

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

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

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

Si todos los centros estuvieran estructuralmente bien conformados y suficientemente dotados, el problema sería menor. Ni lo uno ni lo otro se cumple. Y habrá centros que se verán obligados a programar actividades en talleres precarios, mientras que otros serán

"buques insignia" que prepararán para triunfar en todos los niveles altos del SEF. De esta manera, a cada uno se le asignará predominantemente una tarea.

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

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

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

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

B. PROBLEMAS ESPECÍFICOS DE LA ESCUELA RURAL

Sin posibilidad de enunciarlos al completo, podríamos convenir que:

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

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

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

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

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

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

g) En algunos momentos y bajo determinadas circunstancias, una relativa **endogamia** entre profesionales de la educación que han creído conveniente evitar modelos urbanos o de mercado potenciando el modelo rural como alternativa casi única. Patrocinada, en algunos casos por buenos profesionales "excesivamente" comprometidos, y en otros por personas vinculadas a la Iglesia o a movimientos de liberación extrapolados de países con

características plenamente diferenciadas de la sociedad española y democrática, han pretendido ver en el campo rural español el embrión de unos valores positivos y únicos que el modelo capitalista y liberal ha devorado. Esta percepción ha podido retrasar una renovación que, a simple vista, es inevitable.

C. ALGUNAS PROPUESTAS DE SOLUCIÓN

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

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

La apertura de la escuela rural a nuevos recursos y modelos y la financiación de ésta sin criterios de rentabilidad con el fin de posibilitar Proyectos de Centro no discriminatorios y actuaciones directas de agentes acomplementarios al SEF, son necesarios por criterios de calidad.

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

- Conviene que se regule legislativamente la figura de los Centros Rurales Agrupados de manera universal (y no sólo aquellos que, experimentalmente, ponen a prueba la iniciativa), aunque de forma y manera diferente a como se regulan los centros ordinarios, ya que ambos se perfilan con características bien diferentes (no es equivalente un centro ordinario de 18 unidades que un CRA de similares dimensiones).
- La asignación concreta de plazas (pero, ... ¿dónde está mi destino?), la determinación y funcionalidad de los cargos unipersonales y órganos colegiados, las repercusiones de la supresión de una unidad (la cual puede provocar una reacción en cadena viéndose afectado el maestro o la maestra que ha llegado en último lugar aunque su plaza no haya sido suprimida), la reconversión de una plaza normal en itinerante y el trastorno que acarrea obligando a la persona afectada a disponer de un medio de transporte sin previo aviso, los procedimientos para sufragar gastos de seguro y desplazamiento y un largo etc., pueden retrotraer a muchos profesionales a concursar con recelo a tales centros o provocar periodos de permanencia mínimos que impidan la continuidad del proyecto educativo.
- El incremento de plantilla, necesario para actuar eficientemente, no es el mismo que en los centros ordinarios. Gran parte de los especialistas con destino en los CRA se encuentran con una jornada laboral tan densa que les impide disponer de horas de

programación frecuentes (¿por qué no una hora diaria?) al estar trabajando simultáneamente con grupos dispares y de distintas localidades. De la misma manera, puede resultar poco motivador, por no utilizar otro calificativo, el tener que repetir los mismos contenidos de un área a lo largo de toda la jornada (un especialista de inglés puede verse impartiendo contenidos de lo mismo durante toda la semana sin poder variar de actividad).

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

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

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

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

- Habría que oponerse a las contrataciones que firma el MEC con empresas privadas para atender a los comedores escolares, así como a la solución de que sean los propios profesores quienes vigilen del buen orden y consumo de alimentos. Tal vez, el modelo más adecuado se configure mediante la convocatoria de oferta pública de empleo para el personal de cocina y cuidadores quienes deberían incorporarse al diseño del Proyecto de Centro por estar su actividad plenamente integrada en la jornada educativa.
- Del mismo modo, la oferta pública debería hacerse extensiva a cuidadores y animadores que pudieran programar actividades lúdicas y educativas en esos periodos de tiempo en los que el niño, antes y después de comer, se dispersa y mantiene comportamientos que sorprenden, no siempre de manera positiva. Quizás, algunos talleres complementarios a la acción educativa, plenamente integrados en el Proyecto de Centro, sean válidos para estimular la creatividad y la expresión como valores positivos de un proceso de socialización que no siempre es posible en el aula debido a la rigidez que impone la representación de determinados papeles.

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

Notas

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

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