



# LA PARIENTA POBRE

(Significante  
y significados  
de *La Escuela Rural*)

Miguel Angel Ortega

Ministerio de Educación y Ciencia

CIDE





# **LA PARIENTA POBRE**

**(SIGNIFICANTE Y SIGNIFICADOS  
DE LA *ESCUELA RURAL*)**

**MIGUEL ÁNGEL ORTEGA**  
Cuenca, mayo de 1993

**INVESTIGACIÓN FINANCIADA CON CARGO A LA CONVOCATORIA DE AYUDAS A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. RESOLUCIÓN DE 23 DE ENERO DE 1991 («BOE» del 30)**

Número 102

Colección: INVESTIGACIÓN

1. Escuela rural.—2. Desigualdad social.—3. Programa de estudios.—4. Aculturización.

© MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

Secretaría de Estado de Educación

Dirección General de Renovación Pedagógica

Centro de Investigación y Documentación Educativa

EDITA: Secretaría General Técnica

Centro de Publicaciones

Tirada: 1.200 ej.

Depósito legal: M. 13.683-1995

NIPO: 176-95-169-9

I.S.B.N.: 84-369-2627-7

Imprenta Fareso, S. A.

Paseo de la Dirección, 5. 28039 Madrid

*Acurrucada entre los pliegues de las montañas y escondida  
entre los recodos de los caminos de trabajo;  
entre árboles frescos, como un nido, o en lo alto de un cerro,  
como un torreón señero.*

AGUSTÍN SERRANO DE HARO

*Una sociedad se halla profundamente enferma  
cuando el campesino trabaja la tierra con el pensamiento  
de que si es campesino es debido a que no ha sido  
lo suficientemente inteligente para ser otra cosa.*

SIMONE WEIL

*... la lógica del racismo que se observa entre las clases,  
dentro de la cual y como un caso más, el pueblerino  
(o el campesino) se ve obligado a contar  
en su experiencia cotidiana con la imagen propia  
que los urbanos le reenvían, y a reconocer  
—incluso en los desmentidos que les opone—  
la devaluación que el contexto urbano le hace sufrir.*

PIERRE BOURDIEU



# ÍNDICE

Capítulo 1. <i>La escuela rural</i> o la escuela en lo rural .....	9
1.1. Lo rural en lo escolar: anticipos .....	20
1.2. Sobre las culturas populares .....	32
Capítulo 2. A la búsqueda del mito .....	41
2.1. Universal y obligatoria .....	45
2.2. Sobre revoluciones y contrarrevoluciones .....	70
Capítulo 3. El largo camino hacia la modernidad .....	91
3.1. Descampesinización y concentraciones .....	91
3.2. <i>Acordaos de El Álamo</i> : ruralidad y lucha política. ....	103
3.3. Socialismo y diversidades .....	116
3.4. La LOGSE, calidad de ley .....	130
Capítulo 4. Maestros y pueblos .....	149
4.1. Volverás a Región .....	157
4.2. Nunca llegarás a nada .....	168
4.3. Estatuto de autonomía .....	196
4.4. Un poco de aire fresco .....	207
Capítulo 5. Un campesino en las vitrinas del museo .....	225
5.1. Ligerero de equipaje pero instruido .....	229
5.2. El chalé adosado .....	243
5.2.1. Libros de Ciclo Inicial .....	245
5.2.2. Libros de Lenguaje y lecturas del C.M. ...	265
5.2.3. Libros de Lenguaje del ciclo superior .....	272
5.2.4. Las Ciencias Sociales en el ciclo medio. ....	279
5.2.5. Las Ciencias Sociales en el ciclo superior. ....	284
Capítulo 6. Final .....	297
Bibliografía .....	305



## CAPÍTULO 1

# LA ESCUELA RURAL O LA ESCUELA EN LO RURAL

Entre las dificultades que acarrea emprender un estudio sobre la *escuela rural* posiblemente la de mayor envergadura sea definir el segundo término de la expresión. Como se verá a lo largo de este trabajo, el conflicto no reside en el ajuste preciso de dónde están los límites que nos autorizarían a calificar como rural a un centro educativo; sin embargo, sí parece oportuno interrogarse previamente sobre algunas cuestiones relativas al concepto de ruralidad para enmarcar todo el desarrollo posterior y para adelantar algunas de las ideas-fuerza que trataremos de presentar en los capítulos siguientes.

En primer lugar, trataremos de buscar —aunque no con la profundidad de un estudio que no nos corresponde— dónde está la especificidad de ese espacio rural, cuáles son las características que lo definen y cómo las podemos interpretar en este preciso momento. Así, la sociología ha definido a la ruralidad desde tres perspectivas que aisladamente son insuficientes pero en cuya integración podremos encontrar, siquiera sea intuitivamente, la definición que buscamos (Pérez Yruela, 1988, páginas 199-202).

La perspectiva *ocupacional* —acaso la de más fácil evocación— define la sociedad rural como aquella que se dedica a la agricultura, la ganadería o la silvicultura. Pero ese criterio no abarca toda la realidad que pretende designar porque dentro de las comunidades rurales existen personas que no se dedican a esas ocupaciones aunque comparten buena parte de sus patrones cultu-

rales y de comportamiento, de manera que al ocupacional se le superpone un criterio *espacial* que definiría lo rural como el espacio donde se asienta una sociedad básicamente regida por las formas de producción agrarias y ciertas características culturales diferenciadoras. El problema del criterio espacial radica en dónde poner el límite (por localización o número de habitantes, por ejemplo) que separe lo rural de lo urbano, de manera que se recurre a un tercer criterio, el *cultural*, que pretendería resolver la cuestión a través del establecimiento de tipos ideales o modelos... Aunque esta perspectiva tampoco solventa el problema (ya que, al establecer básicamente dos modelos, el rural y el urbano, tiende a definir aquél más en función de la distancia que lo separa de éste y menos en torno a unas características propias) junto con las dos anteriores, nos ofrece un primer acercamiento a cuál es la realidad compleja que podemos entender como medio rural.

Para profundizar en ello debemos remitirnos a trabajos específicos de sociología rural, si bien lo haremos con fines utilitaristas y no de estudio, tanto porque nos movemos en un terreno que no es el nuestro como por la misma complejidad interna que tiene<sup>1</sup>. Shanin (1979, páginas 13-16), identifica seis categorías sobre las que cimentar la definición del campesinado, toda vez que sobre ellas se han encontrado importantes regularidades en el espacio y en el tiempo. Resumidamente son las siguientes:

- a) El control de los medios de producción (con el recurso al trabajo familiar incluido), el autoconsumo de la propia producción y la diversificación ocupacional, rasgo que supone

---

<sup>1</sup> Como otras ciencias, la sociología rural no ha desarrollado un único enfoque. Sevilla Guzmán (en Newby y Sevilla, 1983) distingue, dentro del pensamiento social agrario español, entre los precursores (con nombres bien conocidos como Severino Aznar, Pascual Carrión, Joaquín Costa o Díaz del Moral), lo que denomina la sociología rural institucionalizada, los estudios campesinos y la perspectiva socioeconómica. Desde nuestra particular aproximación al problema, entedemos que la perspectiva más próxima —y más útil— es la de los estudios campesinos, que el propio Sevilla (p. 220) define así: ... *aquellas aportaciones que estudian al campesinado con un enfoque de tipo sociológico inserto en un marco teórico de claro carácter conflictivista. Aunque su análisis se inscriba en el específico proceso histórico de la formación social estudiada, se percibe en su praxis intelectual y política una explícita defensa de los intereses del campesinado.*

- un alejamiento radical de la lógica de funcionamiento de la empresa capitalista, caracterizada porque los medios de producción ni son propiedad ni están bajo el control del trabajador, porque no existe autoconsumo o es insignificante dentro de las cifras globales de la unidad económica y porque los trabajadores están especializados en un conjunto reducido de tareas.
- b) Las pautas y tendencias coincidentes de organización política, desde las guerrillas hasta los enfrentamientos jornaleros-terratratenientes.
  - c) Unas normas y cogniciones que influyen y son influidas por las formas de producción y vida social: así, la preeminencia de la racionalización tradicional y conformista, el papel de la tradición oral, sus pautas de socialización y aprendizaje, sus tendencias ideológicas y pautas de cooperación, confrontación y liderazgo.
  - d) La similitud que se ha constatado en ciertas unidades sociales básicas, desde la casa al mercado.
  - e) La reproducción de la misma sociedad campesina y, dentro de ella, el adiestramiento laboral dentro del entorno familiar y el seguimiento de ritmos de vida muy ligados a los ciclos naturales y,
  - f) Que las pautas fundamentales y las causas del cambio estructural son genéricas y específicamente campesinas: es decir, que incluso cuando existen cambios globales en toda la sociedad, el modo en que estos se producen en el campo es diferente y obedece en buena medida a una dinámica propia.

No obstante, Shanin hace una salvedad muy importante y es que estas regularidades no deben ocultar que el campesinado no existe en abstracto sino dentro de una sociedad más amplia, de manera que la delimitación de lo que entendemos por tal agregado social sólo es útil si no nos tapa la visión completa que debemos tener de la realidad —lo cual, por cierto, nos obligará en un capítulo posterior a enmarcar partes significativas de nuestro estudio en una perspectiva histórica y un marco social amplio.

Sevilla Guzmán (1976, páginas 15-27) elabora una panorámica de la evolución que ha conocido el concepto de campesinado y se

extiende en los jalones que presentamos aquí resumidamente. Para Thomas y Znaniecki, en 1920, el campesinado se define por cinco rasgos: la familia, la tierra, la comunidad, la pasividad política y la pasividad económica. En opinión de Chayanov (en torno a 1925), el concepto de pasividad económica es discutible ya que se corresponde con la lógica capitalista y no campesina; existe una racionalidad campesina para la cual la organización de la producción no radica ni en el número de horas que se trabaje ni en la remuneración que se proporcione a cambio. Para Redfield (sobre 1948) lo importante es incluir al campesinado en la sociedad global a la que pertenece ya que no tiene una existencia autónoma, si bien es cierto que se da una constante con respecto a las élites de esa sociedad que define básicamente como una dependencia del mercado. Por su parte, la importancia de Wolf (1966) es la de incorporar los conceptos de relación asimétrica y transferencia de excedente, mientras que la aportación fundamental que Sevilla encuentra en Shanin (1971) es la de hacer énfasis en los aspectos políticos del campesinado. Sin embargo, censura a todos estos autores que hayan eludido el problema de diferenciar internamente al campesinado y se detiene en la perspectiva de Mintz (1973), para quien el lugar que se ocupa en la estructura social condiciona la internalización que se hace de la cultura tradicional campesina y las relaciones sociales que se producen con el exterior, de forma que se muestra partidario de defender la inclusión de los jornaleros como parte del campesinado, en contra de la postura sostenida por Wolf y Shanin. En definitiva, la definición que Sevilla hace del campesinado es la de *aquel segmento social integrado por unidades familiares de producción y consumo cuya organización social y económica se basa en la explotación agraria del suelo, independientemente de que posean o no tierra y de la forma de tenencia que las vincule a ella, y cuya característica red de relaciones sociales se desarrolla en comunidades rurales, las cuales mantienen una relación asimétrica de dependencia, y en muchos casos explotación, con el resto de la sociedad en términos de poder político, cultural y económico* (p. 29)<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> La cuestión de extender los análisis de sociología rural a los jornaleros no es trivial dentro del campo de aquella ciencia, ya que para muchos de sus autores las diferencias en cuanto a la posesión o no de la tierra son fundamentales y configuran universos sociales y sociológicos totalmente diferentes de los

En segundo lugar, establecida someramente la especificidad de *lo rural* queda por solventar hasta qué punto sigue vigente. Todos los autores coinciden en subrayar que en las sociedades occidentales los intercambios entre la ciudad y el campo han aumentado lo suficiente como para eliminar el concepto de aislamiento de lo rural y para limar algunas de las particularidades más relevantes del medio. La intervención de los medios de comunicación ha uniformado muchas actitudes, gustos, comportamientos e incluso marcos amplios de referencia de las colectividades; las personas que viven en los pueblos, en fin, son, exactamente igual que los de las ciudades, compradoras potenciales de todo tipo de mercaderías industriales producidas en masa, desde las gominolas para los escolares hasta las barras de labios de sus madres.

A la disminución del salto entre lo rural y lo urbano se suma, por otro lado, el continuado descenso numérico de la población rural. Por ejemplo, para el caso español Díaz (1988, página 105) muestra que en 1981 el 73% de la población se concentraba en el 7% de los municipios del país, lo que lo convertía en uno de los de mayor grado de urbanización del continente. Y aunque el de la cuantificación sea un problema más complejo de lo que a primera vista parece<sup>3</sup>, lo cierto es que no tenemos ningún dato para suponer que se vaya a producir ni a medio plazo una recuperación del potencial demográfico de los municipios de base agraria<sup>4</sup>, con lo que

---

propios del campesinado, entendido como pequeño o mediano propietario. Para los propósitos de nuestro estudio, sin embargo, el referente cultural es básicamente el mismo para los dos grupos sociales, porque ambos comparten un similar universo de significaciones que no se reconoce habitualmente en los diferentes niveles de diseño o práctica curricular. Otra cosa diferente, aunque también nos incumbe, es que terratenientes, campesinos y jornaleros muestren actitudes diferentes ante la escuela...

<sup>3</sup> Se trata de una cuestión estadística y polémica en según qué ámbitos: dónde fijar el límite entre lo rural y lo urbano con los datos de población de los municipios. Las cifras que hemos citado lo que dicen es que en 1981 el 73% de la población vivía en municipios de más de 10.000 habitantes, pero este es sólo un criterio para deslindar lo urbano de lo rural... Para la CEE, por ejemplo, en torno a la mitad de la población comunitaria y un poco más del 80% de su suelo pueden considerarse rurales (Kayser, 1990, página 88).

<sup>4</sup> El crecimiento de determinados pueblos al calor del turismo, la especulación inmobiliaria u otras actividades similares no puede incluirse en este cálculo.

nuestro objetivo de análisis sigue siendo un sector social en minoría.

Aún más, Gaviria entiende que la mayor parte del suelo no urbano de España puede seguir considerándose como agrícola pero no como rural ya que en este espacio *están presentes todos los elementos exteriores: abonos, semillas modernas, maquinaria, petróleo, etcétera* (Gaviria, 1978, página 251). En su opinión, y basándose en el criterio inglés de no separar en sus planes energéticos el sector industrial del agrario, el espacio llamado rural posee *todas las características de la centralidad industrial o urbana tecnológico-científica* (página 252). Es decir, es posible encontrar una dimensión de estudio a cuya luz la colonización urbana del campo ha terminado por absorberlo y lo ha convertido en un espacio de actividad económica muy precisa: la producción de alimentos. El campo no sería así un universo autónomo sino un elemento del sistema urbano-industrial dentro del cual desempeñaría, como cualquier otra pieza, una determinada función.

Pero como el mismo Gaviria había dicho en otro momento (Gaviria, 1970), *el que las diferencias entre el campo y la ciudad aparezcan como superadas o como tendentes a ser superadas, no implica, al menos en España, que la oposición entre el campo y la ciudad lleve camino de ser resuelta*. Ocurre que la ciudad sigue explotando y oprimiendo (son términos del sociólogo) al campo aunque las formas aparezcan renovadas<sup>5</sup>, y ocurre que el campesinado, entendido en los términos acotados más arriba, no ha modificado su ubicación relativa dentro del entramado global de la sociedad<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Por ejemplo, la conversión del campo en un espacio para segundas viviendas o viviendas de recreo o incluso para la tendencia todavía reducida de desempeñar trabajos de mucha cualificación desde una casa, constituyen un modo de ejercer esa dominación ya que significan la invasión del campo por modos de vida completamente urbanos. Es más, se trata de un fenómeno de *recolonización* que para Bordieu (citado por Kayser, 1990, página 43) es el resultado de una *folclorización* que convierte al campo en un museo y al campesino en el guardián de una naturaleza transformada en paisaje para disfrute de los hombres de la ciudad; es *el acompañamiento necesario de la desposesión y de la expulsión*.

<sup>6</sup> Otra cosa diferente es la de establecer si el campesinado forma una clase social o no. Desde la clásica distinción entre la clase "en sí" y la clase "para sí", parece obvio que el campesinado forma una clase "en sí" en la medida que

Para Jesús Ibáñez (1991, páginas 96-100), la misma separación de una sociología urbana y una sociología rural oculta la relación de dominación que existe entre la ciudad y el campo (de hecho la una y la otra, como su propia separación, dimanar de un discurso que se hace desde la ciudad), y, en su opinión, los circuitos de comunicación que se establecen entre los dos ámbitos demuestran el aspecto que tiene ese ejercicio del poder. Por una parte, en lo que denomina *economía política*, el campo exporta productos que la ciudad (i) compra a precios reducidos, (ii) transforma y (iii) devuelve al campo a precios mucho más elevados (*el campesino —dirá— paga por una tónica el doble que cobra por un litro de leche*). Al mismo tiempo, la “modernización” implica el cambio de algunos de los elementos característicos de su cultura material por otros que le vienen de la ciudad y que *adolecen de un acusado déficit técnico y estético*: v.g. los cubos de plástico por las calderas de cobre. En segundo lugar, en el ámbito de la *economía libidina* el campo expulsa a la ciudad una mano de obra subalterna mientras que en el camino inverso la ciudad lleva al campo médicos, curas, farmacéuticos, secretarios, maestros... que *anudan el dogal al cuello de los campesinos*. Por último, en el campo de la *economía significativa*, la ciudad se informa del campo y da forma al campo mientras que éste no hace ni lo uno ni lo otro.

En tercer lugar, y enlazando directamente con esta última referencia, conviene llamar la atención sobre la dilatada pervivencia de un estereotipo (con doble cara, según veremos) sobre lo rural que forma parte del acervo cultural de nuestra sociedad. Sin ir más lejos, la propia sociología rural ha creado esquemas de pensamien-

---

está constituido por un grupo de personas que mantienen el mismo tipo de relación con los medios de producción. En cuanto a su posible constitución como “clase para sí”, como grupo consciente de formar una clase social, la cuestión es más discutible y si puede hablarse de la conciencia que históricamente ha tenido el campesinado de ser un grupo “diferente” es más dudoso poder aplicarle otras pautas de comportamiento características de otras clases sociales. En realidad, cabría hacer tantas observaciones como contextos y casos históricos quisiéramos considerar (pensemos, por ejemplo, en cómo diferentes contextos agrarios españoles jugaron opuestos papeles en la cuarta década de nuestro siglo)... Cuando utilicemos la expresión clase o clase social y lo apliquemos al campesinado se hará siempre en el entendido de que se hace con estas observaciones.

to, teorías interesadas, en las que se caracterizaba al campesinado con unos patrones tomados desde fuera del mundo agrario y que conducían a justificar las razones del *subdesarrollo* del campesinado. Así, Rogers y Svenning señalaban en 1973 diez elementos básicos de la cultura campesina, fuese cual fuese la ubicación geográfica que tuviese el colectivo a estudiar (Contreras, 1984, páginas 112-113):

- \* La desconfianza mutua de las relaciones personales.
- \* Una perspectiva de que lo bueno está limitado.
- \* Dependencia y hostilidad hacia la autoridad gubernamental.
- \* Familismo.
- \* Falta de espíritu innovador.
- \* Fatalismo.
- \* Aspiraciones limitadas.
- \* Ausencia de dilación de la satisfacción.
- \* Visión limitada del mundo.
- \* Escasa empatía.

Y esta especie de diez mandamientos se reducen a dos en las interpretaciones que hacen Foster y Banfield: la *Imagen del Bien Limitado* y el *Familismo Amoral*. Por la *Imagen del Bien Limitado*, el campesino tiende a extrapolar la imposibilidad de multiplicar la productividad de la tierra al resto de las cosas deseables de la vida, tales como la salud, la amistad o la riqueza, de manera que desarrollan un espíritu individualista y competitivo en persecución de todo aquello que "puede terminarse". Esta idea llevará al autor a escribir con rotundidad que *los campesinos son individualistas*. A su vez, lo que Banfield formula con su *familismo amoral* es que los campesinos son incapaces de generar una actitud de búsqueda del beneficio de la comunidad porque la norma que rige todo su comportamiento es la de obtener para uno mismo el máximo número de ventajas materiales posibles y pensar que los demás están haciendo lo mismo.

Semejante construcción ideológica tiene adjudicado el papel de enmascarar una doble ocultación. Por un lado, esconde las relaciones de poder entre la ciudad y el campo desculpabilizando a aquella de la posición relativa de éste. La desconfianza ante las innovaciones, por ejemplo, se explicará porque sus criterios económicos no

son racionales, sino que están basados en un individualismo atávico y regresivo: de esta forma se evita pensar si el campesino tiene razones históricas para desconfiar de las promesas que le hacen los apóstoles del progreso que vienen de la ciudad<sup>7</sup>. O, como dice Contreras, si el individualismo no es tanto una actitud consustancial al campesino sino una estrategia de funcionamiento ante la sociedad global o si en lugar de ser un freno a la modernización es una consecuencia de ésta. Por otro lado, establece implícitamente que la solución al atraso del campesinado radica en un cambio de sus patrones culturales y no en la modificación de sus condiciones de existencia tales como el desigual reparto de la propiedad de la tierra, por ejemplo (Contreras, 1978, página 18). De este modo se elude un problema político y se transforma en otro educativo. La escuela acude en ayuda del sistema establecido y consagra como legítimo todo un universo de significados del que el campesinado no sólo no participa sino que, incluso, es excluido —en ocasiones de manera bastante violenta.

Todas estas definiciones se alimentan tanto de mediciones empíricas (que como parten de esa idea terminan demostrándola) como de una larga tradición que ha acrisolado una doble visión del campesinado que o bien se reduce al tópico folclorista (alabanza de aldea, que diría fray Antonio de Guevara) o bien lo apabulla con el menosprecio o el desprecio menos disimulado. El folclorismo interpreta el mundo rural como una especie de paraíso terrenal en donde el hombre es capaz de llegar a la comunión universal con la divinidad y en donde se conservan intactas las esencias últimas del (andando los siglos, también el último) hombre puro<sup>8</sup>.

La historia de la literatura al menos desde Aristófanes (Caro Baroja, 1991, página 11) está salpicada de estas visiones idílicas y moralizadoras que no son sino una representación de lo que las élites de cada sociedad histórica querían que fuese el mundo rural. Si bien entre la idealización platónica del mundo agrícola que se hace en la literatura pastoril

---

<sup>7</sup> Para Galbraith el asunto adquiere otro matiz, y es que el riesgo al fracaso que supone toda innovación lo perciben de forma diferente quienes la planifican (digamos de paso que suelen venir de la ciudad) que quienes deben ponerla en práctica: para estos puede suponer pasar de la pobreza a la ruina.

<sup>8</sup> García de León sugiere que el campesinado español ha pasado de reserva espiritual a reserva ecológica.

*Las ninfas y pastores tomaron una senda que por entre el arroyo y la hermosa arboleda se hacía, y no anduvieron mucho espacio cuando llegaron a un verde prado muy espacioso, donde estaba un muy hermoso estanque de agua, del cual procedía el arroyo que por el valle con grande ímpetu corría*<sup>9</sup>.

y el verso del marqués de Santillana

*Benditos aquellos que con el azada sustentan su vida e viven contentos*

hay una notoria diferencia de matiz, el poso de ambas manifestaciones es muy similar por no decir el mismo. Y aunque Pedro Crespo o el pueblo de Fuenteovejuna sean modelos más ambiguos porque bajo la apariencia tosca del villano se esconde la fuerza espiritual de quien defiende los grandes valores frente a la autoridad corrupta, lo que se ensalza no es la rebeldía del pueblo en la proclamación de sus intereses —eso es motín— sino una suerte de *armoniosa* sublevación en beneficio de la mejor salvaguarda del orden establecido.

Y es que la funcionalidad de este folclorismo vacío (con el que, en el mejor de los casos, ocurre lo mismo que con las pretendidas neutralidades en materia científica o educativa: esto es, que por no querer tomar partido voluntariamente se toma otro —siempre el mismo— de forma involuntaria) radica en que puede instrumentalizarse de diferente forma por el repetido mecanismo de acudir al rescate de aquellos valores que más interesan en cada momento. Es lo que pone de manifiesto Lefebvre (1978, páginas 20-21) cuando llama la atención sobre lo poco que en Francia se sabe de las condiciones de vida que históricamente ha conocido el campesinado en épocas en las que la inmensa mayoría de la población se dedicaba a la agricultura y sobre cómo esa información comienza a aparecer justo cuando, a partir del siglo XVIII, puede fecharse el origen de una nueva agricultura de tipo capitalista defendida por los fisiócratas. En su opinión, el interés por el campesino está ligado

---

<sup>9</sup> Jorge de Montemayor. *Los siete libros de Diana*. Editora Nacional, 1981, p. 128

a la necesidad política de potenciar el arraigo social de ciertos valores como la estabilidad, la obediencia y la resignación, que tradicionalmente se han adjudicado a este colectivo y que se presentan ahora tanto más necesarios cuanto más conflictiva deviene la nueva sociedad industrial. O es lo que leemos de Luis Bello (1973, página 154)

*Lo único seguro es que el espíritu de hermandad rural sigue y el de ciudadanía empieza a nacer. Al primero le bastan el trabajo, la paz y el orden; todo lo que les da la tradición.*

O es en fin lo que sospechamos cuando se recurre a una exaltación demasiado gratuita de la virtud campesina...

*Al niño criado en el campo se le considera mejor fibra que el que ha vivido siempre en la ciudad; y cuando es hombre hecho presenta una mayor plenitud humana... (Homs citado por Albó, 1942 p. 34).*

... porque resulta que el objetivo final es recomendar la agricultura como medicina, sedante o domador eficaz (para el caso dará lo mismo) de los atrasados, deficientes y delincuentes de menor cuantía.

*Las facultades físicas, los progresos en el trabajo manual, el desarrollo del sentido estético y utilitario del espíritu del orden y de método; la negligencia y falta de tenacidad y espíritu de constancia de los alumnos, se marcan de modo muy patente en el aspecto de cada jardincito. (L'Ecole Nationale, citado por Albó, p. 34)<sup>10</sup>.*

---

<sup>10</sup> La creación de esta especie de hospicios o correccionales rurales para niños y jóvenes *moralmente abandonados* hincan sus raíces en los últimos años del siglo pasado y se enmarca dentro de uno de los "usos" que históricamente se le ha dado a la enseñanza de la agricultura, según tendremos oportunidad de ver con rapidez en el capítulo quinto. Lo que, en todo caso, detalla Albó en su obra es la continuación durante el franquismo de la Obra Tutelar Agraria que se creó en Barcelona en 1928. Su primer artículo deja claro que su tarea se inspirará, *en el amor a los niños, según las enseñanzas de Jesús, y en ideales*

(Por cierto que si el campo resultó también escenario de innovaciones pedagógicas que han devenido relevantes —Decroly o Freinet— lo fue de manera similar a como otras aportaciones —Agazzi, Montessori— surgieron en los suburbios o fuera del sistema escolar en sentido estricto, o a como el psicoanálisis partió del estudio de la histeria: el campo se añade al abanico de irregularidades, de los vacíos o de los márgenes del sistema en donde —al fin y al cabo hablamos de experimentos— se permite la heterodoxia.)

La otra visión del campesinado, la del atrasado, zafio, inculto, se puede rastrear de forma semejante: Caro Baroja se detiene en una de sus dimensiones y demuestra cómo el campesinado resulta igualmente conservador primero ante la instalación del Cristianismo y después ante el cuestionamiento de las bases confesionales de la sociedad desde la razón ilustrada a toda clase de revolucionarios <sup>11</sup> (Caro Baroja, 1977).

Todas son, en cualquier caso, facetas de de la misma posición ideológica que prescinde de una revisión histórica y conflictiva del campesinado y lo hace responsable de su propio subdesarrollo.

### 1.1. Lo rural en lo escolar: anticipos

Aunque el objetivo de este trabajo es demostrarlo por extenso, ofrecemos a continuación unos ejemplos que prueban cómo la instrucción de niños y niñas se lleva a cabo utilizando contenidos que no son neutrales y cómo el profesorado comparte lo que, de momento, podemos denominar, una visión pesimista de lo rural.

Podemos afirmar que de la misma manera que se ha constatado en numerosas ocasiones (p.e.: Garreta y Careaga, 1987; Álvaro y

---

*patrióticos* Más adelante especificará que *para realizar su benéfica finalidad en favor de sus tutelados, dedicará a éstos de un modo especial a la Agricultura e industrias derivadas o a la misma indispensables (...)* Sus instituciones femeninas tendrán carácter predominantemente doméstico para una acertada gestión (sic) femenina en un hogar rural. (pp. 88-89).

<sup>11</sup> Incluido, por supuesto, Marx para quien en la pugna entre la ciudad y el campo y en la resolución del conflicto a favor de aquella está la clave del progreso humano. En otro momento llegará a decir —aunque en el contexto de comparar la sociedad surgida de la revolución industrial con el feudalismo— que la ciudad haría más libres a los campesinos. (Gaviria, 1978)

Monje, 1989; Ortega y Ramos, 1990) que los libros de texto y otro material didáctico ofrecen estereotipos sexistas (es decir, que los libros no son obras neutrales sino que reproducen los mismos sesgos que la sociedad de la que, en el fondo, son reflejo), también es posible encontrar en ellos —y con bastante facilidad— visiones estereotipadas del mundo rural<sup>12</sup>.

En general, no puede decirse que exista una manipulación perversa de los contenidos de los libros para dar una imagen negativa del mundo rural. Como en otros tipos de sesgos, los mensajes se destilan con mayor sutileza a través de ausencias, de sobreentendidos... No obstante, aquí llamaremos la atención sobre alguno de los más obvios, que se localizan en las lecturas que se proponen al alumnado, bien sea en libros de Lengua bien en las antologías de lecturas que complementan aquellas ediciones. Ciertamente es que el contexto rural no aparece reflejado en muchas ocasiones y que en la mayoría de ellas un análisis cuantitativo ofrece una aparición minoritaria de *lo rural*. Sin embargo, mucho más importante que la cantidad de información ofrecida es la cualidad que rodea a esa información. Y es que tanto las lecturas como su anclaje iconográfico en los dibujos que las ilustran ofrecen una visión del campesinado bien tópica (folclórica, diríamos), bien negativa, incluyendo bajo este calificativo un amplio espectro de situaciones que oscilan entre la simple tristeza y una truculencia feroz.

Por ejemplo, en el libro de Lengua de 5º de Anaya<sup>13</sup>, cada tema se introduce con una primera lectura que en cinco ocasiones está ambientada en un contexto rural. De las cinco, una —*La abuela Margot*— está ubicada en un mundo vagamente rural —un pueblo costero, mejor—, recurre mucho al tópico y resulta finalmente un relato de tono amable. Pero, en cambio, ninguna de las otras cuatro tiene desperdicio. Así, *La rama* es un siniestro relato sobre el ciclo vital que incluye dos muertes —la de un hombre y la de un árbol—, una emigración masiva, un incendio y un cuervo rencoroso que escupe odio sobre el árbol muerto. En *Yungo*, un cuento ubicado plenamente en un pueblo, los padres del protagonista (a la

---

<sup>12</sup> El último capítulo se dedica íntegramente a ofrecer análisis detallados de los libros de texto. En esas páginas se encontrarán convenientemente ampliadas las ideas que aquí se vierten.

<sup>13</sup> Editado en 1990, con aprobación del Ministerio en 1984

sazón, un niño mudo) murieron ahogados; la mujer que lo cuida sólo se preocupa del dinero de la granja; los niños del pueblo no juegan con él; la gente no le habla ni le pide nada; el niño es huraño; al niño, en fin, le dicen continuamente cosas estúpidas y malvadas. *Dorothy*, título del penúltimo cuento, es una niña que vive en un pueblo de Kansas que se nos describe en los siguientes parámetros: la pradera es gris *por todos lados, ni un árbol, ni una casa, rompían la monotonía de la llanura; el sol había recocido la tierra*; ésta era una masa gris, surcada de grietecillas; la hierba era tan gris como todo lo demás; la pintura de la casa la agrietó el sol y se la llevó la lluvia; la casa, por fin, era también gris. Por último, en *En el Bosque*, la niña Loelle tenía los dedos rojos de frío, no encontraba suficientes setas, se movía en un *paisaje triste*, después de las setas tenía que coger leña para el fuego y además en el pueblo la insultaban.

Por lo que respecta al correspondiente libro de lecturas, en cinco textos lo rural aparece como ejemplo de zafiedad. En el relato *Juan Bombillas* una viuda aldeana tiene un hijo al que se retrata como el colmo de la torpeza: capaz de mojar la sal para que no se derrita o de llevar la mantequilla en la cabeza a pleno sol. En *LLamada al enemigo* se satiriza una batalla por medio de la transcripción de una conversación telefónica entre los enemigos; y se ilustra con el tópico del paleta, un hombre hablando por teléfono tocado con una boina, vestido con una capa manchega, sin afeitarse, con las cejas hirsutas y las mejillas carmesí. En *El cazador de liebres* un avisado cazador de pueblo engaña al cura, al alcalde, al cabo de la Guardia Civil y a un amigo abogado que le dice cómo salir del conflicto. En *La flauta que hacía a todos bailar* se presenta un trasunto de Cenicienta no menos truculento: una familia de campesinos muy similar a un nido de escorpiones en donde todos atesoran los sentimientos más agresivos contra el hijo pequeño. Por último en *Coné* una criada de pueblo se presenta a servir en una casa acomodada; el misterio sobre el origen de su nombre —Coné— se mantuvo durante años hasta que la chica se casó, momento en el cual se descubrió que se llamaba Eulalia; mas como, en el día de su bautizo el inculto del padre dijese que se llamaría Aulalia, el cura le corrigió y le dijo: “Aulalia, no; con e”, de resultas de lo cual pasó a ser nombrada de tal guisa.

Como nota aclaratoria hay que decir que *El cazador de liebres*

parece que no debe incluirse en el mismo saco que los demás porque ilustra como un *rústico* engaña a las fuerzas vivas del pueblo. Sin embargo, en este caso el resultado final del argumento es lo menos importante: lo que importa es que el mundo rural es utilizado para representar historias turbias de engaños, transgresiones, asesinatos...

Este ambiente de *España negra* que vemos en algunos de los relatos es una forma de aproximarse a los pueblos que está presente incluso en la mente de algunos maestros. En una de las entrevistas que mantuvimos, una profesora de origen urbano lo expresaba de esta manera <sup>14</sup>:

*Hay que tener mucho cuidado con la gente de los pueblos. No puedes descuidarte porque en cualquier momento te pueden dar una puñalada por la espalda, tener mucho cuidado con lo que dices, medirlo todo muy bien, no darles la mano y que se cojan el brazo... Ni te pases tomando cervezas ni te encierres en casa sin tomar ninguna (I.2) <sup>15</sup>.*

En otra entrevista, otra profesora nacida en un pueblo marcaba las distancias que ahora la separaban del medio rural en el que trabajaba: esta vez con la vivienda como argumento, en una especie de repetición de lo que veremos que se pensaba cinco décadas antes:

*Aunque tengan dinero no viven bien porque tienen casas lujosas pero viven en los peores lugares de la casa, no utilizan el cuarto de baño, comen mal... (J.5.)*

No es rara la utilización por el profesorado que trabaja en el medio rural de expresiones negativas en la descripción del campesinado en general o de las gentes del pueblo en el que ejerza en particular. Desde el profesor relativamente nuevo en el trabajo que

<sup>14</sup> En el capítulo cuarto examinaremos la representatividad de este tipo de manifestaciones dentro de la muestra con la que hemos podido trabajar. Las citas que se hacen en estas páginas solamente pretenden ilustrar un estado de opinión, no anticipar ninguna interpretación.

<sup>15</sup> En el capítulo cuarto se da cuenta del proceso seguido y se dan las claves para interpretar las siglas con que se "firman" las afirmaciones del profesorado.

pasó su infancia en un pueblo, que se ha licenciado con posterioridad a la obtención del título de magisterio (presumiblemente mejor dispuesto que otros a creer en el mito de la igualdad de posibilidades y de la movilidad social) para quien las dificultades empiezan en el acceso a los pueblos, continúan con el mal estado de las instalaciones, siguen con la rapacidad de las autoridades locales, se prolongan en el control social y se coronan con el mismísimo modo de ser de las gentes...

*Otro tema: salir, tomar copas; eres un borracho (y si eres mujer prefiero no decirlo) por estar en el bar. Y luego siempre tienes un gorrón del pueblo en tu casa (sin intimidad). La gente es cotilla, aforante y chinchorrera; y se mete en tu vida constantemente.*

Desde este caso extremo, decimos, hasta el extremo opuesto caracterizado por la cierta amargura con que se asumen (ahora es una profesora de origen rural) actitudes de desentendimiento

*[las cosas podrían ir mejor] si la rutina, la apatía y la desgana (y el "ahí-os-quedáis") no aparecieran como reacción de defensa muchas veces ante la cerrazón de miras y el cerrilismo, tan frecuentes (desgraciadamente) en los pueblos. (M. 11-20)*

Aunque más adelante examinaremos con mayor detalle las relaciones entre la escuela y lo que podemos llamar su entorno inmediato, valga este adelanto como prueba de que, por un lado, en serios prejuicios hacia lo que son y lo que representan los pueblos y que, por otro, el profesorado se halla instalado, con independencia de su origen, en un referente cultural diferente que le permite analizar la situación desde fuera y considerarse cualitativamente diferente de ese entorno.

Evidentemente, la incidencia que pueden tener textos literarios como los que hemos resumido más arriba en la conformación en los estudiantes de un criterio de valoración de lo que es la vida rural tiene que ser necesariamente negativa. No pretendemos ofrecer una visión maniquea ni simplista del problema, dando a entender que la sola lectura de esos cuentos es fatal para la formación o la perma-

nencia de prejuicios en el alumnado —tanto del urbano, para quien el mito agrario empieza a formar parte de su primera educación como del rural, quien se ve permanentemente reflejado de forma poco ventajosa. Pero tampoco puede obviarse sin más la existencia de una presentación sesgada de la ruralidad porque sería darle la espalda al problema. En realidad, para interpretar la visión de los pueblos que se ofrece en los relatos mencionados tenemos una alternativa a la truculencia que hemos elegido en primer lugar, que es la del exotismo. Son cuentos representados en un tiempo no muy bien definido y en un espacio del que no se sabe gran cosa salvo que tiene que ver con agricultores, cazadores, pueblos, tierras yermas, etcétera. Pero la alternativa no es mejor porque entonces nos habla de una realidad que ya no existe, nos sitúa en la retórica de la desaparición del campesino y nos presenta a un nuevo invitado invisible en una nómina de la que ya formaban parte las mujeres o los gitanos, por ejemplo. De esta forma encontramos que el libro de texto trata al campesino con el olvido —no existe— o a través de una imagen irreal o deformada, en lo que, no por casualidad, termina pareciéndose a la televisión que ya censurara hace tiempo Pérez Díaz, quien se quejaba del tratamiento que daba al campesino (de la ausencia de tratamiento, en realidad) y afirmaba que la desaparición de la imagen campesina del medio suponía la pérdida de parte de su realidad en virtud del enorme poder conformador de los hechos que tiene la pantalla.

*Y nótese que lo que no está, casi nunca, en esta televisión es el propio campo y el propio campesino —y cuando lo está o bien es irreconocible, o bien se le presenta como algo que no es como debe ser (porque debe “progresar”) o que está dejando de ser lo que ha sido siempre (“modernizándose”)* (Pérez Díaz, 1977, página 114)

La verdad es que en algunas ocasiones ciertos estudios han contribuido a generalizar prejuicios. En este terreno ha ocurrido como en otros casos en los que la ciencia ha salido en defensa de quienes hacían superiores a los blancos sobre los negros, a los pobres sobre los ricos o a los hombres sobre las mujeres. Por nuestra parte no vamos a profundizar más en una supuesta polémica que hoy creemos estéril aunque no nos resistimos a reproducir una cita,

relativamente reciente, que confirma las razones de la inferioridad cultural (y su correlato de subdesarrollo, pobreza, etc.) de las personas que viven en el campo.

*En la sociedad rural los adultos son cualitativamente menos inteligentes que los jóvenes. No sólo tienen un nivel cultural comparativamente inferior, sino que se ha producido en ellos una degradación de la imaginación, de las posibilidades de experimentar y del razonamiento lógico.* (Gastón, 1978)

¿Qué puede esperarse, pues, de los padres de los alumnos de los pueblos? Nada. En cuanto permanecen unos pocos años en la escuela, sus hijos y sus hijas los superan en conocimientos porque ellos no tuvieron oportunidad de beneficiarse de un sistema educativo con el desarrollo adecuado. Pero eso es lo de menos, porque donde se descubre el problema en toda su crudeza —y toda su irreversibilidad— es en el terreno de la biología, que nos habla de la naturaleza degenerativa del campesinado.

Una variante más benigna de este pensamiento ha trascendido y ha llegado a hacerse fuerte en el mismísimo medio rural. Una de las maestras con quienes hemos tenido oportunidad de hablar para realizar este trabajo lo tenía claro:

*Yo siempre he dicho que en los pueblos se queda la gente torpe porque los espabilados se salen, se van. Se queda o el que tiene tierras que puede vivir o el que no puede salir, el que dice yo dónde voy. La gente espabilada se va.* (H.4)

En lo que coincidía con los agricultores entrevistados por Alonso, Arribas y Ortí:

*Es que se ha quedado el malo, el que no ha valido "pa" otra cosa (...) Claro, los que no hemos valido "pa" estudiar* (Alonso, Arribas y Ortí, 1991, página 58)

La variante es más benigna porque no incluye la faceta degenerativa aunque sigue soportándose en la biología y en una concepción darwinista de la vida y, sobre todo, de la escuela. Por otro

lado, la interiorización de la propia incapacidad como una característica constitutiva de la personalidad, que hemos visto también en los alumnos “malos” de nuestros grupos de discusión, es uno de los logros fundamentales del sistema educativo porque oculta el carácter social de las relaciones que se dan en la escuela y trae a primer plano el componente individual.

El alumno que suspende acusa puntualmente al maestro de trato injusto o discriminatorio con respecto a los alumnos que aprueban regularmente y trata tibiamente de responsabilizar al docente de su desinterés por los estudios.

Ex-alumno E.—*Lo que le hizo doña T. a M. no puede ser, es que eso... mira porque ya ha pasado el tiempo y ea, pero eso me pasa ahora y lo mínimo que se lleva es una hostia. Es que tuvo que examinarse en septiembre teniendo en junio más nota que otras que sí aprobaron, por ejemplo M.*

Entrevistador.—*¿Y eso que tenía que ver con tus suspensos?*

Ex-alumno M.—*No es que tenga mucho que ver, vamos ni mucho ni poco porque, ¿tú crees que se puede estudiar así? Nada, hombre, lo mandas todo a la mierda.*

*(En un grupo de discusión con jóvenes que ya habían salido del sistema escolar).*

Aunque la verdad es que estos y otros episodios cimentan entre el a veces poco difuso clan de los “malos” (que a pesar del interés escolar por separarlos en rigurosas cohortes de edad, abarca varias “quintas”) verdaderas leyendas que sirven para justificar el desdén de los unos por el episodio que protagonizó otro.

Ex-alumno J.—*Pues si lo hubieses hecho, eso sí que hubiera sido “sonao”.*

Ex-alumno M.—*¿Hacer qué?*

Ex-alumno J.—*Pues eso, darle una... o mandarla a...*

Entrevistador.—*O sea, que todo eso lo hacíais o pensábais hacerlo para que “sonarais”, para haceros famosos?*

E.—*No es que las hagas por eso, pero la verdad es que siempre te estás mirando un poco en los mayores, que si*

*los de octavo han hecho esto o que si han hecho lo otro, y entonces tú estás a ver si te atreves y te pones a su nivel, vamos, a su nivel, ya me entiendes, que no te quedas atrás.*

Sin embargo, detrás de esas acusaciones puntuales se esconde el reconocimiento de la propia incapacidad para seguir estudiando; el alumno hace suyo todo el abanico de definiciones que durante un tiempo la mayoría de las veces no inferior a los diez años<sup>16</sup> los maestros y maestras que ha conocido se han molestado en recordarle. La estabilidad del sistema queda garantizada y reconocidas por unos y por otros las reglas del juego de selección y clasificación personal, profesional y social de las personas. Aún más, con el paso del tiempo, son los propios malos alumnos los primeros en reconocer la validez de la escuela y el error que cometieron cuando eran más jóvenes:

*Pensándolo ahora, que a nosotros antes nos parecía una tontería (la escuela), pero ahora es una cosa que está ahí y que está muy bien.*

*Yo que sé. Era una edad en la que pensabas que te ibas por ahí, hacías lo que querías, pasabas de ella... Pero ahora te das cuenta de que debías haber estado un poco más dentro.*

Para los que permanecen todavía en la escuela buena referencia de lo mismo son los consejos de quienes se fueron por la “puerta falsa”. Aunque sea una pista que no está disponible para el entendimiento de los receptores...

*Te lo dicen los mayores, los albañiles, tú estudia que eso es lo mejor, no seas tonto y déjate que “to” lo demás son tonterías.*

---

<sup>16</sup> Dos observaciones: *Primera*.— El alumno o la alumna que difícilmente continuará los estudios suele ser *identificado* prácticamente desde Preescolar y arrastra un expediente académico idéntico a lo largo de todo su paso por la escuela. *Segunda*.— Quien escapa a esta década —de la que excluimos los años de Preescolar— es porque se encuentra mucho más al margen que los alumnos “malos”...

Habíamos visto cómo determinados textos vierten una imagen negativa del medio rural. Algunos incluso se repiten con el paso del tiempo (*La flauta que hacía a todos bailar*, por ejemplo, con ese o con otro título, lo hemos encontrado en libros de 1990 y de 1962). Y es que los libros de texto en este sentido no son autónomos sino que forman parte de un contexto cultural global en el que lo rural está acompañado de unas connotaciones que, además de parecer poco gratas, se nos antojan interesadas<sup>17</sup>. Veamos, no obstante, un ejemplo mucho más acabado de cómo la cultura escolar desacredita completamente a la rural presentándose a la vez como el paradigma del saber y 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<sup>18</sup>:

### Texto 1

—¿Me puedo llevar los transmisores para jugar con Quique?

—Yo me llevaré mi máquina fotográfica.

—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.

<sup>17</sup> Para el DRAE, lo rural, figuradamente, es inculto, tosco. Por su parte, el diccionario ideológico de Julio Casares incluye dentro del campo de *incultura*, entre muchos otros vocablos, los siguientes: *rusticidad, rustiquez, rustiqueza, villano harto de ajos, palurdo, rural, paleta, cateto, gañán, villano, villanote, villanchón, aldeano, aldeaniego, rústico*,

<sup>18</sup> *Piñata*. Editorial S.M.

—*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 meteorológico 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 es 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 aprende 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?*

....

Veamos. Dejando al margen que es 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 a 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 inservible/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, de paso, a todo saber que pueda poseer el alumnado y que haya adquirido fuera de la escuela (la calle, los padres, incluso la televisión, “enemiga declarada” de no pocos maestros).

En tercer lugar, 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 transcurrió 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 de que una generación desautoriza a la anterior por el hecho de estar incorporada a un universo cultural diferente. Como dice el refrán, *no hay mejor astilla que la de la propia madera*.

## 1.2. Sobre las culturas populares

Ciertamente, es este un buen ejemplo para ilustrar la diferencia entre los adjetivos arbitraria y gratuita aplicados a la selección de los significados culturales que efectúa la escuela (Bourdieu y Passeron 1977, página 49). Y es que de entre los muchos “ejemplos” que hubiesen podido escogerse como tópicos para arrancar el tema de “la excursión” o de entre las distintas opciones que se hubiesen podido barajar para desarrollar el argumento de la imprevisibilidad del tiempo (en el primer texto), se han tomado unas que, en efecto, son arbitrarias (no existe ninguna razón, ni siquiera pedagógica podríamos añadir, para que la elección fuese ésta) pero que no son gratuitas en absoluto. La historia que desarrolla todo el libro es la de la convivencia de tres generaciones en una misma vivienda — abuelos, padres e hijos— y uno de los mensajes más potentes es mostrar al lector o a la lectora qué pautas de socialización debe escoger en su vida cotidiana, teniendo en cuenta que, para mayor realismo, es cierto que los chicos no están siempre sometidos a la tutela de los padres y a veces están bajo la vigilancia pasajera de, por ejemplo, los abuelos. En unas ocasiones el consejo del abuelo será bueno, pero en otras ocurre que los chicos conocen más cosas que él y su autoridad queda mermada; en otras, en fin, puede producirse un cruce de criterios... De uno u otro modo, la elección del meteorólogo entre un abanico casi infinito de posibilidades profesionales puede ser bastante menos casual de lo que parece a pri-

mera vista: el médico, que ya sustituyó al curandero hace demasiado tiempo, o el psicólogo, que ya ha hecho olvidar al anciano sabio, serían elecciones menos potentes<sup>19</sup>.

Estamos en un punto central de nuestro argumento sobre la escuela rural. El problema al que nos enfrentamos es el de la oposición de dos culturas diferentes que pertenecen a dos espacios sociológicos diferentes. Continuando con el ejemplo del libro de texto (lo hacemos así porque su ausencia de matices nos permite movernos con mayor libertad), y llevando el análisis a nuestro marco genérico, esos dos espacios estarían definidos, el uno, por una sociedad tradicional y campesina y el otro por una sociedad que podríamos definir como urbana, burguesa y credencialista. Cada una de esas sociedades genera una cultura determinada. Según los datos que se nos han ofrecido, la primera se caracterizaría por una concepción pragmática del conocimiento, por una identificación no científica de su objeto y por un acceso empírico al saber. La segunda se reconocería en una definición científica del conocimiento y por un acceso al saber corporativo —credencialista. El problema en este momento consiste en conocer por qué razón o por qué mecanismo la segunda cultura se impone sobre la primera eliminándola en dos ocasiones del terreno de las significaciones válidas.

Siguiendo a Grignon y Passeron (1992), el esquema tradicional de interpretación de las relaciones de dominación social y cultural consiste en atribuir una homología a estas relaciones; es decir, en entender que las ideas (la cultura) dominadas es a las ideas (la cultura) dominante lo mismo que las clases dominadas a las clases dominantes. Sin embargo, esta interpretación es incompleta porque olvida (o, por lo menos, no explica) cómo se produce la legitimación de esas ideas (por qué medios las clases dominantes consiguen imponer las suyas como ideas dominantes) y conduce al riesgo de creer que la dominación de una clase es únicamente la dominación de ciertas ideas, lo que está muy cerca de autonomizar el mundo de las ideas, de separarlo del de los “productores” de las ideas y de interpretar el mundo en clave de un rosario de ideas dominantes que

---

<sup>19</sup> Como digresión al margen —aunque no muy lejos— permítasenos observar cómo una sociedad que ya no sabe mirar al cielo mira con tanto interés la pantalla de la televisión que ha logrado que una sección terminal del informativo sea rentable como espacio propio.

se han ido superponiendo en el tiempo. De alguna forma, este esquema tradicional se resolvería, en nuestro caso, en una explicación del tipo: la cultura urbana es una cultura más perfeccionada y tiende a imponerse a la rural en razón de su propia superioridad. Es el esquema cultura dominante *versus* cultura dominada en la que los agentes sociales generadores de una y otra, y sus relaciones de fuerza, han desaparecido.

El análisis que sugieren estos autores<sup>20</sup>, requiere nuestra atención sobre la necesidad de considerar desde una óptica poco elemental las relaciones de dominación entre las culturas que, en todo caso, integre distintos aspectos de las relaciones entre clases y entre las culturas de clases y la dominación de clases establecida en la sociedad.

En nuestro ejemplo, no se trata simplemente de que la ciencia del meteorólogo se imponga sobre el saber empírico del agricultor, sino que eso es el producto hoy identificable de un conjunto de operaciones sociales complejas que se han producido por lo menos desde el siglo XVIII, a través de las cuales el campesinado ha ido perdiendo representatividad social (el poder no lo ha tenido nunca) y, con ella, ha visto incluso modificada parte de su propio equipaje cultural. En este sentido, por ejemplo, el campesinado ha incorporado a su cultura material la mecanización de las labores productivas (lo que históricamente ha sido un instrumento clave para ejercer la dominación social por parte de las clases dominantes sobre las dominadas), y ha aceptado así las condiciones genéricas de dominación simbólica de su cultura, ya que no es posible aceptar el

---

<sup>20</sup> No nos extendemos en él. Resumidamente, anotamos que, para ellos, habría que seguir un camino más complejo en el que a la dominación simbólica entre significados culturales sólo se llegaría tras haber reconocido (i) las relaciones que unen a las culturas dominada y dominante con la condición social de quienes las practican, (ii) la naturaleza de la dominación social que se produce entre las clases dominadas y dominantes y (iii) los efectos simbólicos que en el seno de las culturas dominadas y dominantes produce su propia relación con la dominación social definida en (ii). En todo caso, como ellos mismos advierten *la apariencia engañosa de una red de rutas que el investigador podría recorrer sin dificultad* es una pura apariencia. Se trata de una presentación analítica de la cuestión que orienta sobre las múltiples facetas que presenta y sobre la necesidad de moverse con cierta precaución para no caer —o caer lo menos posible— en, por ejemplo, los “extravíos” miserabilistas o relativistas que ocupan buena parte de su discurso.

tractor y no al meteorólogo: ambos van en el mismo paquete de optimización-modernización-precisión-mecanización, etcétera.

De la mano todavía de Grignon y Passeron, resulta posible distinguir al menos tres posiciones diferentes en el tratamiento de las culturas dominadas y, entre ellas, la del campesinado que nos ocupa. La primera es la del **etnocentrismo de clase**, que sencillamente niega que las clases dominadas posean cultura y que, obviamente, se corresponde con los planteamientos teóricos que a lo largo de la historia han desarrollado, por ejemplo, los colonialismos de todo tipo.

Para Carnoy (1988) el traslado de la educación escolar occidental a los países colonizados tuvo como consecuencia principal que en aquellos países se modificasen, por lo menos parcialmente, los criterios de emergencia y mantenimiento de las jerarquías, que pasaron de sostenerse según la tradición a hacerlo según su ajuste a los nuevos valores mercantilistas y capitalistas. El objeto fundamental de la creación de escuelas coloniales no era ni siquiera extender la civilización occidental sobre la universalidad de la población colonizada sino para otras cosas, desde crear una élite de indígenas que hiciese de intermediario entre sus pueblos y los colonizadores hasta —independientemente o a su través— procurar un cambio en la estructura social y laboral de estos países. Con el tiempo, la mayor virtualidad que alcanzó esta extensión de la escolaridad fue la creación de una minoría de no occidentales instruidos plenamente según los patrones occidentales que han devenido líderes políticos y/o económicos de sus pueblos, con lo que, por un lado, no han tenido empacho en confiar el supuesto progreso de los países a las mismas reglas de juego en que se socializaron —es decir, el capitalismo— y, por otro lado —de manera casi automática—, se han mantenido los sistemas educativos coloniales. Esto significa que, por lo menos durante un primer y amplio período descolonizador, el currículum e incluso el cuerpo docente han sido los mismos que los existentes en el período colonial, de manera que su espíritu imperialista permanece y, en palabras del propio Carnoy, *la relación entre la ex colonia y el ex colonizador es de muchos modos más fuerte en lo económico y lo cultural que durante la administración colonial*.

Carnoy habla de colonialismos tanto externos (de un país sobre otro) como internos, lo que nos permite argumentar que la educa-

ción institucional tiene un componente de colonialismo cuando la vemos desde la óptica del campesinado, que es lo que aquí nos interesa <sup>21</sup>. Aunque manejamos el término con cuidado, no puede negarse que, como la escuela colonial, la rural ha obtenido más beneficio de la élite que ha formado que de la mayoría de población a la que ha facilitado una instrucción más elemental, y es que aquella ha contribuido a mantener el orden establecido regresando muchas veces al pueblo como maestros o como curas que ya no comparten los valores en los que nacieron sino los que fueron incorporando con su formación. Como también es cierto que la escuela rural ha cumplido el papel de elevar a la gente a un cierto nivel de conciencia social pero no más allá de él, de manera que el alumno (ahora ya no de la élite) puede percibir por sí solo las servidumbres del trabajo agrario pero distingue mal las servidumbres del trabajo asalariado en la industria o los servicios, algo que ocupará nuestra atención en el capítulo siguiente. Incluso podríamos llevar el paralelismo (desde luego haciendo constar que este no es el único punto de vista desde el que interpretar al personaje) hasta equiparar al maestro en general (si pudiésemos precisar: a ese maestro comprometido de pensamiento más bien progresista) con el colonizador más liberal quien, a pesar de que su intención más profunda es la de ver libre al colonizado, termina por abandonar la colonia o unirse al grupo de los colonizadores más despreocupados. Y es que, el uno como el otro, no comparten con la tribu o con el pueblo su falta de cultura o su falta de historia; de hecho (y seguimos a Memmi, citado por Carnoy) el colonial tiene un pasado bien definido y el pasado del colonizado ha sido destruido por los co-

---

<sup>21</sup> Hablando en términos económicos de colonialismo interno, Gonzales-Casanova considera que las relaciones entre ciudad y campo no pueden analizarse desde ese enfoque porque sólo cumplen parcialmente todos los requisitos (Gonzales, 1965). En otro orden de cosas, elemento clave del colonialismo es que el colonizador perciba al colonizado como un ente de categoría distinta y que éste, a su vez, participe de ese sentimiento de profunda diferencia, y si bien es cierto que al menos desde las declaraciones de los ilustrados y hasta en algunas de las protestas del profesorado en ejercicio es posible encontrar definiciones negativas del campesinado, en realidad hoy es difícil adivinar en ellas la intención de estar señalando a seres esencialmente diferentes. Como, a su vez, entre las afirmaciones de inferioridad de los campesinos (o de sus hijos) —*es que somos muy cerrados*, dirán en grupos de discusión— no es posible encontrar marginalismos tan acusados.

lonizadores (veremos cómo en el pasado que presenta la escuela o no existieron los campesinos o sólo existió un cierto tipo de ellos; por supuesto, la historia concreta de cada pueblo o aldea desaparece del currículum y, en ese mismo acto, desaparece de la realidad: la historia que trae la escuela es la historia de los colonizadores).

En último extremo, el etnocentrismo que denuncian Grignon y Passeron es tanto más cercano a lo que ocurre en el interior de las aulas cuanto es posible descubrirlo al margen de grandes categorías como colonizador/colonizado o urbano/rural. Para estos autores el etnocentrismo es el *primer movimiento de toda percepción de la actividad cultural* (p. 34), que, por lo tanto, puede localizarse coetáneamente y que, es más, materializado en una suerte de *racismo de clase, habita todavía en vastos sectores de las clases dominantes, y no necesariamente en los más "tradicionales" o los más "elitistas" cuando se pasa (...) a registrar el discurso silencioso de los gestos, de las pequeñas decisiones cotidianas (...), por no referirnos a las grandes —matrimonio* (p. 35-36)<sup>22</sup>.

La segunda perspectiva que define Passeron es el **relativismo cultural**, para la cual las culturas deben ser descritas, pero no jerarquizadas: es decir, no puede decirse que una cultura sea superior a otra. Esta postura surge históricamente cuando la ideología política de los intelectuales cambia de estar de parte de las élites a estar del lado de los dominados. Su riesgo de exacerbación es el populismo, que termina por alterar los términos racistas del etnocentrismo anterior: "los más humildes de entre nosotros valen mucho más que los mejores de los otros".

El aliento relativista tuvo algo que ver con el nacimiento de la Nueva Sociología de la Educación, que, como se sabe, proporcionó una plataforma interesante en torno a reconsiderar el concepto de lo que es el conocimiento académico válido. Decimos que tuvo algo que ver no sólo porque estuviese en sus supuestos epistemológicos de fondo, sino porque, en efecto, el nacimiento de la NSE provocó la generación de un amplio debate sobre el relativismo a pesar de que el propio Young —el máximo representante de esta corriente—

---

<sup>22</sup> Entre esas pequeñas decisiones cotidianas se encuentra la elección del centro donde matricular a los hijos y no sólo en la oposición pública-privada sino dentro de la misma red pública (González, 1991).

no aceptó de buen grado la etiqueta del relativismo por lo que podía tener de ubicarse *por encima del bien y del mal*. En todo caso, Young reconoce que su mayor logro fue el de *convertir en el tema central de la sociología de la educación los procesos de selección y exclusión del conocimiento por parte de los profesores* (Young, 1990, página 15); es decir, por contribuir a que a partir de entonces comenzase a tomar cuerpo la idea de que el currículum no es invariable sino un cuerpo de significaciones socialmente construido cuya aceptación acrítica comporta el beneficio de una determinada clase con poder para definir, por ejemplo, cuál es el conocimiento socialmente válido. Evidentemente, estos estudios significan una apuesta a favor de las culturas dominadas, que sistemáticamente desaparecen de los currícula. En la misma línea se encuentran los conocidos trabajos de Bernstein sobre los diferentes códigos lingüísticos que utilizan según qué clases sociales; los de Labov acerca de la supuesta superioridad del lenguaje de las personas negras de los suburbios; e incluso los de Willis y Mc Robbie sobre cómo los estudiantes de las clases dominadas son capaces de resistirse a la dominación y de producir nuevos significados.

A pesar de que las críticas al relativismo en general (y a la obra de Young en particular) fueron y son numerosas<sup>23</sup> ninguna de ellas desvanece el problema de que la estructuración del currículum es causa de desigualdad educativa. Otra cosa es que al día de la fecha los estudios sobre teoría del currículum no hayan resultado adecuadamente el problema...<sup>24</sup>

---

<sup>23</sup> Richard Pring, que publicó *Conocimiento fuera de control* dos años después de que Young editase *Conocimiento y control* argumenta básicamente (Forquin, 1992, página 207) que el que existan numerosas maneras posibles de organizar conceptualmente la experiencia humana no implica la libertad de hacerlo de cualquier manera, así como —volviéndolo sobre sí mismo— que el relativismo no puede tomarse en serio porque lo que dice es incompatible con lo que hace al decirlo. Pero hay más críticas: para David Cooper las alternativas epistemológicas no tienen que interferir la necesidad de enseñar las verdades de la ciencia; para Warnock existe un corpus de conocimientos aceptados colectivamente en un momento dado y sobre el cual se va construyendo el nuevo conocimiento...

<sup>24</sup> Young en su momento mencionó dos. Por un lado, la ausencia de currículum y, por otro, el establecimiento para las clases obreras de un currículum específico basado en la idea cartista del “conocimiento realmente útil”. En cuanto a esta posibilidad, el mismo autor duda de la transferibilidad de la idea

La tercera vía es la teoría de la **legitimidad cultural**, que describe las culturas dominadas tomando como referencia la cultura de las clases dominantes y cuyo propósito es reconocer las diferencias que existen entre las culturas en función de las diferencias de fuerza que existen entre las clases o grupos que poseen tales culturas. En el marco de esta teoría decir que una cultura es legítima significa demostrar que la cultura legítima es la de los dominantes (ya que no toda cultura de los dominantes es cultura legítima) y demostrar que se impone a los dominados; es decir, identificar entre los dominados comportamientos de reconocimiento de los valores dominantes: son ejemplos de Passeron la cultura culta, la escolarización, las costumbres... Por su parte, el riesgo de exacerbación 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.

Como Passeron indica, cualquier estudio (o casi) de la cultura popular se mueve entre estos dos polos, el relativista/populista que busca enumerar las riquezas culturales del pueblo sin atender para nada a, por ejemplo, los efectos que la violencia simbólica ejercida por las clases dominantes tiene en esa misma cultura, y el legitimista/miserabilista a quien le gusta ser, en sus palabras, profeta de la salvación cultural de las masas.

Estas reflexiones son de una utilidad extraordinaria para quien, como nosotros, pretende analizar cómo a través de la educación escolar se produce una penetración de los modos culturales dominantes en el campesinado. El análisis de estos autores proporciona un marco en el que colocaremos después algunas de las perspectivas y de las reflexiones más frecuentes sobre la escuela rural, y es que, en nuestra opinión, la mayor parte del discurso educativo que vamos a conocer en lo que resta de documento gira en torno a una concepción miserabilista de las relaciones entre culturas (no digamos entre clases, porque si ellas entrasen en el discurso pedagógico

---

al momento actual en el que no sería posible delimitar un conocimiento específico de una clase social particular, mientras que el problema de la desescolarización lo ha denunciado por extenso Lerena: es un tema que remite a la autoeducación y a todas las ideas de Rousseau y, con él, al equipaje ideológico de la pequeña burguesía. (Lerena, 1983). Es decir, se trataría del punto de llegada al populismo que Passeron define como la hispostasia del relativismo.

cuántos lo desautorizarían por haber perdido su independencia...), y conduce a que, sin saberlo y sin pretenderlo, posturas que incluso ideológicamente se reconocen opuestas coincidan en el programa y aun en la declaración de intenciones. Lo veremos en el aire paradigmáticamente redentor de la legislación republicana, lo hemos leído en las todavía anecdóticas colaboraciones del profesorado, en el texto del manual que ha servido de excusa casi central para este capítulo (para terminar con él: ¿se puede poner mejor ejemplo de cómo se transforman diferencias en carencias?) e incluso lo reconoceremos en declaraciones más recientes todavía... En el estilo actual, se trata de analizar el contexto, reconocer el entorno y descubrir lo que conoce el niño: o lo que es lo mismo, averiguar qué es lo que no sabe, decir lo que le falta...

## CAPÍTULO 2

# A LA BÚSQUEDA DEL MITO

En el capítulo primero hemos dejado establecidas dos cuestiones fundamentales: una, que entre el medio urbano y el rural existe una relación disimétrica de dependencia; dos, que esa relación se traduce en el plano de la cultura en el ejercicio de una dominación simbólica por parte del constructo urbano sobre el rural dentro del más amplio esquema que rige las relaciones entre las clases dominantes y dominadas y sus respectivas culturas.

Así las cosas, los estudios —de talante digamos pedagógico— que se han hecho sobre las relaciones que existen entre la escuela y el medio rural y la mayoría —por no decir todos— de los que se han ocupado expresamente de la escuela en este contexto lo han hecho desde un enfoque que nos permitimos cuestionar porque, en nuestra opinión, no resulta válido para comprender lo que es más sustancial en aquellas relaciones.

La característica fundamental de semejante punto de vista se define en la misma expresión con que se aborda el problema. Cuando se habla de *escuela rural* se está aludiendo a un tipo especial de escuela, el que se encuentra ubicada en núcleos de población muy pequeños y que está desprovista de muchas de las significaciones que habitualmente se suelen atribuir al concepto escuela, y fundamentalmente la adjudicación de un solo docente por nivel/aula con su correlato de organización pedagógico—burocrática del profesorado: equipo directivo, departamentos, claustro, otros equipos docentes... Que esto es así, lo demuestran —hoy— muchos documentos oficiales (por ejemplo, MEC, 1987, página 11; 1990, página 11) que son quienes, en definitiva, establecen unas y otras categorías,

y se refieren, en este caso, a la especificidad de las escuelas con menos de ocho unidades y a las unitarias como un grupo especial dentro de ellas. El mero hecho de que en el organigrama ministerial se haya hecho un *hueco* para ocuparse específicamente de la *escuela rural* significa, siquiera sólo sea de entrada, la consagración de una denominación y de la perspectiva de la realidad que se elige. El que la plasmación legislativa de esa preocupación sea todavía bastante reducida ni nos debe preocupar por el momento ni resta significado a lo que decimos. De hecho, podemos afirmar que estas medidas están soportadas por un concepto nominalmente progresista de la educación en cuyo espíritu anida la intención de ofrecer un soporte técnico al profesorado que ejerce su tarea en estas escuelas. Es, pues, la intención didáctica la que preside todos estos intentos, y aunque pueda resultar instrumentalmente útil en según qué casos, carece de una perspectiva de observación elevada...

Y es que, aunque en determinados documentos se detecte la intención de los diseñadores de currículum de *ir más allá*, el esquema último que soporta la definición del concepto de escuela rural es el de paliar con determinadas medidas organizativas y/o técnicas las deficiencias y las carencias que la caracterizan, sobre todo a ojos del profesorado. Así, aunque la documentación oficial llegue a reconocer que la cultura escrita puede ser una imposición en el medio rural (MEC, 1990, página 33), o incluso que, en un plano más general,

*La imposición de un Sistema Educativo rígido ha producido una colonización solapada del medio urbano sobre el medio rural en detrimento de este último* (MEC, 1990, página 26).

lo cierto es que a continuación siguen un número elevado de propuestas en las que no siempre se puede reconocer la coherencia que se le supone a la declaración de principios con respecto a las medidas organizativas y/o didácticas derivadas. Como en el desarrollo de esta idea está implícito todo el argumento de la presente investigación, no avanzaremos más en esa línea y nos limitamos, de momento, a constatar que en esta versión del problema se ocultan ladinamente dos ideas que no llegan a desarrollarse plenamente:

- a) por un lado, que la escuela por antonomasia es la urbana.
- b) que el de *privación* es un concepto clave en todo este asunto.

Ninguna de las dos ideas es falsa, pero vistas bajo el prisma de la categoría *escuela rural* se transforman en condiciones para intentar resolver el problema acaso por el lado equivocado; esto es, aproximar lo más posible la *escuela rural* a los moldes urbanos y tratar de suplir la privación con medidas correctoras que pongan a los dos ámbitos en el mismo plano. Esta idea es la que mantiene una buena parte del profesorado que trabaja en localidades rurales, y no sólo, pese a lo que pueda pensarse, aquel cuyo discurso es más conservador. En este capítulo, como en tantos otros que podemos incluir dentro del gran apartado de las desigualdades, las propuestas de los opuestos ideológicos más al uso son más diferentes en las formas que en el fondo.

Para el profesorado conservador<sup>1</sup> la función de la escuela es sobre todo la de educar en el universo de actitudes y creencias supuestamente intemporales y trascendentes que definen a una *persona de bien* y, secundariamente —en la medida que ya no todas las personas pueden acceder a esta segunda conquista espiritual— instruir adecuadamente a las generaciones jóvenes en las verdades de la ciencia y la cultura. Como es bien conocido, este esquema supone garantizar el orden social no sólo, ni sobre todo, porque la maquinaria que pone en marcha asegure el mantenimiento de la estructura piramidal de la población y su sistema de adscripciones, sino porque quienes no llegan a aprovechar ese segundo alimento del espíritu aceptan su propia incompetencia y a la misma como causa del desigual reparto de posiciones sociales. En estas condiciones, el papel de la *escuela rural* es garantizar la aceptación de los valores donde radica tan particular concepto de bonhomía y ofrecer a aquellos que, por sus condiciones —naturalmente— biológicas sobresalgan del resto, la posibilidad de acceder al mejor conocimiento. De hecho,

---

<sup>1</sup> Los adjetivos *conservador* y *progresista* se utilizan aquí con cierta ligereza, pero al mismo tiempo con toda la intención. No se trata tanto de exponer los argumentos de ninguna opción científica como de identificar las actitudes que asumen los propios agentes educativos.

este punto de vista aparece medianamente crítico con poner el acento en los conocimientos y censura el exceso de especialización o de racionalismo en la enseñanza. No creemos necesario extendernos mucho sobre la manera en que todo esto se formula, de manera que, al mismo tiempo que remitimos a la lectura de una visión actualizada del problema (por ejemplo, Brezinka, 1990), seleccionamos, casi al azar, las reflexiones de una maestra con cerca de treinta años de experiencia en *escuelas rurales*:

*(...) hay uno que es muy rebelde porque en su casa llega y hace lo que le da la gana y coge la merienda y se va y su madre no lo controla, y le mandas un trabajo y no lo controlan y está todo el día en la calle, y claro, luego llega aquí y claro ese chico que está sin controlar, tú dime cómo lo tienes aquí cinco horas (H.4).*

Establecido el control, el paso siguiente queda claro

*... y sacar cuantas más carreras mejor, naturalmente. Para mí no hay más orgullo que poder decir que por mi escuela han pasado gente que ahora tienen títulos superiores, desde farmacéuticos a profesores (H.4).*

Para el profesorado progresista la labor de apaciguamiento puede llamarse mejor socialización —que es un término que, por más abstracto, puede evocar realidades diferentes y, por lo tanto, algunas más asumibles por los autocríticos— y con toda seguridad reviste caracteres formales mucho menos rígidos, una actitud profesional más abierta y, quizás, hasta un mayor deseo de hacer llegar la efectividad del mensaje docente a un número de asistentes más elevado... Pero ello no elude que sea precisamente aquí donde radique la otra cara del problema, porque en cada uno de los esfuerzos que se hacen para paliar individualmente la situación del alumnado se parte del reconocimiento expreso de que los nuestros son pueblos que *culturalmente están bastante aislados* (VV.AA., nº 157 de C.de Pedagogía, página 26)<sup>2</sup>. Tendremos oportunidad de

<sup>2</sup> Las revistas profesionales están llenas de resúmenes de experiencias progresistas que pretenden modificar (incluso transformar radicalmente, se dice) el ejercicio de la docencia en las zonas rurales y que están encabezadas por

recoger varios matices de esta misma expresión y analizar con mayor detalle algunas de sus consecuencias, pero, de entrada, baste señalar que cada vez que sale a la luz una afirmación de este estilo el mensaje que se deja entrever no es, en efecto, especialmente distinto del que resumíamos más arriba. Se trata, de una forma o de otra, de “sacar carreras”, de vencer los obstáculos que ofrece el ambiente (como si los escolares no fuera ellos mismos también parte del ambiente), de idear para ello artimañas metodológicas de diversa envergadura y conseguir que los escolares logren los mejores resultados posibles: si puede ser, incluso evaluables con respecto a otros que no hayan conocido la innovación.

Frente a este panorama que apenas hemos esbozado todavía, habría que oponer lo que nosotros entendemos una modificación sustancial del concepto. Si en lugar de hablar de *escuela rural* lo hiciésemos de *la escuela en lo rural* estaríamos más cerca de caracterizar correctamente lo que aquí pretendemos señalar como problema. No es que exista una categoría específica de escuela; existe un determinado emplazamiento —en donde lo geográfico tampoco es lo significativo— de la escuela. En nuestra opinión, que una escuela sea unitaria o completa es una circunstancia adyacente, no el núcleo del asunto, de manera que insistir en una clasificación de ese o parecido orden no puede sino llevar, como ya se ha dicho, a soluciones erróneas. Para comprender lo que queremos decir es preciso hacer un breve recorrido histórico que traiga a primer plano algunos datos sobre los que no se reflexiona con la frecuencia que creemos necesaria.

## 2.1. Universal y obligatoria

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, de manera que, llevando hacia atrás las fechas, podemos ubicar en el siglo XII los primeros pasos constitutivos de lo que habrá de ser el moderno sistema escolar tal como lo conocemos hoy. Si bien la referencia, que por su lejanía reque-

---

afirmaciones de principio iguales o semejantes a esta que señalamos en cursiva. Se ha seleccionado la que se cita —de nuevo— casi por puro azar.

riría muchas matizaciones, no es válida para el detalle sí lo es para la pincelada gruesa de lo que queremos dibujar, pues ya en tan lejana época puede situarse la aparición de las condiciones sociales en las que encuentran asiento el capitalismo y el sistema de enseñanza; esto es, el inicio del proceso de concentración urbana, de la división del trabajo o de la consolidación de un mercado de bienes materiales y culturales (Lerena, 1983, página 76).

A partir de este momento la sociedad ha caminado en la profundización de esos modos de relación y por lo tanto en la consolidación y perfeccionamiento de las nuevas instancias sociales, tanto en las esferas política o económica (desde los partidos políticos a las multinacionales) como, en lo que nos interesa, en la educativa. La definición de un estatuto de la infancia, la emergencia de un espacio específico destinado a la educación, la aparición de un cuerpo de especialistas en tales tareas, la destrucción de los modos de educación no escolar y, por último, la institucionalización de la escuela con la imposición de la obligatoriedad escolar son los cinco escalones que caracterizan a grandes rasgos tal evolución (Varela, 1991, página 15). El punto de inflexión más notorio resultar ser, no obstante, y no por casualidad, aquel en el que la burguesía emprende definitivamente su acoso y su acceso al poder político y legitima su hegemonía económica. En el campo del pensamiento, el movimiento ilustrado; en el económico, la revolución industrial y en el político la consolidación de los Estados nacionales constituyen el triángulo que, aproximadamente a lo largo de un siglo, sujeta el armazón de la configuración del sistema educativo en términos similares a como lo conocemos hoy.

Constituye prácticamente una descripción de manual la clásica seriación de grandes acontecimientos estructurales que hace la *historiografía escolar*: en un proceso mecánicamente complejo en el que unos factores alimentan a los otros se producen, contemporáneamente, (i) la inauguración del ciclo demográfico moderno—lo que significa que la población europea no volverá a conocer recesiones—; (ii) la llamada revolución agraria: es decir, la introducción de nuevas técnicas de cultivo que se tradujo en una mayor productividad de las tierras y en una mayor disponibilidad de alimentos; y (iii) la revolución de la industria, que constituye la transformación de mayor envergadura y que en buena medida consolida

las demás. También es conocido que este proceso fue el origen de los grandes movimientos migratorios del campo a la ciudad. Las mejoras introducidas en el campo hicieron que, como el artesanado de las ciudades, una importante proporción de mano de obra agraria se viera impelida a buscar trabajo en las ciudades, en donde las industrias garantizaban por lo menos el sustento mínimo aun a costa de sufrir pésimas condiciones de trabajo.

Es en esta encrucijada en la que la escuela empieza a configurarse como una institución reclamada por el complejo industrial. La petición de la escolarización para la infancia industrial no tiene motivos filantrópicos ni con la escuela se pretende, sólo ni en primer lugar, incrementar los conocimientos y las aptitudes técnicas de esta mano de obra "inculta" e "inhábil" para los requerimientos de su nueva ocupación laboral. Por el contrario, lo que necesitan los empresarios, en primer lugar, es el adoctrinamiento de sus futuros obreros para que acaten disciplinadamente las nuevas condiciones de trabajo, para que los distinga un espíritu de laboriosidad, economía y piedad (Thompson, 1989, página 447<sup>3</sup>). Los horarios, los calendarios y los ritmos que se imponían en las fábricas eran tan radicalmente distintos de los que agricultores y artesanos conocían en su anterior condición, que lo más urgente era (al margen de posibles deserciones en masa, Fernández Enguita, 1990, página 44) amoldar los espíritus de la nueva mano de obra para que su trabajo fuese lo más eficaz posible.

No es casualidad que en Francia la escuela se haga *primeramente obligatoria para los niños que trabajan en las fábricas* en una ley de 1841 que no llegó a aplicarse (Querrien, 1979, página 36) o que en Gran Bretaña la obligatoriedad de asistencia escolar (a media jornada hasta 1892) se dictase para la infancia rural con más de treinta años de retraso que para la industrial (Cohen, 1992, página 96), aunque en esas y otras disposiciones posteriores también se ocultaran intereses bastardos: el de asegurarse una más larga vida laboral de los futuros trabajadores por parte de los industriales y el

---

<sup>3</sup> A lo largo de esta obra existen diferentes referencias al significado de la educación en la época de la revolución industrial y, en una perspectiva más amplia, al choque de culturas que supuso la consolidación del sistema industrial en Inglaterra. Así, llegará a decir que *en todo este proceso no hubo nada tan violento como el forzar la ruptura de las viejas tradiciones*.

de mantener relativamente altos los salarios por parte de los trabajadores<sup>4</sup>. De manera similar, conocemos cómo en Estados Unidos la extensión de la escolaridad estuvo ligada a la formación de un espíritu de nacionalidad que podían poner en peligro las oleadas migratorias haciéndolo compatible con un mantenimiento de las diferencias sociales a favor, claro está, de la posición de los *anfitriones*; en todo caso, también allí la extensión de la educación es un fenómeno esencialmente urbano, que luego exportó sus modelos al campo, y también allí se constata un interés especial en que la escuela solucione los problemas provocados por el crecimiento de las ciudades y que consiga hacer trabajadores industriales, frugales y eficaces (Apple, 1986, páginas 90—92).

De cualquier modo, la Ilustración proporcionó el andamiaje ideológico en el que sustentar todo este movimiento. La educación se concibe como instrumento de felicidad de las personas y de riqueza de los pueblos, y se prodigan los estudios que destacan las virtudes de la educación y de la instrucción. Conviven, no obstante, dos preocupaciones: la de incrementar la riqueza del Estado, lo que será motivo de felicidad también para los individuos —es decir, el sentido práctico, utilitarista de la educación—; y la de ofrecer a los miembros de cada clase social la porción de educación que necesitan consiguiendo, al mismo tiempo, que cada cual asuma que esa es la posición que le corresponde. La educación tendrá pues, una doble vertiente, material y espiritual, y a ello responde el interés por ofrecer una instrucción práctica, el empeño de eliminar improductivas *desviaciones* sociales y las propuestas de educar en la religión, la moral y el comportamiento cívico a todas las personas y especialmente a las clases populares. A éstas, por cierto, ya se sabe que les tocaba en el reparto el aprendizaje de la obediencia, del orden y de las (buenas) costumbres, diferentes generalmente a las suyas. En una época en la que el Estado está todavía lejos de tomar bajo su tutela la organización y custodia de un sistema educativo nacional, las instituciones educativas cuya existencia se constata

---

<sup>4</sup> Las primeras leyes de escolaridad obligatoria pertenecen más a la legislación laboral que a la educativa, de manera que los chicos que no trabajaban en fábricas estaban exentos de la obligatoriedad de ir a la escuela. Entre ellos, naturalmente, los que vivían en el campo. En España, el retraso con el que se desarrolló la industrialización obliga a que se matice esta evolución.

son diversas y responden a iniciativas diferentes, desde las confesionales hasta las filantrópicas pasando naturalmente por las promovidas por instancias públicas como los ayuntamientos. Haciendo un resumen de la casuística que podía encontrarse en aquellos momentos podemos decir que junto a las escuelas propiamente dichas (tanto públicas como eclesiales), que se encargaban de la enseñanza elemental y cuyo currículum estaba básicamente compuesto de enseñanza religiosa y de las buenas costumbres, los rudimentos de la lectoescritura y el cálculo, y algunas nociones de dibujo, una suerte de educación pre-profesional se llevaba a cabo por Sociedades Económicas de Amigos del País, Diputaciones de Caridad y otras instituciones similares.

En su empeño por incrementar la prosperidad de las naciones, suponían los ilustrados que contarían con la anuencia de quienes habrían de representar el papel de mano de obra de todas las industrias, y especialmente de los más díscolos: en la opinión de alguno de ellos *los mendigos y ociosos serán los primeros aprendices por fuerza o de grado en estos talleres y al poco tiempo se volverían vecinos honrados y enseñarían en su pueblo el oficio que hubiesen aprendido, ejerciéndolos ellos con utilidad propia*<sup>5</sup>. La clientela la compondrían, pues, los mendigos, vagos y toda suerte de ociosos que la policía enviaba a los hospicios y otros centros de acogida. Por cierto, que aunque no se trate de una instancia estrictamente educativa, cabría citarla aquí por dos razones: por su extraordinaria importancia en la época —paralela a la de la legislación contra la vagancia— como ente regulador de los comportamientos y porque, en realidad, la educación popular tenía por entonces un importante componente de beneficencia.

Eludimos intencionadamente entrar en detalles que ofrezcan un panorama más completo de la evolución del pensamiento ilustrado en esta materia —aunque en adelante retomaremos su referencia— porque lo que nos interesa es constatar que si sus logros estuvieron lejos de los propósitos que los animaron, que si puede decirse que el campo de las ideas fue más extenso que el campo de los resultados, estos fueron todavía menores en el agro. La extensión de la educación elemental, sobre cuya necesidad de universalización

---

<sup>5</sup> CAMPOMANES. *Apéndice al Discurso sobre la educación popular de los artesanos*. Citado en nota a pie de página por Negrín (1984, página 19)

existía ya cierto acuerdo, se dejaba en última instancia a los ayuntamientos, y aunque también existe constancia de que algunos de ellos pusieron con interés manos a la obra, lo cierto es que la mayoría quedó al margen de la tarea ilustradora y los niveles de instrucción que se pueden rastrear en el campo son inferiores a los urbanos; incluso, dentro del mundo rural, son algo superiores en aquellas explotaciones, como los regadíos intensivos, en donde la organización social se acerca más al esquema urbano, como se ha demostrado, por ejemplo, para el caso de Murcia (Viñao Frago, 1988).

Y es que la escuela no nació para el medio rural. Nació en las ciudades y por una necesidad de las ciudades. Su extensión posterior al campo se justificaba por la necesidad de anticipar el proceso de inculcación que los obreros recibían en las ciudades: educar al emigrante en su origen podría reducir el riesgo de que el nuevo proletariado resultase más conflictivo de la cuenta. Pero también había otras razones muy relacionadas con el afianzamiento de los recién nacidos Estados (esto es, mercados) nacionales. En España el caso es muy claro y aparece además aderezado con la tradicional colaboración de la Iglesia. La burguesía moderada <sup>6</sup> 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. El segundo, para que no se discutiesen las bases del mismo. Esto es particularmente significativo si atendemos a que la burguesía moderada tenía una poderosa base agraria y a que buena parte de los orígenes de su fortuna radicaron en los sucesivos procesos desamortizadores que se iniciaron a finales del XVIII y se prolongaron durante prácticamente los tres primeros cuartos del siglo siguiente. Era necesario que el campesinado aceptase, diríamos *con resignación*, el cambio de situación que se había producido y de la que habían salido perdiendo más que ganando porque, en el fondo, la liberación de las antiguas

---

<sup>6</sup> La liberal aportó pocas novedades significativas en el terreno que estamos discutiendo. La disputa fundamental entre la moderada y la liberal era la relativa a la libertad de enseñanza, que nos afecta sólo de forma tangencial. En todo caso, un repaso general del siglo como el que proponemos resiste la generalización de hablar sólo de burguesía moderada porque sus intereses fueron los que prevalecieron durante la mayor parte del XIX.

servidumbres no hizo nada más que ponerlos en manos de una servidumbre *de nuevo cuño* que no mejoraba sus condiciones de trabajo pero que alteraba profundamente su relación con la tierra, haciéndola notoriamente más precaria. Se trataba de generar algo parecido a lo que hoy se suele llamar un gran acuerdo social sobre las reglas mínimas del funcionamiento social, entendiendo que éstas eran las que dimanaban de un Estado burgués favorecedor de los intereses de la clase en el poder. El siguiente párrafo lo deja bastante claro:

*En la edad tierna se fijan en el alma muchas impresiones que no se borran en el resto de la vida, a pesar de que apenas dejan un lejano recuerdo de su origen; en esa edad es en la que se deben grabar en el corazón de los niños principales dogmas de nuestra divina religión, las máximas más sencillas de moral y buena crianza, y una idea acomodada a su alcance de los principales deberes y derechos del ciudadano. Por medio de catecismos breves y claros podrán imbuirse los niños en tan importantes verdades; y mirarlas cuando lleguen a la adolescencia, más bien como dictadas por una especie de instinto y como naturales y propias, que como aprendidas con el auxilio del estudio y de los maestros<sup>7</sup>.*

Y dada la importancia que tenía que se aprendiesen tales principios, se instala el de gratuidad de la enseñanza: no debemos confundir, pues, el primer objetivo, que no reside en el beneficio de la persona a instruir sino en el del orden social que se quiere defender y, lógicamente, en el de aquellas clases que lo sustentan y del que se nutren. Una de las disputas que mantendrán las dos secciones de la burguesía será justamente el de la gratuidad, que será arrumbada cuando el moderantismo alcance el poder. El inicio del nuevo programa se ubica en 1836, y es el Duque de Rivas el que explica que la enseñanza no puede ser toda ella gratuita... excepto la primaria

---

<sup>7</sup> Del *Dictamen sobre el proyecto de decreto de arreglo general de la enseñanza pública* de 7 de marzo de 1814. (MEC, 1985). En adelante, salvo que se especifique lo contrario, todas las referencias legislativas están tomadas de este texto.

elemental; es decir, la que se imparte en las escuelas de las primeras letras y que prácticamente durante todo el siglo mantiene intacto un currículum tan estrecho como imprescindible: *leer y escribir correctamente, y asimismo las reglas elementales de aritmética y un catecismo que comprenda brevemente los dogmas de la religión, las máximas de la buena moral y los derechos y obligaciones civiles*, se dice, por ejemplo, en 1821. Y junto a la gratuidad, otro principio llamado a crecer y desarrollarse de forma imparable: el de la uniformidad. Exigencia necesaria del nuevo Estado, que lo que menos necesita son impedimentos localistas para desarrollar su programa económico (recordemos: unidad de pesos y medidas, eliminación de los últimos vestigios señoriales...), encuentra en el educativo un campo que es imprescindible abonar porque por aquí es por donde pueden empezar a quebrarse los malos usos adquiridos durante siglos. El dictamen de 1814 vuelve a sentar todos los precedentes ulteriores:

*Ahora que se trata de establecerla, y que la Constitución exige la uniformidad de enseñanza, escojamos este principio por fundamento del nuevo sistema. Toda la instrucción que el Estado costee, sea precisamente uniforme: uno por consiguiente el método, unos los libros elementales.*

Y siete años después, la uniformidad de *toda la enseñanza costeada por el Estado* se ordenará en el primer artículo del Reglamento y se dejará para el segundo insistir en la uniformidad de libros elementales y método. En cuanto a éste, dos cédulas reales autorizan en 1819 a ayuntamientos, sociedades económicas y otras instancias a abrir escuelas de enseñanza mutua y se conmina a abandonar definitivamente el método individual. La ventaja del sistema de enseñanza mutua es que se puede impartir el mismo mensaje a decenas de alumnos, lo que es tanto como decir que se incrementa notoriamente la productividad del aparato escolar. En el caso de que el maestro no domine bien los rudimentos técnicos de este método, la norma autoriza a que se emplee el sistema mixto, combinando los métodos mutuo y simultáneo, pero dejando definitivamente de lado la enseñanza individual. Aunque el futuro depare más vicisitudes (en 1825, por ejemplo, se desaconsejará el método mutuo, presumiblemente porque su eficiencia puede ir en contra del

objetivo de tener al chico mucho tiempo en la escuela para inculcarle otros contenidos de tipo moral y porque supone una delegación del poder del maestro<sup>8</sup>), estos datos nos sirven como prueba de los incipientes intentos de uniformar lo más posible la vida de las aulas. El extremo de este afán parece situarse en el Plan y Reglamento de Escuelas de Primeras Letras del Reino, el Plan Calomarde, que además de establecer diferentes categorías de escuelas, incluye otras referencias a textos, horarios, calendario... tan cuidadosas que se dice que su espíritu era el de poder precisar, previa consulta al reloj, qué se estaba haciendo en todas las escuelas del país (Ruiz Berrio, 1970).

No obstante, no existiría garantía plena de que este proyecto educativo se llevara a cabo correctamente a menos que el último peldaño del aparato estuviese bien controlado. El maestro es una figura con poca formación, pero, además —y esto es en este momento lo importante— para acceder al cargo tiene que presentar un certificado del párroco como que es persona de buenas costumbres, no tiene la menor autonomía de acción y está sometido a un rígido control por parte de las autoridades civiles y sobre todo religiosas del municipio. Las juntas locales —compuestas básicamente por el alcalde, un regidor, el cura y dos padres de reconocida probidad e ilustración— tienen entre sus funciones la de velar porque el maestro se comporte como se espera de él (es decir, prácticamente como un cura sin sotana) e incluso se le llega a pedir, en 1838, que cada domingo acompañe a misa a sus alumnos. La Ley de Instrucción Primaria de 1868, que nunca estuvo vigente por la revolución de aquel año, se mostraba completamente sincera a este respecto: en las poblaciones de menos de 500 habitantes ni siquiera hacía falta el maestro; el cura asumiría las funciones<sup>9</sup>. Por otro lado, dejamos

---

<sup>8</sup> La lucha por la imposición de uno u otro sistema de enseñanza tiene una dimensión fundamentalmente no pedagógica que está recogido en el libro de Querrien para el caso francés y aplicado a la historia española por Varela en el postfacio de ese mismo libro.

<sup>9</sup> No queremos multiplicar las citas al respecto, pero las declaraciones en este sentido se repiten continuamente. El Reglamento de 1838 llega a decir taxativamente que, en lo que respecta a los Prelados y Comisionados eclesiásticos, *se ha querido que tengan la influencia que conviene que tengan en la instrucción del pueblo, porque ésta, como se ha dicho, debe ser esencialmente religiosa.*

apuntada la idea de que la formación de los maestros habría de hacerse en las capitales de provincia —en las escuelas normales, que debían mantener las diputaciones de forma autónoma o solidaria con otra provincia—, con lo que se sientan las bases de una idea que habremos de repetir: cómo el proceso de socialización del maestro como tal tiene lugar en una ciudad con todo lo que ello supone de adquisición de determinados valores y patrones de conducta.

Hasta aquí se habrá colegido fácilmente que la escuela en sus orígenes no debía aparecer como ningún regalo para los pueblos, para los vecinos de los pueblos. No obstante, para completar el panorama podemos dar una visión general de lo que debía suponer la condición de alumno en torno a mediados de siglo según lo dispuesto en el Reglamento de Escuelas Públicas de Instrucción primaria elemental de 1838. Así, los días lectivos al año superaban ampliamente los 300, excepto en los pueblos en donde se podía reducir el calendario hasta en seis semanas para permitir la asistencia del alumnado a las tareas de recolección<sup>10</sup>; la jornada lectiva era de seis horas en dos sesiones iguales salvo alguna reducción vespertina en verano; a los alumnos se les inculca una actitud de disciplina cercana a lo militar<sup>11</sup>; tras la realización de cada ejercicio son recompensados los buenos alumnos...

---

<sup>10</sup> Este tipo de disposiciones significan un reconocimiento del estado de cosas y de la incapacidad de la escuela para superponerse completamente al estilo de vida de los pueblos. Al mismo tiempo nos permiten conocer hasta qué punto algunas de los elementos de la actividad escolar que hoy concebimos como *naturales* han evolucionado de acuerdo con unos ciertos intereses. El calendario es uno de estos elementos y también él admite ser entendido como un dato más de imposición del ritmo de vida urbano sobre el rural: naturalmente, esas seis semanas no tienen nada que ver con las vacaciones que, como tales, son una creación del mundo urbano-industrial ya que en el mundo agrario el descanso *va incorporado* a la actividad cotidiana (o su inversa: el trabajo agrario no puede suspenderse arbitrariamente en un momento cualquiera y menos en el verano, época de cosecha). Un artículo de Escolano (1992) ofrece una buena revisión de las razones y los datos de la evolución del calendario escolar.

<sup>11</sup> Art. 19: Según vayan entrando los discípulos se presentarán a saludar al maestro, pasando en seguida a colocar su sombrero etc. en el lugar señalado con el número que les corresponda, y tomando después su asiento sin causar desorden. Art. 21: Examinará también el maestro si los niños se presentan en la escuela con el debido aseo, procurando que se conserven limpios... Art. 23:

Lo importante es que 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 tienen que ver con él. Se inculca una disciplina, un concepto del poder, de lo que es respetable y de lo que no, en donde siempre sale perdiendo el lugar de origen del alumno. No se debe levantar de su asiento cuando entre el padre de uno de ellos, pero sí si lo hace 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 donde quedará 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 sepan —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; 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 conocerán la escuela elemental, este 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 lo tanto, que el concepto *escuela* represente en el ánimo de las gentes del campo otra cosa diferente

---

Hecho este reconocimiento, se dará la señal para que se arrodillen los niños, y el maestro rezará en alta voz una breve oración que repetirán todos. Art. 24: Cuando entre en la escuela una Autoridad (...) deberán levantarse los niños haciendo una demostración de respeto, y manteniéndose en pie hasta que el maestro les mande sentar.

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 ese (es el caso del inspector), porque haya nacido allá (el médico), porque, siendo del pueblo, hayan ido a la capital a estudiar (el cura, el maestro) porque, en fin, ejerza por delegación un poder que viene dictado de otro lugar (el alcalde o el guardia civil).

Como puede comprobarse, el problema es bastante diferente del que plantean ciertas interpretaciones históricas del asunto, incluso desde perspectivas progresistas. Para Peset (Peset, 1978, página 15) lo que la burguesía hace es escamotear al campesinado, al que, desvinculándolo de los medios de producción, había dejado en una situación comprometida después de la desamortización, las herramientas básicas de promoción —esto es, la enseñanza primaria—, y lo hace sobre todo en los pueblos más pequeños —que son un porcentaje elevadísimo, no se olvide—, en donde también se ha dispuesto que, en ausencia de maestro, asuma sus funciones un hombre sin título pero con buena conducta. La tesis, que podría identificarse como la de la desconfianza y la del temor a una suerte de *revancha de los miserables* resulta menos atractiva que esta otra: no era un mensaje falso el que se lanzaba cuando se hablaba de querer extender la escuela... porque difícilmente de la escuela elemental que se propugnaba podían egresar individuos díscolos; el verdadero peligro estaba en la ausencia de escolarización.

Por eso se termina declarando obligatoria la enseñanza elemental. El artículo 7<sup>o</sup> de la Ley de Instrucción Pública de 1857 expone la obligatoriedad de las familias de llevar a la escuela a sus hijos entre los seis y los nueve años aunque dispensa a quienes sean capaces de proporcionar en sus casas la instrucción necesaria. El artículo octavo preveía una sanción de entre dos y veinte reales a los contraventores de la disposición <sup>12</sup>. En todo caso, se sienta la

---

<sup>12</sup> Se propone la Ley Moyano por ser acaso la más significativa del siglo, por la firmeza con que expresa el principio y sobre todo como referente inmediato del texto que se presenta más abajo. No obstante, las propuestas sobre la obligatoriedad de la enseñanza son muy anteriores. Ruiz Berrio destaca que en 1780/81 las Cortes de Navarra promulgaron la primera ley sobre el respecto que se conoce en nuestro país, lo que la coloca entre las primeras que se dictaron en el continente europeo. (Ruiz Berrio, 1988, página 178)

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, de la escasa capacidad de convocatoria de las escuelas, que con el paso de los meses verían vaciar sus aulas a pesar de que el profesor recibía incentivos si mantenía alta la matrícula. La interpretación más al uso en este tema es el 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 porque lo hagan los de las clases pobres, los indigentes de las ciudades y los campesinos en los pueblos, y se trata —lo decimos otra vez— 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.

No tenían los destinatarios de la ley mucho interés en cumplirla, ni muchas razones para hacerlo, de manera que la obligatoriedad siguió siendo más un deseo administrativo que una práctica cotidiana. Se redactan obras ofreciendo ideas sobre cómo conseguir que se hagan cumplir las leyes en este punto y hasta alguna de ella será premiada por la Academia de Ciencias Morales y Políticas. En 1878, Rafael Monroy y Belmonte argumenta que

*el Estado tiene obligación de exigir que todo padre de familia suministre a sus hijos la educación y enseñanza indispensables para los usos de la vida individual y colectiva* (Monroy y Belmonte, 1882, página 39).

La idea no es baladí porque esa exigencia del Estado es doctrinalmente discutible; se trata de saber si tiene capacidad de legislar sobre un asunto que, en principio, concierne al régimen interno de cada familia, si se ajusta a derecho imponer el principio de Estado sobre el principio de autoridad paterna. Obviamente, el debate se salda en este caso a favor del llamado interés público porque los padres son incapaces de ofrecer una educación sobre la que descansa una *sociedad de buenos hermanos* (página 13). La educación que se da en casa está en las antípodas de lo que se propone; de hecho,

los niños estén en la calle mendigando o aprendiendo aquellos saberes que los llevarán directos a la delincuencia; los niños, claro, de los pobres y de los campesinos<sup>13</sup>.

*Y no se crea que los hechos referidos sean aislados y raros; se ven repetidos, por desgracia, todos los días y en casi todos los pueblos agrícolas que constituyen la inmensa mayoría de los de nuestra Península (página 21).*

La manía de los pobres es ganarse la vida, aunque fuese mendigando, y ese es el menos adecuado de todos los medios posibles para hacerlo, o dejar pasar el tiempo sin someterse a la tutela opresiva de la escuela, un lugar que es, por lo menos, monótono, rígido y aburrido. Pero no sólo es la vagancia o la pequeña delincuencia lo que se trata de prevenir. Las cárceles son los hospitales donde se suelen curar este tipo de males. La escuela se mueve sobre todo en el campo de las ideas y debe atacar las enfermedades relacionadas con ellas. Y es que cada vez adquiere más fuerza el temor de que las ideas disolventes del espíritu revolucionario amenace en *status quo* impuesto por la burguesía. Siempre en palabras del mismo autor,

*Agítase 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 (página 61).*

Pero hay más. Cabe la posibilidad de que sin la correcta influencia de la educación —de la escuela—, la *clase pobre* se excediese en sus peticiones mucho más allá todavía de lo que lo está haciendo. La educación —lograr, se dirá en otro momento, que una fuerza interior contenga a la persona en sus extravíos— es mucho más necesaria cuanto mayor es la desconfianza en los menesterosos:

---

<sup>13</sup> Este mismo autor escribió en 1874 una *Memoria sobre el modo de pagar la instrucción primaria en las poblaciones agrícolas y en las clases jornaleras* (Suárez, 1985) que atestigua qué y quiénes ocupaban sus mayores preocupaciones intelectuales.

*¿quedaría satisfecha la clase pobre si alcanzase la posesión de este derecho? ¿No es axioma incontrovertible que la humana ambición no quede 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 trocearse los frenos, cambiando de dominio hasta la propiedad legalmente adquirida? (páginas 63-64).*

El programa no puede estar, en resumen, más claro. Se trata de establecer que la razón no puede estar de parte de los pobres por el simple hecho de ser más numerosos que los ricos; de establecer, por lo tanto, unos criterios de juicio moral que defiendan la postura de la propiedad y, por último, de salvaguardar el principio fundamental de la propiedad, ligado indisolublemente al ascenso histórico de la burguesía.

Como se sabe, el funcionamiento de las escuelas atañía a los ayuntamientos, que eran los encargados de crearlas, proporcionar el material y hasta de pagar a los maestros, de manera que también a ellos correspondía la vigilancia de que todos los niños acudiesen a la escuela. Sin embargo, por un lado no todos los ayuntamientos podían o estaban dispuestos a soportar el peso económico que suponía la escuela (por ejemplo, Suárez —1983— apunta que con la Revolución de 1868 muchos ayuntamientos gallegos suprimieron sus escuelas aprovechando que la nueva legislación suprimía para esta operación la necesidad de un informe del Real Consejo de Instrucción Pública) y, por otro, debieron mostrarse bastante débiles a la hora de aplicar la ley bien porque muchos de ellos tampoco atribuyesen tanta importancia al hecho de que la escuela estuviese llena o vacía (hay que pensar que estamos ante un uso social relativamente nuevo) bien porque careciesen de instrumentos para hacerla cumplir, bien porque resultase imposible efectuar exacción alguna de los bolsillos vacíos de los padres de los alumnos absentistas. Sea como fuere, la multa no resultaba una herramienta especialmente precisa, como en realidad tampoco lo eran las (muchas) otras que dentro o fuera de España se idearon para conseguir el objetivo: desde la cárcel a la exposición pública de los nombres de

los alumnos que no asistían, pasando por incrementar el período del servicio militar, dejar la responsabilidad de su educación en manos de un tutor privando a los padres de tal derecho, impedir el matrimonio e incluso el trabajo o hacer pagar a estos padres la retribución del maestro <sup>14</sup>.

Por tanto, Monroy propone que se recarguen las contribuciones de quien no cumpla con la ley (o se alivien las del que la observe) y, para el caso de los sin tierra, *aliviar o recargar su trabajo personal a medida que descuide o atienda el cumplimiento de esta obligación*; es decir, que trabajen sin cobrar los domingos y festivos. Como se puede deducir, la medida es mucho más completa que cualquiera de las anteriores, pues a su efectividad (tan dudosa como cualquiera de las otras) añadía la ventaja de que los propietarios de las tierras trabajadas salían ganando directamente de la infracción cometida por sus mismos jornaleros. Lo que se dice *estar en misa y repicando*.

La declaración legislativa del principio de obligatoriedad nos sirve para marcar una leve censura en el repaso histórico de los acontecimientos no tanto porque la ley Moyano signifique ningún tipo de ruptura (se ha repetido muchas veces que fue un intento de armonizar y ordenar las abundantes disposiciones anteriores) sino porque en el último período del siglo XIX aparece un nuevo discurso educativo que es, por lo menos, bastante más sutil que el entonces vigente.

Hasta este punto ha quedado claro que en el dilatado período de institucionalización del sistema educativo, la escuela representaba para el mundo rural la llegada de un mundo desconocido y amena-

---

<sup>14</sup> La retribución del maestro era una cantidad que las familias debían aportar para completar el sueldo del maestro y a cuyo pago estaban sólo obligados los que la comisión local estimase que podían hacerlo. La retribución aparece, pues, cuando se abandona el principio de gratuidad de la enseñanza y cabe pensar que sería un poderoso instrumento en manos de los propietarios, de quienes dependería en última instancia el *modus vivendi* del maestro. Monroy, sin embargo, critica la existencia de la retribución con un curioso argumento, ya que no apela ni a este posible uso de la retribución como instrumento de presión sobre el maestro ni al principio general de gratuidad de la enseñanza sino a la injusticia comparativa que supone el hecho de que quienes paguen sean los que más tienen. En su opinión, la retribución, además, enturbiaba las relaciones entre las clases...

zador. Todos los discursos elaborados en clave de progreso y de desarrollo de los individuos tropezaban con una materialización bien distinta. Seguramente, como afirma la historiografía menos heterodoxa, la administración pudo haber puesto más carne en el asador y haber logrado un éxito mayor en sus propósitos de instrucción de la población española, de forma que en torno a 1875 las tres cuartas partes de la población no fuesen analfabetas. Pero con toda seguridad eso hubiese supuesto ejercer todavía mayores dosis de violencia sobre el campo. No resultaba, pues, casual, que en numerosos pueblos *el grito de libertad (se viera) envuelto con los de "¡Abajo la escuela!" o "¡Muera el maestro!"* (Elorza, citado por Berrio<sup>15</sup>); en rigor, no hubiese hecho falta que el maestro resultase más o menos hostil a las reivindicaciones de los obreros sino que habría podido concitar la animadversión del pueblo entero por la misma significación de su trabajo. Si de alguna forma puede entenderse que la configuración del sistema educativo suponía la plasmación del ideario educativo ilustrado, podemos afirmar que lo interpretó muy ajustadamente, por lo menos en lo relativo a limitar la igualdad a las clases dirigentes (las desigualdades que se decía anular eran sólo las de nacimiento) y a mantener el olvido de las mujeres —ya lo hemos dicho—, los no propietarios, los propietarios, los no blancos, los salvajes y la infancia (Fernández Enguita, 1988, página 152).

Es importante destacar que las conquistas alcanzadas en un punto no son reversibles, no tienen camino de vuelta. Queremos decir con esto que la evolución que ha seguido posteriormente nuestro sistema educativo ha descansado sobre un puñado de pilares que hemos reconocido en estos años. Algunas de sus más duras aristas se han limado (ya no se hacen ejercicios públicos para sancionar al buen y al mal alumno, por ejemplo) pero en cambio otras se han afilado al compás que el sistema se afianzaba, depuraba sus normas e incorporaba los descubrimientos científicos más *imparciales*, de manera que en cuestiones como los horarios, los calendarios o la graduación en niveles del currículum escolar, por poner sólo tres ejemplos inmediatos, la uniformidad hacia la que se ha avanzado ha venido a suplir el papel que jugaban aquellas otras prescripciones.

---

<sup>15</sup> Suárez también se hace eco de protestas contra los maestros en Palas de Rey al parecer tanto por razones económicas como por su afán caciquil.

Podemos decir que, en adelante, la evolución de nuestro sistema educativo podría representarse por dos líneas paralelas que se engrosarían cada una en un sentido diferente de la misma dirección. En uno de los extremos de ésta se situaría un bajo nivel de tecnificación del currículum, y aun de todo el sistema, y una imposición dura de los valores de la burguesía propietaria y, en su caso, urbano-industrial. En el otro se situaría un elevado nivel de tecnificación curricular y una imposición suave de aquellos mismos valores<sup>16</sup>. Es decir, a medida que el aparato educativo *madura*, las formas se suavizan aunque los objetivos básicos se mantengan. 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, más desavisadas.

Durante la Restauración<sup>17</sup> la sociedad española no cambia sustancialmente, y de hecho, a pesar de que se produzcan fenómenos tan importantes como el nacimiento del movimiento obrero organizado, se puede asegurar que de una forma global no existen transformaciones de gran relevancia, por lo menos hasta el período 1920-1930, durante el cual la población activa agraria se sitúa por primera vez por debajo del 50% del total y, por ejemplo, el número de los profesionales liberales se duplica (Martínez Cuadrado, 1983, páginas 269 y 329). Sin embargo, en el mundo educativo asistimos a unos años de cierta intensidad porque se produce la introducción en España de la ciencia pedagógica y la generación de un ambiente favorable al debate pedagógico en el terreno político y entre las capas superiores de la sociedad. De hecho, lo que se produce es,

---

<sup>16</sup> No son exactamente los mismos, evidentemente. Pero aquí interesa más destacar dónde y cómo descubrir los nuevos caminos que se toman y menos deslindar hasta qué punto la iglesia impone sus valores o cómo cambian los de la burguesía en un período largo.

<sup>17</sup> No es nuestra intención adecuar el análisis a las etapas históricas más comúnmente adoptadas como esqueleto argumental; sin embargo, en alguna ocasión resultará un recurso muy interesante y en otras, como la presente, sirve para localizar temporalmente un período, aunque haya que anotar que lo hace de una forma más bien imprecisa, es decir, que no nos estamos refiriendo, estrictamente, al período transcurrido entre el derrocamiento del penúltimo borbón y la proclamación de la II República.

como decíamos más arriba, un nuevo tipo de discurso en el que se dan ya por sentadas cuestiones como la necesidad de universalizar la escolarización y en el que los argumentos en favor del conocido lema de la educación como motor del progreso de las naciones se revisten ahora de argumentos científico-pedagógicos, bien sean presentados o defendidos por los regeneracionistas, los institucionistas, el catolicismo de Manjón o incluso el racionalismo anarcosindicalista de Ferrer.

Como no pretendemos historiar el período nos detendremos solamente en destacar aquello que más que nos interesa sin sacarlo del contexto en el que se produce. En el terreno legislativo no se dan grandes novedades y las pocas que se detectan caminan en el sentido de racionalizar el sistema de enseñanza ahondando en los cimientos que se habían colocado. Así, en 1901 se aumenta la obligatoriedad de la enseñanza hasta los doce años y se amplía considerablemente el currículum. El R.D. de 26 de Octubre de 1901 —que fue referencia válida hasta por lo menos la publicación de los Cuestionarios Nacionales de 1953—, señala que la enseñanza pública —y la elemental dentro de ella— comprenderá el estudio de, por este orden: Doctrina Cristiana y Nociones de Historia Sagrada; Lengua Castellana: lectura-escritura-gramática; Aritmética; Geografía e Historia; Rudimentos de Derecho; Nociones de Geometría; ídem de Ciencias físicas, químicas y naturales; ídem de Higiene y de Fisiología Humana; Dibujo; Canto; Trabajos manuales y Ejercicios corporales. Como se ve, el panorama es mucho más completo e incluye disciplinas que hasta entonces habían estado reservadas a la enseñanza primaria superior —excluida de la gratuidad— como la Geometría o la Geografía e Historia. Importa conocer cómo en la mente de los legisladores va cambiando el concepto de los conocimientos mínimos que la persona debe tener. Ya no son suficientes los rudimentos lectoescritores sino que empieza a ser preciso algún bagaje mayor que oriente en cierto sentido la personalidad de la infancia del país: desde el utilitarismo del dibujo, que, por supuesto, sólo se refiere al dibujo lineal y, por supuesto, se incluye para que sirva de orientación pre-profesional de los futuros ingenieros; hasta la consolidación de la idea unitaria del Estado a través de la Geografía y la Historia, que seguirán siéndolo fundamentalmente del suelo español; o hasta la introducción de la asignatura de Higiene cuyo propósito es, en efecto, demostrar la utili-

dad del agua y del jabón a una población que no estaba especialmente acostumbrada a su uso<sup>18</sup>.

Junto a ello, la medida más interesante (junto a la creación del Ministerio de Instrucción Pública), tomada por Romanones e incluida en ese mismo decreto, es la adjudicación del pago del sueldo de los maestros al Estado. Con ello se pretendía asegurar el sueldo a los docentes<sup>19</sup> y liberarlos de la presión a que estaban sometidos por las autoridades constituidas y tácitas del pueblo:

*Cuando hemos matado los municipios, se les hace depender de los municipios; sustitúdos los justicieros alcaldes por los viles caciquillos, dánsele a jefes á estos caciquillos; en la época del "tanto vales tanto tienes" se les sitia por hambre y reduce á la condición de mendigos (Picavea, 1900).*

La medida tiene más de una interpretación. Por un lado, es un paso trascendental para la evolución futura de la profesión; por otro, es la respuesta liberal a las peticiones que —con más éxito que los propios interesados— hacían insistentemente quienes confiaban que la educación sacaría del subdesarrollo al país potenciando la economía y liberando las conciencias; por otro, en fin, supone continuar avanzando en la consolidación del sistema educativo.

El escenario político en lo que al tema educativo se refiere recoge una enconada diversidad de posturas que encierran, sin embargo, una misma consecuencia. El debate de finales de siglo es el clásico en España que enfrenta a los defensores de la pública con los de la privada en términos de la mayor o menor presencia del Estado en la vida pública. Para la derecha, ahora el Estado no debe

---

<sup>18</sup> Sobre esta cuestión profundizaremos en un capítulo posterior.

<sup>19</sup> No insistimos especialmente en ello. Los maestros, además de tener consignado un sueldo bajísimo, no siempre lo cobraban; ésta es una de las quejas que más repetían todos los reformadores del sistema, que lógicamente ponían la piedra angular de sus propuestas en contar con un personal que supiese que cobraría a final de mes. Recordemos que entre las atribuciones que se daban a las juntas locales estaba siempre la de vigilar que los fondos que estaban destinados al sostenimiento de la educación en la localidad no se distrajeran a otros usos...

cercenar el derecho de las familias a decidir la instrucción de sus descendientes. Para los liberales, el crecimiento del Estado es la única forma de limar terreno al poder del clero. Para los republicanos el asunto es más complejo, pues si doctrinalmente deben estar a favor de la descentralización y, por tanto, del papel a jugar por la privada, *admiten que las circunstancias exigen por el momento en España una acción potente del poder civil* (Turin, 1967, página 163). En el fondo, como perciben los anarquistas, detrás de todo esto existe algún interés inconfesado, el de unos u otros por imponer su catecismo (ellos, los anarquistas, también lo tienen aunque parecen no darse cuenta), de manera que no se puede reducir la comprensión de estos y otros esfuerzos a la aceptación inocente de un empeño humanista de mejora de las condiciones de vida, materiales o espirituales, de la población en general y de los desheredados en particular.

Por detenernos en las ideas que entonces son nuevas podemos traer algunos ejemplos. Casi anecdótico por lo explícito que resulta es el texto que reproduce Turin de una publicación inglesa acerca de una experiencia que hoy situaríamos a medio camino entre la educación permanente y la animación sociocultural. La cita es de S. Barnett, promotor de la experiencia de Toynbee-Hall:

*Las clases dirigentes han ejercido mucho tiempo el poder político; en la hora presente las clases populares están a punto de apoderarse de él y ese cambio no puede realizarse sin traer profundos trastornos en una sociedad como la nuestra. En efecto, ¿puede un obrero tener motivos serios para amar y respetar el orden social presente? No parece. Es el amor el que engendra el amor y nosotros hemos hecho por nuestras clases populares todo menos amarlas... En el conflicto que parece anunciarse, Toynbee-Hall es una pequeña experiencia de conocimiento, de acercamiento social... Se ocupa de enseñar, pero se busca sobre todo fraternizar con los obreros, mezclarse en su vida. Y el poco bien que se le hace no se considera como una limosna que el rico arroja al pobre* (Turin, página 239).

Se diría que el crecimiento de los movimientos obreros hacía prever un apocalipsis del que los ideadores de la experiencia

querían ponerse a salvo. Obsérvese cómo no se olvida ni la última justificación: no se sientan ustedes ofendidos, que esto no es caridad.

Las propuestas más habituales no eran estas, sin embargo. Cossío defiende en 1899 una reforma de la educación primaria de la que nos interesa su empeño en universalizar el alcance del sistema educativo. No es una formulación completamente nueva pero por eso mismo, por ser una idea compartida por la *intelligentsia* de la época nos resulta tanto más interesante. Además de pedir la extensión de la obligatoriedad a los 13 años —la cuestión es ir ganando cada vez más tiempo—, defiende que se desarrollen las escuelas de adultos para acabar con el analfabetismo; que se abran más escuelas de párvulos para (no lo dice él, pero está en los orígenes<sup>20</sup>) conducirles cuanto antes a la *buena* educación; que se creen elites directivas para los distintos peldaños del sistema educativo; que se promocióne la formación del profesorado de a pie; que se adopte el sistema de escuela graduada en perjuicio del método mutuo y, por último, que se reorganicen las escuelas rurales<sup>21</sup>.

Es evidente que este programa está mediado por un concepto de la educación que hasta ahora no habíamos visto, más global y más *científico* que el que había estado vigente en las décadas anteriores. Llama la atención la preocupación porque la escuela empiece a organizarse internamente y que no sea un lugar al que acuden sin distinción los chicos de cualquier edad: es la mismísima escuela graduada la que llama a la puerta cuando el autor propone

*acabar, en todas las poblaciones donde haya por lo menos tres maestros, con el sistema mutuo o mixto, que para el caso es lo mismo (...) procediendo a organizar las escuelas en secciones graduadas, con un máximo de 40 a 50 alumnos, todos en el mismo grado de cultura.*

<sup>20</sup> Las primeras escuelas de párvulos surgieron como guarderías en las fábricas que empleaban mano de obra femenina y su generalización posterior tuvo siempre como objetivo llegar a las clases bajas, en las que los padres —las madres, más bien— no tenían preparación científica ni moral —con seguridad, sobre todo moral— para iniciar la educación de su descendencia.

<sup>21</sup> El texto está extraído de la ya mencionada *Historia de la Educación en España*, v. III., páginas 340-344

Para la escuelas rurales su idea es la de primar 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. Aunque no está muy claro quiénes son los mejores maestros cabe suponer que, con los criterios de la época, serían los que desempeñaban el trabajo en poblaciones mayores, de manera que ocuparían puestos de escalafones inferiores para volver a subir otro peldaño. Independientemente de que la idea fuese buena o mala (más bien parecía lo segundo: no es seguro que nadie quisiese volver a trabajar en peores condiciones y no es fácil que quien lo hiciese no se pasase el día pensando en el siguiente ascenso, la próxima *huida*), lo que empieza a manifestarse es el concepto de la educación compensatoria. El mundo rural empieza a entenderse como un universo deprivado en el que son precisas atenciones especiales; es más, empieza a hablarse de una casuística especial del mundo 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 ya lo hacen en términos de escuela urbana y en la conveniencia de hacer que la rural funcione exactamente igual que la urbana.

Los socialistas van todavía un poco más lejos en este continuo. Para ellos, todas las escuelas deben ser graduadas, *aun en los pueblos más pequeños, introduciendo, si es necesario para ello, el sistema alternativo de clases*<sup>22</sup>. No es la única idea que merece destacarse. En la introducción al programa dejan claro que el principio fundamental que debe seguir cualquier reorganización de la instrucción es la *socialización de la cultura* y cuando profundizan en el concepto no van más allá de hacerlo equivalente a una verdadera *igualdad de derechos ante la instrucción*. El programa queda completo cuando, un poco más adelante, explican que la selección escolar se produce por razones económicas (de costo de la enseñanza: libros, matrículas, etc.) y que tal selección *debe hacerse única y exclusivamente por las capacidades intelectuales y no por la situación económica*. Estos subrayados del texto podría haberlos

---

<sup>22</sup> Texto presentado en la ponencia redactada por la Escuela Nueva de Madrid presentada al programa mínimo del PSOE en el Congreso de 1918. Tomado de la *Historia de la Educación...* páginas 377-381

firmado cualquier ideólogo de hoy mismo, lo que no significa que los redactores de este documento fuesen especialmente precoces en la intuición de los problemas de las clases desfavorecidas. Más adelante, en el apartado de propuestas concretas, los redactores parece que no se atreven a meter el trabajo en la escuela y construyen un verdadero jeroglífico cuando piden que en la enseñanza primaria se den

*juntamente con los fundamentos de la cultura general, los elementos de la educación profesional, aunque sin referencia a un oficio o profesión determinados*

Todo esto significa la renuncia a defender programas de autoinstrucción obrera y la aceptación incondicional de las reglas del juego impuestas por la burguesía. Se ha avanzado muy deprisa. El movimiento obrero reclamó desde sus orígenes la constitución de unos canales propios para la educación de sus hijos. Desde este momento se consagra la renuncia a defender una cultura de clase y se acepta que el papel de los obreros urbanos (pero también agrarios y el de los campesinos reducidos a la misma condición) sea el de mirar desde lejos las virtudes de la cultura dominante y reclamar —por conductos reglamentarios, claro: esto es, 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. El primero, creer que esa pretensión es razonablemente posible; el segundo, confundir el problema y atribuir a la instrucción la causa de su depauperado modo de vida y su desventajosa condición social<sup>23</sup>. Participa, por lo tanto, el movimiento obrero de la idea burguesa de la educación como medio de reden-

---

<sup>23</sup> En realidad, a lo que asistimos es al resultado de una evolución ideológica y de estrategia política del movimiento obrero. Tiana (1992) muestra cómo el programa del PSOE evolucionó muy rápidamente 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 tradicionales.

ción de *las masas* y no se aleja mucho del espíritu que animaba a los promotores de la experiencia de Toynbee-Hall que hemos traído un poco más arriba. En este contexto, que se pida legislar el que los horarios de las escuelas de los pueblos se modifiquen para hacerse compatibles con las tareas agrarias no tiene un significado necesariamente progresista: lo que se busca es que también los hijos de los jornaleros tengan la oportunidad —antes o después de trabajar cuatro o catorce horas, da igual— de manejar las claves que les permitan reconocer cuál es el modelo al que deben aspirar y al que nunca llegarán; es decir, aquel al que deben respetar para que el orden no se subvierta más de lo necesario.

Algunas ideas del regeneracionismo de Costa podían parecer diferentes —por lo menos algo diferentes— cuando afirma que hay que generalizar la enseñanza agrícola, industrial y mercantil *pero no en aulas ni en libros, sino en la vida, con acción y trabajo* si no conociésemos que sus presupuestos ideológicos no son muy diferentes y que, gracias a ellos, es también capaz de decir que España está africanizada y que es una tribu medieval en estado de fósil y un obstáculo en el camino de la civilización <sup>24</sup>. En todo caso, en esta etapa queda consagrada definitivamente la escuela como templo de lo que entonces se llamaba la cultura literaria; sólo los conocimientos cargados de un supuesto valor intrínseco tendrán cabida dentro de ella; a sus puertas queda la relación que los saberes humanos puedan tener con el trabajo manual y quedan excluidos contenidos, actividades docentes, etc., que pudieran hacer coincidir en el mismo campo de intereses a la escuela y al ámbito donde esta se mueve. Pocas veces se ha dicho claramente, salvo cuando se corría el riesgo de que no hablar de aritmética fuese *politizar* la escuela por sacar a colación el ideario de la oposición política, pero el camino ya estaba abierto cuando Cossío negaba rotundamente que las escuelas rurales tuviesen que enseñar nociones de agricultura.

*¿No debería ser la escuela, por el contrario, para los campesinos que no oirían ya hablar de arte o de literatura, la ocasión de conocer los nombres de Shakespeare o de Velázquez? Es, dice, a los niños de las ciudades a los que hay que enseñar el campo* (Turin, páginas 258-259).

---

<sup>24</sup> Referencias tomadas de la obra de Turin, p. 254

## 2.2. Sobre revoluciones y contrarrevoluciones

Las líneas maestras marcadas por esta *intelligentsia* permanecerán latentes hasta la instauración de la II República, momento en el que saldrán a la luz y a la ley gracias a la convicción de los partidos progresistas que formaron gobiernos entre 1931 y 1933 de que la educación era la mejor defensora del propio régimen republicano. La razón jugaba a su favor. La monarquía era un régimen injusto que había sumido en la pobreza y la miseria a un porcentaje muy elevado de familias españolas y que las había mantenido en un estado de analfabetismo generalizado para que no se dieran cuenta de la dominación de que eran objeto. Si esto era así, el programa de gobierno tenía entre sus prioridades más urgentes la de acabar con ese estado de cosas: había que proporcionar a la gente la instrucción necesaria para que reconociese que la república era la principal aliada del pueblo. En palabras de Llopis,

*para nosotros es mucho más grave el que nos hayan entregado una España sin escuelas y un país donde más de la mitad de sus habitantes no saben leer ni escribir. La Monarquía, para poder vivir, necesitaba cultivar la ignorancia del pueblo. La República, por el contrario, no podría vivir con esta ignorancia. Se asfixiaría. La República sabe que la ignorancia es su peor enemigo. Y que para combatir esa ignorancia no hay más que un medio: la escuela. Por eso desde el primer momento se dispuso la República a abrir escuelas en todas partes. Crear escuelas, muchas escuelas. Sembrarlas a voleo. Cayeran donde cayeran, germinarían, que en todas partes habrían de encontrar tierra preparada para fructificar y vivir plenamente (Llopis, 1932, página 33).*

Sobradamente conocido es que, gracias a este planteamiento, se llevó a cabo la política educativa más alabada de cuantas ha conocido España. Sin embargo, no pasaremos a describir sus logros sino a profundizar en aquellas de sus ideas-fuerza más útiles para el enfoque que nosotros sostenemos sobre el problema de la educación en el mundo rural.

En primer lugar, cabe pensar que los republicanos se equivocaban como se equivocaban los socialistas a finales del siglo pasado, y es que la solución de los problemas de la república no residían en la educación. Aunque algunas de sus medidas educativas fueron utilizadas con mucha eficacia por la oposición, el principal problema que tenía España era el de una brutal desigualdad en el reparto de la riqueza, y el sostenimiento del régimen dependía de que fuese capaz de resolverlo o no. La cuestión, cómo no, era que no todos los republicanos coincidían en este punto, sino que había partidos republicanos de derechas que repitieron, *grosso modo*, la misma política que había articulado la monarquía durante décadas. Pero ese problema es menor, salvo en lo que tiene de concepción errónea, al menos por idealista, de la educación...

Desde nuestro punto de vista es peor la idea que subyace al razonamiento de Llopis, y es el de oponer los términos ignorancia y escuela. Semejante dualismo aparece formalmente como cierto por la razón principal de que el primero se define por su referencia al segundo: es decir, es un ignorante quien no acude a la escuela, quien no dispone de los conocimientos que proporciona la escuela. Con independencia de que la situación de la población española en aquellos años fuese o no —que lo era— harto mejorable en todos los sentidos, lo cierto es que esta toma de postura conduce a un elitismo peligroso del que dimanan los discursos miserabilistas que caminan, en educación, por la vía de entender que sólo un modelo cultural es válido, de utilizar a éste como criterio de excelencia social, y de dejar relegados al limbo del fracaso escolar a quienes estaban tan lejos para llegar a cualquier sitio que apenas entendieron a qué lugar tenían que ir. Ya hemos visto antes que los socialistas hablaban de *la* cultura general como ese horizonte mínimo que todo el mundo debe conocer, y, al quedar incluido en una declaración programática —necesariamente breve— queda como un concepto aunque indefinido incontestable, perteneciente al reino de lo acordado por todos y al de los tabús que nadie debe cuestionar. Como dijimos, es un universo de ideas de tanto éxito que todavía no ha desaparecido...

Naturalmente esa confianza en la educación como puntal principal del régimen republicano no era sino el reflejo de una confianza ideológica en la educación. No se trata sólo de sostener un sistema de relaciones políticas sino de redimir —es la expresión de

la época— a la población. La educación sacará a las personas de un supuesto reino de la infelicidad y les hará conocer no sólo el progreso económico, sino nuevos horizontes vitales, nuevas concepciones del mundo, otros modos de pensar y de enfrentarse a su propia existencia. Existe un espíritu mesiánico que también tiene sus antecedentes (el símil del maestro como misionero es muy anterior: tendremos oportunidad de verlo <sup>25</sup>) pero que ahora se manifiesta en una especie de alucinación colectiva que produce incluso ciertos excesos retóricos <sup>26</sup>:

*El advenimiento de la República ha tenido la virtud de despertar la conciencia de los pueblos. Sus ayuntamientos se reúnen en sesión extraordinaria para tratar las cuestiones de enseñanza. Todos desean acabar con el analfabetismo. Todos aspiran a crear las Escuelas necesarias. Todos se dirigen al Gobierno provisional de la República en demanda de Escuelas, convencidos, no sin fundamento, de que ha llegado el momento de redimir a España por la escuela. (Introducción al Decreto de 23 de junio de 1931 de creación de 7000 plazas de maestros).*

En el campo, el proyecto educativo de la República de los profesores tendrá 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:

*El Ministro que suscribe entiende necesario y urgente*

---

<sup>25</sup> De todos modos, anticipamos que con la República se alcanzan insuperables cotas de sinceridad a este respecto, cuando, por ejemplo, se dice que *urgía más capacitar al Maestro para convertirlo en sacerdote de esta función* (exposición de motivos del Decreto de 29 de septiembre de 1931 de reforma de la Escuela Normal).

<sup>26</sup> Obsérvese cómo en el texto que sigue escuela se escribe con mayúscula incluso cuando lo que nombra es, simplemente, el edificio escolar. Pasa a formar parte así de la liturgia de la llegada del nuevo régimen y se equipara a República y a Gobierno.

*ensayar nuevos procedimientos de influencia educativa en el pueblo...*

Nada oculto. Se trata de llevar *la* cultura a la que hemos hecho referencia 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)*

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

Este artículo no tiene desperdicio: no sólo hay que llevar *la* cultura general (Cossío la personificó 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, o...— con los intereses espirituales de la población rural, que no se sabe muy bien si es un elemento más de una supuesta cultura rural o si se trata más bien de lo que a la ciudad le interesa que sea la población rural.

Se deja, en fin, sentado en estos años que la escuela tiene que trabajar sobre los niños y sobre las familias porque ellas 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 que se desarrolla ahora. El niño ha de crecer 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*<sup>27</sup>. Sin embargo, los ideólogos que inspiraron esta legislación no percibieron la contradicción que existía entre un mensaje formalmente progresista como era éste

---

<sup>27</sup> Orden del 12 de enero de 1932.

—que se pronunciaba favor de la libertad del alumno y de permitir que las escuelas fuesen instituciones menos agresivas— y un segundo mensaje que trabajaba pretendidamente a favor de este 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 (...). Además, porque le es preciso extender su acción educadora desbordándola del propio recinto escolar para hacerla llegar a la familia (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 muy parecida, que en los pueblos reina la miseria espiritual y material y que, aunque lo tiene difícil, sólo la escuela podrá 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. Pero tienen que ser milagrosos, y el milagro no se da todos los días (Bello, 1973, página 155).*

Todos coinciden en seleccionar los mismos adjetivos para el campesinado. Zafiedad, tosquedad, desconfianza, subdesarrollo, inferioridad... El campo semántico está muy delimitado cualquiera que sea la opción política que se estudie. Para los progresistas la salvación que representa la escuela no es sólo el rescate de las garras opresoras del propietario absentista (que en realidad no lo es) sino también el rescate de la propia familia, del propio entorno. Es más: el campesino sólo se librará de aquel cuando consiga desembarazarse primero de los suyos; es decir, cuando tome la decisión de irse para abrazar la verdad de la nueva civilización y la cultura reputada. Lógicamente, este mensaje no está explícito en ningún documento, pero sí lo encontramos implícitamente contenido en declaraciones

como las que hemos subrayado o en otras sobre las que tendremos oportunidad de volver y que reducen el campo de la intervención escolar a lo académico o a sus significados adyacentes. Es, en todo caso, interesante llamar la atención sobre el modo en que los presupuestos de esta burguesía progresista coinciden con los de la burguesía moderada de treinta o cuarenta años atrás, de la que se consideraban programáticamente alejados hasta el infinito y a la que quedaban unidos por ese menosprecio hacia el modo de vida rural. Posiblemente se desperdiciaron muchos esfuerzos por no detenerse a considerar si las raíces del problema estaban en un lugar diferente del que se estaba buscando. Así, por ejemplo, durante prácticamente todo el XIX el objetivo fundamental de la burguesía agraria era introducir en el campo modificaciones en las técnicas de cultivo (incluyendo iniciativas legislativas para la escuela) y su queja principal el poco éxito que tenía por la resistencia del campesinado a modificar sus viejos usos. Sin embargo, una explicación esencialista como ésta dejaba intacto, por ejemplo, el problema de que ese mismo campesinado había quedado desvinculado de unos medios de producción a los que antes tenía acceso de diversas maneras.

Las obras de propósito exclusivamente pedagógico participan también de un concepto abiertamente despreciativo del medio rural. Incluso cuando sólo se pretende aconsejar sobre la organización del edificio, se escriben cosas como que

*cuando los pueblos se han decidido a construir a sus expensas, por aportación vecinal u otras formas, un edificio escuela, se observan errores lamentables y detalles que estropean la obra...* (Sainz, 1935, página 9).

O que

*... para resolver de una vez el asunto de la capacidad del local o por una idea absurda muy común en los pueblos...* (páginas 11-12).

Suponiendo que los errores denunciados fueran tan gruesos<sup>28</sup>, habría que considerar que éstos provendrían, antes que de la igno-

<sup>28</sup> En realidad, no debían serlo. Un poco más adelante la queja, aunque expresada en términos igual de contundentes, se convierte en la petición de un vestíbulo y de un cuarto para almacén.

rancia, de la diferencia de criterio que pedagogo y alcalde (por ejemplo) mantendrían acerca de lo que es más conveniente sobre una escuela. La diferencia de grado la establece en este caso el terreno en el que se emite la opinión, ya que se trata de una censura técnica, y en el aval que al autor le conceden, desde la página sexta del libro, los principios lógicos y científicos y las teorías psicológicas y pedagógicas sustentadas por autores clásicos y modernos. Es decir, en estas fechas se ha emprendido ya el camino que conduce a la tecnificación —y su consecuente desideologización— de los problemas educativos: el tributo que se pretende cobrar por la colaboración de la ciencia.

El círculo queda prácticamente cerrado con el cambio de régimen tras la guerra civil y la instalación de Franco en el poder. Sin embargo, las nuevas condiciones creadas por el dictador merecen un breve comentario ya que en la primera etapa de su mandato asistimos a una exaltación desconocida de la vida rural que Sevilla Guzmán (1979, página 141) denomina ideología de la soberanía del campesinado; esto es, una mitificación de la agricultura que deja de ser una actividad económica para presentarse como una forma de vida superior. En principio, el eslogan no es inocente: por un lado, responde a las intenciones económicas de la autarquía de elevar la productividad hasta cotas prácticamente imposibles con tal de no renunciar a una coma en el contexto de aislamiento internacional; por otro, busca la aceptación de las desigualdades sociales (incluso se buscará la aquiescencia de los no propietarios a través de la “promesa” hecha en el Fuero del Trabajo de dotar a cada familia de un pequeño huerto); por otro, en fin, persigue oponer un mito a la “república de los trabajadores” y en el esfuerzo se intenta destruir retóricamente a la ciudad presentándola como la cuna de todos los males, desde el egoísmo hasta el marxismo, que no debían ser cosas muy diferentes.

La literatura del régimen en este período vuelve recurrentemente sobre el ensalzamiento ingenuo de la vida agrícola (algunos testimonios hemos recogido en el capítulo anterior) y sobre el tópico de la borrascosa vida de las ciudades. Para ello no se duda en recurrir a autoridades que van desde San Agustín a Rousseau pasando por Balzac (daba igual que en el conjunto de su obra su posición fuera o no una u otra) y, por supuesto, se repiten las citas de los

héroes y los ideólogos del momento. Para unos y otros la ciudad es la culpable, al menos, de la disolución del hogar, la lucha de clases, la corrupción de las costumbres, el antipatriotismo, la apostasía colectiva y los hijos deficientes. El contraataque es tremendo porque el campesino pasa de ser víctima a ser culpable de un estado de cosas. No se tiene el menor recato en llamarle desertor y otorgarle la dudosa gloria de poseer una especie de licantropía por la que su naturaleza casi celestial deviene en demoníaca una vez que pisa el suelo de la ciudad. De entrada, no están claras las razones de la emigración (que, claro, como todo lo malo que ocurre, no es un problema español sino universal):

*No se puede comprender el problema del éxodo rural únicamente por explicaciones de carácter económico: hay también en el mismo procesos de naturaleza psicológica, que dan la clave de este fenómeno enigmático*<sup>29</sup> (Wigodzinzy, citado por Albó, 1942, página 42).

La deserción (ese es el calificativo preciso que se cita) se eleva incluso a la categoría de delito de proporciones bíblicas por el carácter que tienen sus consecuencias:

*El terrible delito de abandonar los campos se paga siempre caro por quienes lo cometen y por los países que han de soportarlo. La tierra abandonada se vuelve en maldición para quien la despreció por sentir el halago de la "ciudad anónima"*<sup>30</sup> (Aunós, citado por Albó, p. 44).

Y con una cierta visión de lo que ocurre, se resume que

*Toda mejora que se hace en la ciudad, cada calle nueva, cada comercio iluminado, cada teatro, cine o bar que se abre, sus jardines, su alcantarillado, sus placeres y sus lujos son tirones que la ciudad da al campo, espejuelos que deslumbran al campesino y le fascinan y lo atraen, porque lo comparan con su abandono y suciedad, con la*

<sup>29</sup> El subrayado es nuestro.

<sup>30</sup> cursiva en el original.

*monotonía de su vivir mísero, con sus privaciones y austeridades forzadas; la ciudad se traga la aldea y la gente cae sobre la ciudad no en gotas, sino en cascada. El Estado manda al campo los peores maestros, la Iglesia los curas más indoctos, la sociedad los médicos menos hábiles (Aznar, citado por Albó, página 51).*

En este contexto no es extraño que la escuela rural tienda a mostrarse como el paradigma de escuela y que por entonces se apoye la publicación de obras como la que analizaremos más adelante. Pero las cosas no tardarán en cambiar y además en el momento histórico influyen otros factores importantes...

Como se sabe, la política educativa se confió en los primeros años a la Iglesia como pago por los servicios prestados y como consecuencia del reparto que se hizo con los otros sectores que habían contribuido a la victoria del *caudillo*. El resumen de las ideas fuerza que prevalecieron por lo menos hasta mediados los sesenta<sup>31</sup> es bien sencillo: proporcionar la cultura suficiente para crear una numerosa clase media que sostuviese el régimen y utilizar la escuela como prolongación del púlpito. Sobre la cuestión religiosa, se insiste tanto y tan monótonamente durante el período completo que nos limitamos a reproducir el artículo 5º de la ley de Enseñanza Primaria de 1945:

*La educación primaria, inspirándose en el sentido católico, consubstancial con la tradición escolar española, se ajustará a los principios del Dogma y de la Moral católica y a las disposiciones del Derecho Canónico vigente.*

Sobre el interés en la creación de una amplia clase media, las medidas educativas no son las más importantes, pero el hecho de que se legisle más y más temprano sobre la enseñanza secundaria que, *desde siempre* era la destinada a esta clase, es un dato que hay

---

<sup>31</sup> Beltrán demuestra que este monolitismo tiene algunas fisuras, que se pueden establecer ciertos jalones en la evolución del régimen cuyos efectos se acusan en el estudio de los currícula. Sin embargo, dado que las diferencias no son significativas dentro de nuestro marco de referencia, lo hacemos constar pero simplificamos de este modo la exposición.

que entender en esas coordenadas y como complemento de otra serie de medidas económicas: así, el apoyo a los cerealistas castellanos, a los pequeños empresarios de la industria y el comercio, el despliegue de una burocracia creciente, etc.

El franquismo alumbró una Ley de Enseñanza Primaria en 1945 al completo servicio de las ideas del régimen. Nacionalismo a ultranza y exacerbación del sentido religioso de la educación, junto con la creación del marco preciso para que la Iglesia domine en el sector, son sus notas más características. Bajo los excesos retóricos que continúan siendo una constante de las manifestaciones públicas del régimen, se deja ver una ley con vocación de continuar el camino de uniformar la práctica pedagógica de los maestros. Por supuesto, esto es evidente en lo que se refiere a los elementos de transmisión más duramente ideológicos, y sobre todo en materia religiosa, pero también lo es en otros órdenes de la actividad docente que hasta entonces no se habían reglado de esta manera: en el fondo, su regulación responde a que también pasan a formar parte del equipamiento ideológico del régimen. Así, en el capítulo cuarto se establece que existirán tres tipos de materias, instrumentales, formativas y complementarias. Las primeras son, básicamente, las habituales de lectoescritura y cálculo; las terceras son las Ciencias de la Naturaleza o las *marías* (artísticas o manuales, incluida labores del hogar); y las formativas son las que *constituyen la base de la educación moral e intelectual*, sobre todo Geografía e Historia de España y la *Lengua nacional* junto con la Gimnasia que adquiere un sentido paramilitar. Se respira un tufillo de segregación en la recomendación de que la enseñanza de cada bloque se adapte a cada uno de los muchos tipos de escuelas que se han definido con anterioridad y, en el artículo treinta y ocho, se indica que el Ministerio de Educación Nacional redactará periódicamente los cuestionarios a que habrán de ajustarse los distintos órdenes de conocimientos. Se estudiarán los resultados y se variarán en ediciones sucesivas según hayan sido éstos. Aún más, en el treinta y nueve se especifica que el Ministerio *dictará reglas generales metodológicas obligatorias en las Escuelas públicas*, lo que hace sencillamente increíble la adversativa posterior, *pero dejando siempre un amplio margen a la iniciativa, los procedimientos y los recursos del Maestro*. Por si había dudas, el artículo cuarenta prescribe la vigilancia del trabajo de las escuelas, cuyos resultados

*habrán de servir de inexcusable justificación de la labor diaria desarrollada...*

En cuanto al significado de la ley en el medio rural asistimos a una continuidad en la idea que los nuevos ideólogos se forman de él y a una recuperación de algunos viejos usos en su concreción organizativa. La continuidad la descubrimos, por ejemplo, en el discurso de presentación de la ley a las Cortes por el Ministro, para quien España *encierra muchos núcleos de población pequeña en los medios rurales y aun de población diseminada a los que debe llegar la acción de la cultura* (el subrayado es nuestro). Sin embargo, ha desaparecido el mesianismo republicano y se sustituye por un proselitismo desposeído de buena parte del empuje que tenía aquel. Así, se afirma que la educación del obrero es necesaria por cuestiones de *justicia social*, expresión ésta que haría furor en el “argot” político de las décadas siguientes y que solía referirse exactamente a lo contrario de lo que expresa su interpretación literal. Así, el propio ministro afirma que el objetivo fundamental de la escuela en el medio rural es acabar con el azote del analfabetismo, y dispone que la enseñanza en las unitarias: (i) tenga un carácter básicamente instrumental, que es en lo que se traduce aquella adaptación de las materias a los tipos de escuela, y (ii) cuando la población sea menor de quinientos habitantes, la docencia pueda ejercerla cualquier persona que haya concluido estudios civiles o eclesiásticos. En otras palabras, como se quiso hacer en 1868 antes de la revolución de septiembre, se encomienda a los curas la enseñanza en estos lugares. En realidad, esta medida ya se había tomado en 1939, de forma que no constituía novedad sino elevación del rango de una disposición inferior. Dentro del terreno de la ordenación académica todavía hay más, y es que en la mayoría de las localidades rurales no habría escuelas preparatorias ni profesionales: el campo estaba para lo que estaba.

Más que agotar el estudio de la ley de 1945<sup>32</sup>, interesa centrarnos aquí, para cerrar efectivamente el círculo, en algunas formula-

---

<sup>32</sup> Las obras de Beltrán, Cámara y Puelles citadas en la bibliografía aportan tres visiones coincidentes en lo fundamental aunque enfoquen el análisis desde puntos de vista diferentes. La última tiene un horizonte temporal mucho más amplio.

ciones bien depuradas de lo que es y de lo que significa la *escuela rural*. Las primeras que recogemos no forman parte de un documento legislativo en sentido estricto pero su validez es la misma, ya que se trata del temario de Pedagogía (editado en 1941) que estudiaban los aspirantes a convertirse en maestros.

Así, el tema 31 desarrolla el concepto de escuela, que se resume, en su acepción *moderna*, como una *comunidad de cultura* (p. 155). El término no es que resulte vacío sino que además es, como de costumbre, falso por exclusivista. Podría aceptarse, como mucho, que se entendiese como una comunidad de culturas en el sentido de que dentro de la escuela se produce el cruce de, por lo menos, dos culturas distintas... pero en ningún caso la interpretación casi mística de que todos los habitantes de la escuela estarían llamados a coincidir en el mismo objetivo de compartir ciertos conocimientos, hábitos y predisposiciones espirituales. No obstante, la definición podría ser interesante si se aplicase al tema siguiente, que tiene por título “La escuela rural”: y es que en este caso la escuela habría de ser —con ironía lo decimos— una comunidad de cultura rural. Sin embargo, no es tal sino que es, primero, el resultado de una descripción que no aclara nada más que lo obvio:

*Se considera escuela rural toda escuela enclavada en núcleos de población en que predominen las actividades agropecuarias (página 160).*

Pero más útil es lo que se dice inmediatamente después.

*Se aclara el concepto de escuela rural contraponiéndolo al de escuela urbana (página 160).*

No es una nueva ironía. Es que acabamos de llegar al lugar de donde partimos. La escuela rural no tiene existencia propia, sino que la toma prestada de la escuela urbana, de la escuela “por antonomasia”. La escuela rural existe porque existe una urbana que le sirve de espejo. Obsérvese que todas estas anotaciones que estamos haciendo se escribieron en un momento en el que la población rural era mayoritaria, lo que supone tanto como concebir lo general como un caso particular. No hay en ello casualidad sino la lógica de lo que hasta ahora hemos expuesto.

El texto sigue recordando que

*Respecto del medio humano, la escuela rural es el único medio de civilización que a los campesinos les llega (páginas 160-161)*

lo que, en primer lugar es muy grave y en segundo lógico. Es muy grave porque significa el reconocimiento expreso de una apreciación racista del medio rural. Hay que insistir en que se dice que el medio humano (las personas) no conocen más civilización que la que le ofrece la escuela. Y es muy grave porque, como hemos dicho, el período está dominado por la influencia de la iglesia, lo que viene a conferir una autoridad especial a una afirmación de este estilo: en último extremo está respaldada por el poder vicario del divino en la tierra. Es en segundo lugar lógico porque hemos visto cómo desde la Ilustración los padres de la ciencia y la política pedagógica insistían en el papel salvífico y educador de la escuela entre los pobres y los campesinos.

Por ello, cuando se dice que *el magisterio rural no es el de los invisibles, el de los pacatos, el de los cobardes y mediocres* (p. 162) existen ciertas razones 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. Existe toda una falsa retórica de encumbramiento de la vida campesina cuando se habla del contacto con la naturaleza y de la proximidad del saber o cuando se le reserva un papel estelar en la defensa de los valores más firmemente defendidos por el régimen, mientras se insiste en la miseria de la vida rural (página 163).

Al aprendiz de maestro se le dan, eso sí, unas clases rápidas de lo que es el aparato del Estado y de cuál habrá de ser el medio natural en el que se mueva. La partida está servida: para hacer efectiva una *invitación constante a la elevación de la vida campesina* y para cubrir correctamente el expediente patriótico, existe la *necesidad absoluta de buscar la colaboración con el sacerdote* y con el médico...<sup>33</sup> Para terminar, tres “perlas cultivadas” que no nos resistimos a incluir:

<sup>33</sup> Este tema es recurrente en la literatura de la época. Serrano de Haro, a quien citaremos inmediatamente, lo recomienda con mucha mayor vehemencia,

**Primera.** *La tarea específica de las maestras rurales es preparar a las niñas nada menos que para que sean capaces de hacer agradable la vida campesina (página 164).*

**Segunda.** *El hogar campesino no suele ser un hogar acogedor y dulce. Es, por regla general, pobre, y la pobreza es áspera cuando la fe y el espíritu cristiano no hacen el milagro de convertirla en resignación y esperanza; y la fe y el espíritu cristiano están muy agostados por el necio y torpe egoísmo de los ricos, la seca guadaña del marxista y la carencia de almas enardecidas por el apostolado. Si a esto se une la falta de una mujer exquisita, sin dejar de ser campesina, de recio temple, de gran fe, abnegada, discreta, que sepá cantar y coser, no es fácil esperar la transformación, en ondas de vida y alegría, del reconcentrado pesimismo del campesino español (página 164).*

**Tercera.** *La enseñanza de la escuela urbana podemos definirla respecto de la rural como una enseñanza en la que predominan la cultura sobre la Naturaleza (página 166).*

En el mismo año en que se publica este temario, sale a la luz una obra sin duda importante dentro la bibliografía del período. La importancia de *La escuela rural* (Serrano de Haro, 1941) estriba no sólo en su difusión, que tuvo que ser muy amplia, sino en su capacidad para ligar en una sola obra los planteamientos ideológicos del régimen, guías de actuación en situaciones didácticas concretas, propuestas de modificaciones organizativas, normas de urbanidad para maestros de pueblo e incluso alguna que otra crítica a la legislación vigente. Todo esto, además, con una perspectiva de totalidad que le lleva a no dejar prácticamente nada en el tintero. El resultado es una obra interesantísima que dibuja con gran riqueza de detalles cuál es la situación de las escuelas rurales y a la que incluso cabe alabarle el detalle de dedicar dos capítulos independientes a la religión y al nacionalismo, de manera que —casi—

---

y años más tarde, en 1956, se llega a acusar del absentismo escolar de los pueblos, a la *actual crisis de cooperación social, como si (...) el Sacerdote, el Maestro y el Médico no fueran los bienhechores de sus hijos más queridos...* (Gómez Elisburu, 1956, página 82)

podría ser aceptable incluso para un hipotético maestro antifranquista que se saltase esas páginas<sup>34</sup>.

Serrano de Haro coincide con el espíritu del momento —del largo momento que probablemente no haya terminado todavía— en entender que la escuela es la única institución civilizadora de los pueblos. Lo dice expresamente en el primer capítulo —*esta Escuela es toda la civilización en el pueblo*— y lo reitera cuando caracteriza de diversas maneras los hábitos y las costumbres, la actitud ante el maestro y ante la escuela, de las gentes del pueblo. Existe una diferencia de grado entre decir —como se dice hoy en los documentos oficiales de la reforma— que la función de la escuela es transmitir *la* cultura y decir que lo que está fuera de la escuela no es civilización. Pero ambas expresiones coinciden en despreciar como culturas válidas todo universo de costumbres, saberes o modos de vida distintos de los prevalentes en un momento determinado. En buena medida, el origen de ese desprecio está en confundir vocablos como cultura y civilización con los adelantos técnicos que están disponibles en una comunidad; sin embargo, confusiones como esas encierran cosmovisiones sesgadas ideológicamente que muchas veces no son conscientes entre las personas que las poseen. En realidad, aquí está una de las claves —quizás la más importante— de cuantas conforman nuestro estudio, ya que de ella se derivan numerosas confusiones que se podrían resolver si se cambiase el punto de vista desde el que nos acercamos a la realidad.

Si la escuela representa la civilización, es lógico pedir un cierto respeto por ella y considerar como problema cualquier actitud que no sea la de un apoyo fervoroso. Los problemas de la escuela rural eran, en 1940, 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 la tarea 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<sup>35</sup>. Si extrajésemos este fragmento del contexto en el que está redactado nos quedaría un párrafo no muy diferente del que podría haber suscrito cualquier

---

<sup>34</sup> El "casi" quiere decir que en realidad —y como es lógico— el nacionalcatolicismo informa toda la obra.

<sup>35</sup> P. 14.

colonizador europeo bienintencionado que en siglo XIX se lamenta de las dificultades de su tarea educadora en una aldea situada en el corazón de Africa. Serrano no considera al campesinado como un colectivo de personas tan radicalmente diferentes, pero recoge un estado de opinión para el cual la sociedad campesina —pueblerina, dirá el propio autor— tiene rasgos especiales; de hecho, el maestro destinado a una escuela rural tiene que empezar por vencer dos prejuicios: el de la hostilidad de la aldea y el de la persecución del cacique<sup>36</sup>. El maestro se convierte así en un enemigo de todos: del cacique, que sospecha que predispone al pueblo en su contra, y del pueblo, que identifica al maestro con la prolongación del cacique. El símil entre el maestro y el misionero cada vez tiene más visos de ser real, en esta ocasión por la lucha perenne contra la incomprensión de su mensaje. Lo cierto es que del cacique no se vuelve a hablar, pero sí es recurrente la disparidad de criterios que caracteriza a maestro y pueblo<sup>37</sup>. Lo que a Serrano le falta por incluir es, por su parte, lo que Bello sí recuerda, aunque insista en calificarlo de anécdota, y es cómo el maestro, en alguna que otra ocasión, se excede en los castigos —aplicados con hierro candente— y levanta la ira del pueblo (Bello, 1973, página 147). Sin llegar a esos extremos, son muchas —casi diríamos *estructurales*— las diferencias que separan al campesino del maestro:

*La vivienda rural (...) es mala, antihigiénica, incómoda. (...) Las gentes indígenas suelen ofrecerla: ¡como ellos viven allí, creen que el Maestro también puede vivir! (página 36)*

<sup>36</sup> El lenguaje que emplea Serrano es prácticamente el mismo de Llopis: *El maestro, sobre todo el rural, tenía que vivir en un ambiente sin estímulos. A menudo hostil. Necesitaba una gran capacidad de resistencia para no dejarse dominar por aquella atmósfera aldeana. La mayoría de ellos sucumbían. Acababan siendo víctimas del ambiente. Y a veces, instrumento del cacique.* (Llopis, 1932, página 131).

<sup>37</sup> El texto de Serrano de Haro no es el más radical de los que se escriben en aquellos años. El ya citado Gómez Elisburu cita como sexta de las razones por las que persiste el absentismo escolar *el abandono constante de la vida rural, especialmente su aspecto espiritual, sanitario, cultural, familiar y de progreso (¿falta alguno, preguntamos?) dejando crecer el egoísmo, la desconsideración al hombre y su dignidad; la inclinación excesiva al terruño y los animales; las costumbres perniciosas y los horizontes limitados para una vida mejor y una esperanza amplia y trascendente.* (Gómez Elisburu, página 81).

El del maestro es un lugar ambiguo, a medio camino de su origen y de su destino; 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 destartado igual a las casas de labor que la circundan (página 39).*

No es una cuestión de gustos solamente; 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 profesional, motivado por el alejamiento de los centros de cultura y el aislamiento profesional; el 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 adentro, en lo social y en las cosas del espíritu (página 170).*

Otra vez estas declaraciones un poco dispersas por la obra restan credibilidad a otras afirmaciones que se presentan más sistematizadas y que quieren tener mayor contenido programático. Por ejemplo, cuando se pide que el maestro forme parte de la aldea, participe de sus intereses y proporcione recursos para *armonizar el ritmo de su tradición con las pujantes pulsaciones de la cultura* (p.70). Con las mismas intenciones, parecería que escuchamos un discurso reciente (aunque retórico, claro) cuando Serrano dice que la escuela debe girar

*en torno del centro de interés de toda la aldea, y, por consiguiente, de los niños que de ella forman parte: "la vida del campo". (...) Algo que, hace ya tiempo, se recomendaba al Magisterio en Bélgica: estudiar las necesidades de cada localidad y acomodar la Enseñanza a esas necesidades especiales sin que se pierda nada de su carácter general (página 103).*

El programa que se ofrece como respuesta desmerece, sin embargo, el planteamiento:

*¡Qué diferencia, en cambio, si conseguimos hacerle ahondar en todos los valores de su obra y de su tierra, si le hacemos sentir toda la grandeza de su misión, toda la nobleza cristiana y humana de su trabajo; si abrimos sus ojos a la belleza inmarcesible de los campos, si abrimos su corazón a los más grandes y puros amores de la vida!*

Y es que todo llama al objetivo de sellar a la gente en sus sitios. En esta parafernalia ideológica tampoco puede olvidarse el guiño que hace el régimen al campesinado propietario que se había puesto de su parte durante la guerra y con cuyo apoyo quería seguir contando (en lo político, por ejemplo, creación del Servicio Nacional del Trigo). Esta retórica disminuirá de intensidad con el tiempo, pero no llegará a desaparecer ni de los documentos oficiales ni de otras "herramientas de comunicación" utilizadas por el régimen casi hasta su final, como por ejemplo el cine.

Para terminar, Serrano, tentado por el populismo a lo largo de toda la obra, no vacila en criticar la postura del maestro de poco espíritu que no es capaz de descubrir los néctares que se ocultan tras la cáscara de grosería que adorna al campesino, y censurar antes y después una forma de legislar que se ocupa sólo de la ciudad y del modelo urbano de escuela: otra queja recurrente del profesorado. Al hilo del lamento se lanzan algunas propuestas: una relativa a los libros que se utilizan en las escuelas pero que no termina de concretarse<sup>38</sup>; en otras propone que sea el maestro el que establezca el calendario y el horario para acoplarlo al ritmo del trabajo del pueblo. En realidad, la legislación hasta ese momento no era especialmente desfavorable, y la ley que se publicaría cuatro años después consagraba cierta autonomía de los pueblos, si bien se dejaba la decisión final a la junta municipal y no al maestro, como sugería Serrano. De todos modos, el propio autor nos hace temblar cuando narra cómo aplicaba él este principio cuando

---

<sup>38</sup> Es curioso que denosta la utilización de Platero porque es sospechoso de formar parte de la *cultura general intelectualista, artificiosa e infecunda* que aconseja evitar, y además resulta insustancial para los chicos de pueblo, mientras que, a continuación, y censurando que el maestro se empeñe en enseñar *el pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo del verbo partir*, aconseja que se le enseñe a leer *lecturas claras, bellas y limpias, cuando el cuerpo está cansado y el alma siente ansias de volar*.

ejercía de maestro, y es que al hijo de un cabrero le permitía atender a los animales a las horas en que fuese necesario a condición de que los ratos libres fuese a la escuela a continuar con la instrucción.

### A modo de conclusión

Creemos haber probado que la institucionalización de la enseñanza escolar estuvo muy ligada a los cambios de diverso orden producidos en la sociedad europea desde finales del siglo XVIII, de manera que desde sus inicios estuvo ligada a la industrialización y los valores que a aquella le resultaban útiles: disciplina, capacidad de sacrificio, sometimiento a la autoridad y su correlato de pérdida de autonomía, etc. Por otro lado, la paralela conformación de los mercados nacionales motivó la extensión del sistema al medio rural. En todo caso, la escuela no se miró nunca en el espejo del campesinado ni seguramente éste la acogió con los brazos abiertos. Que los edificios escolares rurales sean peores que los urbanos, su clientela menos fiel, la legislación menos atenta a sus particularidades, los padres y las madres algo más reticentes... no son situaciones nuevas ni el producto de un deterioro progresivo de la situación del que pueda culparse a la insolidaridad de la administración o la malicia de las gentes del campo. Por el contrario, creemos que existe una importante dosis de continuidad en este panorama que es necesario conocer por si orienta de forma distinta nuestras reflexiones acerca de la escuela y del medio rural.

Naturalmente, las condiciones sociales y económicas han cambiado sustancialmente desde la época que aquí hemos presentado, de forma que hoy los términos del análisis no pueden ser los mismos. Y esto es cierto, pero sólo en parte. En los capítulos siguientes trataremos de demostrar que a pesar de que se han modificado condiciones como las del aislamiento o la de la especificidad de una dedicación profesional, perviven en nuestra sociedad suficientes elementos como para que la escuela siga representando a un universo cultural diferente y, en esa medida, juegue —además de otros que aquí nos interesan menos— un papel algo diferente del que nos dicta la reflexión espontánea. En palabras de Anne Querrien (1979, página 156).

*La mítica escuela rural no ha existido nunca, y querer hacerla revivir es dejarse dominar por uno de los factores de producción de la segregación, es hacer preeminentes los valores de las clases medias en el funcionamiento de la escuela.*



## CAPÍTULO 3

# EL LARGO CAMINO HACIA LA MODERNIDAD

Aunque en el momento en que se redactan estas páginas ya se ha puesto en marcha la reforma educativa contenida en la LOGSE, podemos decir sin temor a equivocarnos que nuestra escuela -a pesar de que es cierto que la sociedad ha cambiado sustancialmente— se reconoce todavía más en los usos instaurados como consecuencia de la Ley General de Educación de 1970. Por eso es importante dedicar un espacio relativamente amplio a analizar las condiciones en que surgió y el campo de significaciones derivadas de aquella legislación que todavía pueden identificarse y que empiezan a ser centrales en el recuento de lo que en este momento cabe decir con respecto a la escuela y al medio rural.

### 3.1. Descampesinización y concentraciones

Para hacer ese repaso es bueno, no obstante, instalarse muy poco más adelante de donde habíamos dejado el relato histórico en el capítulo anterior. Aunque sea con cierta brevedad, hay que comentar que en torno a la frontera de la mitad de siglo la política agraria de los gobiernos franquistas se modifica de forma sustancial con respecto al período anterior. En 1952 se crea el Instituto Nacional de Concentración parcelaria cuyas intervenciones en el campo español son ampliamente conocidas (y han sido ampliamente discutidas) pero que, en lo que a nosotros nos interesa, significó la ma-

terialización de la contradicción entre la ideología de la soberanía del campesinado y el desarrollo del modo de producción capitalista en el campo (Sevilla, 1979, página 184). En otras palabras, se trataba de proporcionar al campesinado los medios para que sus explotaciones fuesen suficientemente rentables y él, en consecuencia, políticamente conservador. El problema, sin embargo, estaba en que no se propuso una política de redistribución de la propiedad, de manera que los grandes problemas de inadecuación del tamaño de las explotaciones (o muy grandes o muy pequeñas) siguió irresuelto. El latifundismo continuó siendo el gran beneficiado por la política agraria y fiscal, tanto a través de la colonización y los regadíos como de la política 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.

Obsérvese que en este proceso se detecta un cambio de orientación del régimen con respecto al campesinado, pues se pasa de una exaltación sin nombre a una política más tibia en la que se intenta conciliar su existencia con las exigencias del capitalismo y en la que el gran propietario resulta bastante más beneficiado. Pues bien, un paso más se da en la década de los sesenta cuando se inicia lo que Sevilla (página 204) denomina la *descampesinización o desintegración del campesinado considerado como entidad histórica*, consecuencia de los progresos hechos por el modo de producción capitalista y que tienen su formulación en lo que este mismo autor define como industrialismo agrario.

En realidad, el campo no había permanecido estático desde el final de la guerra. En el fondo, la existencia del discurso antiemigratorio que hemos visto en el capítulo anterior lo que denuncia es que la emigración se produce. El campo ya había perdido mano de obra en beneficio de la incipiente industrialización del país. Ahora el problema se multiplica por mor de la elección política clave del momento: mover las personas en lugar de mover el capital. Esta decisión es clave porque trajo como consecuencia la creación de unos núcleos (polos) de desarrollo y la consecuente aceptación de vastas zonas de subdesarrollo que alimentaban precisamente aquel. Se trataba de toda una política territorial muchas de cuyas consecuencias están todavía presentes en el mapa económico español. El

industrialismo agrario, que está en la base de la justificación ideológica de las emigraciones masivas de estos años, se basa 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 capital es entonces el factor principal y desaparece -o se presenta como anticuado— el concepto de una cultura campesina susceptible de moverse en otros parámetros. Así las cosas, el campesino es 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. Sevilla, a quien seguimos en esta exposición, ejemplifica cómo en 1972 el 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 entre *los que viven en las ciudades y los que quieren vivir en ellas*.

Se presenta un único modelo de desarrollo en función del cual todas las sociedades han de pasar idénticos estadios para llegar a los mismos momentos evolutivos. En general, esta es una concepción del desarrollo muy arraigada y en la que si hoy es posible hallar ciertos sentimientos racistas hacia el llamado *Tercer Mundo*, aplicada a nuestra historia reciente significaba que se quería potenciar como única vía el modelo estadounidense de constitución de grandes empresas agrarias capitalistas. En este de juego de intereses, el cooperativismo, que comienza a impulsarse en el campo, no puede presentarse como prueba en contra porque nace con muchos defectos y su papel principal es el de la racionalización de la recogida de productos en algunos sectores estratégicos, como por el ejemplo el vitivinícola, de manera que, en el fondo, a quien prestan más beneficios es al sistema de expansión capitalista, para el que juega la función de válvula de seguridad.

El éxodo rural está servido. Pero con una característica que resulta clave. Si la emigración de los 50 expulsó del campo fundamentalmente a los jornaleros, la de los sesenta desarraigó a ciertas capas medias del campesinado, a aparceros e incluso a pequeños propietarios (en el bienio 63-64 llegó a constituir prácticamente el 60% del total <sup>1</sup>). Para Pérez Díaz (1974), aquella primera emigra-

---

<sup>1</sup> Dato aportado por Barón (1971, página 39)

ción contribuía a estabilizar el sistema permitiendo el escape de los excedentes de población, pero esta nueva lo desestabilizaba por las proporciones que adquirió.

La emigración tuvo efectos importantísimos sobre la estructura social del campo, pero también, como indica este autor, sobre los sistemas de percepción y evaluación de la realidad en el sentido de sobrevalorar los modelos urbanos y las actividades industriales. Aún más, la mecanización del campo contribuyó, por un lado, a ensanchar las distancias entre las capas superiores e inferiores del campesinado, de forma que para el obrero agrícola se convirtió prácticamente en un imposible acceder a cualquier tipo de propiedad (*el campesino -en el ejemplo del autor— con 15 hectáreas y una yunta de antes era un modelo de difícil acceso; el campesino con tractor y 50 hectáreas de ahora es un modelo imposible*) y, por otro, a igualar al obrero y al pequeño propietario, la mayoría de los cuales termina pensando *que el porvenir de sus hijos se juega entre las oportunidades de trabajo en la industria y las oportunidades de la escuela en el medio urbano*. De resultados de todo ello se va afianzando en el campo una inversión completa de algunos de los valores más arraigados. Así, antes de este período el éxito social en el campo estaba asociado a la propiedad de la tierra y la residencia en el pueblo, y la emigración era un valor negativo ligado a quien no había triunfado en su pueblo. Posteriormente, a partir del regreso a los pueblos de los emigrados como veraneantes exhibiendo un nuevo estilo de vida, el éxito pasa a asociarse al que emigra y el fracaso a quien se queda en la tierra. Aún más, se produce una pérdida de autoridad moral por parte del adulto, que no puede ofrecerse como modelo porque lo que espera de sus hijos es justamente que no continúen con su oficio sino que se marchen a la ciudad y que aprendan en la escuela todas las cosas que él desconoce y que supuestamente le han cerrado el paso a una mejor posición en la sociedad.

A lo que hemos asistido ha sido a una agudización de las consecuencias de la integración del campesinado en la lógica de producción capitalista. De inmediato, esta incorporación se produce como un sector dependiente económicamente pero que mantiene su propia identidad como colectivo y sus pautas culturales de comportamiento. En un segundo momento se produce su desintegración como colectivo y la asunción de nuevos modos de vida que le

vienen del modelo urbano. El problema radica en que estos nuevos modelos no le sirven para conseguir las ventajas que promete el capitalismo; su posición es la de un permanente perdedor sometido al capital -y a la ciudad— en todos los tramos de la producción: desde la venta de la semillas o las herramientas y maquinaria hasta la comercialización de su producción. Pero lo que ocurrió por lo menos en España durante los años 60 fue la extensión de una interesada consigna de “desaparición del campesinado” en un doble sentido. Por una parte, la única solución que los tecnócratas vislumbran al 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 bien que se prepare para la mejor integración individual posible en el mundo urbano-industrial (Alonso, 1991, página 42). Por otra parte, lo que se predica es la necesaria desaparición física del campesinado para que se mantenga el ritmo de funcionamiento económico del país: literalmente, sobran campesinos: 900.000 para la comisaría de los planes de desarrollo y 2.900.000 para Ramón Tamames (Ortí, 1984, página 185). Barón, en la obra recién citada, anticipa el panorama posterior a la desaparición:

*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 (página 204).*

La escuela en todo este proceso ha estado nominalmente ausente; es decir, hemos descrito un proceso social, no educativo. Sin embargo, es claro que ha jugado un papel importante como importador en el campo de aquellos valores sociales urbanos predominantes. Sociólogos y antropólogos no relacionados directamente con la educación como el ya citado Pérez o como Jesús Contreras (1982), por poner sólo dos ejemplos, lo han intuido, aunque no lo han estudiado, y entre sus propuestas de reactivación del espacio rural

se incluyen siempre breves sugerencias de modificación del panorama escolar, en general apostando por una escuela al servicio del pueblo y no de la ciudad. Es claro que el maestro se reconocía más en el emigrante que en el labrador y las cosas que el alumno escuchaba en la escuela estaban más próximas a la ciudad que a su propio ámbito. Los contenidos que aprendían ni tenían nada que ver con el pueblo ni nadie en el pueblo —por supuesto, no la familia, no los vecinos— podía darle razón de ellos. La cuestión, sin embargo, era grave porque la escuela decía —y la familia tenía que hacerle obligadamente el coro— que al éxito se iba por el camino de esos aprendizajes exóticos y el atraso estaba representado por ese mismo presente que se estaba viviendo.

No obstante, todo este panorama se acompañó de un incremento notorio de la oferta escolar. Los datos sobre escolarización revelan que la tasa de matriculación de 1951 era incluso un poco inferior a la de 1880 (49,5% y 51,5% respectivamente), mientras que a partir de este momento se dispara hasta 82,5% en 1965 (Pérez Díaz, 1971, páginas 134-146). Pérez Díaz llama la atención sobre el hecho de que estas tasas medias fuesen el resultado de situaciones muy diferentes según las zonas geográficas, de manera que en Andalucía apenas llegaban al 40% y en Castilla suponían prácticamente el doble. En su opinión, estas divergencias se debían al diferente interés que tenían las clases dirigentes por hacer llegar la educación a uno y otro sitio: mientras que el campesinado castellano era “dócil” (recordemos que había apoyado al bando rebelde en la guerra civil) y su descendencia era buena cantera para reclutar al clero y al funcionariado que el Estado y la Iglesia necesitaban, el conflictivo jornalero andaluz era reducido por el terrateniente a la más firme condición de incultura para poder continuar su explotación económica sin que disponga de herramientas intelectuales para oponerse. Desde este punto de vista, si bien la escuela es un elemento extraño al medio rural porque prescinde por completo de todos sus significados, por otro la forma de difundir el contenido y el carácter de los mensajes “ocultos” que se lanzan (en aquella época, cabe calificarlos de poco ocultos) eran congruentes y funcionales con el medio rural en la medida que transmitían valores como la pasividad o la aceptación incuestionada de la jerarquía, que coincidían con el universo normativo de numerosas familias del medio rural.

En este contexto se produce el cambio en la orientación política de los gobiernos de la dictadura y los intentos de racionalizar la vida pública española que pretendían los tecnócratas llegó también a la escuela. Una serie de disposiciones que se publicaron en los años 60 prepararon la llegada de la ley del 70. Siguiendo a Beltrán, resumimos las más importantes del siguiente modo. En primer lugar, modificación de la inspección, a la que se le atribuyen competencias técnicas sobre las que se fragua la descualificación del profesor: de acuerdo con la ideología industrializadora en boga, la enseñanza va adquiriendo algunos tintes de similar orden y el maestro empieza a parecerse a un buen obrero industrial que es capaz de controlar distintas operaciones en su planta de trabajo.

*[El acto de enseñar] pasaba a convertirse en una secuencia encadenada de situaciones diferenciadas entre sí, respondiendo cada una de ellas a sus propios principios: linealidad de los contenidos del programa, cuestiones metodológicas en sentido estricto, actividades a realizar por los alumnos, evaluación o comprobación de los rendimientos escolares, etc. (página 136).*

En segundo lugar, la publicación de una Orden Ministerial en 1963 por la que se establece el curso como unidad fundamental del proceso educativo institucional y por la que se disponía la fijación de unos niveles mínimos a alcanzar por el alumnado para hacer efectiva la promoción de curso, que se concretarían en los Cuestionarios nacionales de 1965. Le siguen, en el mismo año, dos decretos sobre alfabetización y educación de adultos, y especialmente la creación de la Campaña Nacional de Alfabetización; la ampliación de la escolaridad obligatoria en 1964 hasta los 14 años; en fin, la publicación de un nuevo texto de la ley de 1945, que se había quedado bastante desactualizada... Todas estas medidas aparecen como un relativamente rápido (son cambios que se producen, en general, en una década) cambio de aspecto del panorama educativo nacional. Pero no hay que interpretarlo de una forma inocente ni que concebirlo como un paso hacia adelante dentro de una evolución lineal de la articulación del sistema educativo. 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.

A partir y a través de este tipo de medidas se va configurando una escuela de corte eficientista en la que priman los resultados por encima de toda otra consideración, lo que supone a la vez el triunfo del universo ideológico del capital humano, de la igualdad de oportunidades, de la privación cultural, etcétera. En definitiva, la preparación del marco idóneo para que se elabore y publique la Ley General de Educación de 1970.

Desde el punto de vista que nos interesa, la 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, que trataremos un poco más adelante, pero no desde la óptica general con que se aborda el problema de la ruralidad. Existe la tendencia de fijar en esta ley una especie de punto de referencia inmóvil, una suerte de elaboración legislativa desconectada por completo del pasado y con una mano tendida hacia el futuro del inminente fin o cambio de régimen que se adivinaba. En realidad, cada vez que esto es así, puede certificarse el éxito del mensaje que concienzudamente se divulgó en el momento de su publicación y durante los años posteriores: el de la modernidad de sus planteamientos. En realidad, su alcance como ley reordenadora de todo el sistema educativo es innegable, pero no está suspendida en el vacío sino ligada a la evolución que hasta aquí hemos trazado y a sus dependencias —esto se ha puesto más de manifiesto— insalvables de la situación política del momento.

Si la analizamos con la lupa de acercamiento que estamos utilizando continuamente en este estudio, la instalación definitiva de la tecnificación del sistema la encontramos ya en los primeros capítulos. Así, en el noveno se dice que *el contenido y los métodos educativos de cada nivel se adecuará a la evolución psicobiológica de los alumnos*, lo que constituye un punto de llegada con respecto a declaraciones más tibias que en torno a los años 40 habíamos visto argumentar como apoyo irrefutable a tomas de postura claramente ideológicas. Es claro cómo esta declaración se incluye dentro de la concepción esencialista de la naturaleza humana y cómo conduce a reforzar una visión de la enseñanza desproblematizada de todo lo que no sean las condiciones personales del individuo. En la misma línea, dos párrafos después el mismo artículo declara la necesidad de la orientación educativa y profesional, que ya había parecido en 1967, en el mencionado texto refundido de la ley de

1945, y que es prueba y consecuencia a la vez del mismo planteamiento teórico: la selección y clasificación del alumnado aparece como una decisión técnica basada sobre todo en las capacidades individuales de la persona, de manera que queda excluida toda otra casuística que pueda alegarse. Es una coartada para el resultado efectivo del sistema en términos de colocación de sus egresados y es un argumento más para que se interpreten en clave personal fracasos —y éxitos— que tienen otras raíces. Por su parte, el artículo 10 constituye un paso decisivo en la supresión de la autonomía de los centros para establecer su calendario y su horario: recordemos cómo este capítulo estaba absolutamente abierto en las primeras décadas del XIX y cómo progresivamente se fueron reduciendo las posibilidades de aplicarlo particularizadamente. Aunque en realidad la redacción del artículo es susceptible de interpretaciones contrarias (*el calendario escolar será único en todo el territorio nacional, aunque se tendrán en cuenta las características regionales para su mejor adecuación, y comprenderá un mínimo de 220 días lectivos por cada curso...*), la verdad es que la autonomía queda completamente anulada en la práctica.

Estos párrafos no son anécdotas sino exponentes del pensamiento general de esta reforma. Obsérvese cómo se justifica la extensión de la escolaridad obligatoria por tres vías distintas —la de la conveniencia psicopedagógica, la de la injusticia social de la segregación demasiado temprana y la de la posibilidad de desperdiciar talentos— sin modificar la segregación que se producirá a la salida del tramo (bachillerato o formación profesional) y cómo en este resultado juega un papel destacadísimo la situación de examen permanente en la que vive el alumnado (evaluación continua<sup>2</sup>), que ante todo refuerza (durante ocho o diez años) que la situación profesional de una persona se deriva finalmente de su competencia intelectual. Lo que, para los que salen del sistema o se van a la “segunda vía” significa que son incapaces, en el sentido no ya psicológico sino prácticamente biológico del término, de desempeñar otro tipo

---

<sup>2</sup> Por lo demás, no es una frase aquello de que evaluación continua es lo mismo que examen continuo. En los primeros años de implantación de la reforma, el profesorado lo entendía exactamente así (aunque los exámenes semanales o casi diarios se denominasen controles) y se llegaba a argumentar con la excusa estadística de que a un sumatorio mayor, una media aritmética más justa.

de actividades profesionales. Razón suficiente, por lo demás, para ocupar el lugar que ocupa dentro de la pirámide social del país<sup>3</sup>.

La interpretación modernizadora de esta reforma resulta, en cualquier caso, incompleta. Para Pérez Díaz, el país había evolucionado considerablemente sin que la educación institucional estuviese a la altura de los cambios; en el medio rural no se había puesto a la altura conveniente tras la introducción de la maquinaria agrícola y los cambios de comportamiento de las personas que el tractor como símbolo de la innovación había supuesto. La reforma del 70 se veía positiva desde esa perspectiva tan inmediata aunque *su contenido ideológico y sus supuestos valorativos son bastante tradicionales, lo cual se refleja en comportamientos autoritarios y por tanto rigideces importantes en la forma de entender la relación de enseñanza y la organización de la educación*<sup>4</sup>.

Del cruce de la idea de modernización con la de eficiencia pedagógica (si es que pueden considerarse como dos ideas diferentes) surge el desarrollo del aspecto más controvertido de la reforma de 1970: el de las concentraciones escolares. El referente ideológico de esta política es el mismo que potenció la emigración. 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 donde 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 donde vivan mejor. Como decimos, el supuesto es el mismo que sirve para justificar las concentraciones si bien en lo pedagógico su raíz se encuentra en el supuesto de la división en cursos del período escolar como base

---

<sup>3</sup> Un análisis más completo en esta línea de interpretación puede verse en la obra de LERENA, C. *Escuela, ideología y clases sociales en España*, páginas 257-304.

<sup>4</sup> *Idem.*, p. 148.

óptima de funcionamiento del sistema. En efecto, si esta 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 el 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 ideal 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<sup>5</sup>.

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<sup>6</sup> y muchas unitarias habían desaparecido en esas fechas so pretexto de malas condiciones o de excesivos costos de mantenimiento. Lo que ocurrió es que, como consecuen-

---

<sup>5</sup> A propósito de la graduación en cursos, es preciso recordar que ésta es una de las novedades que introduce la LGE y que responde a una concepción fuertemente tecnicista de la educación que se superpone al anterior sistema de división en tres grados o secciones (recuérdense las “famosas” enciclopedias). Este nuevo modo de agrupación tiene muchas más repercusiones de las que se deducen a primera vista: supone alejar a los pueblos más pequeños del modelo de escuela establecido como ideal; acentúa la separación del alumnado en cohortes de edad, favoreciendo así unos procesos de socialización más reducidos que los que son habituales en los pueblos; al exigir una mayor presencia de libros de texto, introduce el lenguaje escrito como un mediador entre profesor/a y alumno/a mucho más poderoso de lo que era antes, lo que es tanto más importante cuanto la cultura de referencia del alumnado es fundamentalmente oral y no escrita...

<sup>6</sup> 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.

cia de la ley, se produjo una aceleración en la construcción de concentraciones en el bienio 1971-72. 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 1988 (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 la primera, cabe decir que el diferente ritmo con 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 general, apliquemos aquí todo lo que hemos dicho hasta el momento. Si en este período de nuestra historia reciente el mito social prevalente es 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 ninguna predisposición diferente con respecto al medio rural 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<sup>7</sup>.

El tema de las concentraciones es uno de los que mayor acuerdo ha suscitado entre los críticos del sistema educativo en los últimos quince 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 (MRP) que, enfrentados política e ideológi-

---

<sup>7</sup> 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 utilizado como tal.

camente al régimen, encontraron en esta creación uno de los mayores exponentes de sometimiento del sistema educativo al económico capitalista del que España podía considerarse definitivamente como un integrante más. De ese conjunto de críticas podemos esigar en un rápido resumen las más significativas.

### 3.2. Acordaos de *El Álamo*: ruralidad y lucha política

Para Carmena y Regidor (1981, página 6), las concentraciones trataban de paliar un déficit funcional pero creaban otro, derivado de la aplicación indiscriminada de la concentración y de la desatención a posibles alternativas en determinados contextos. La gran escuela no es siempre la mejor solución al centro "incompleto" o a la unitaria. Para Grande Rodríguez, también en 1981, el problema básico es el del desarraigo que produce en los escolares y el del empobrecimiento cultural que ocasiona en el pueblo. Si estamos de acuerdo en que las cosas más importantes que se aprenden en la escuela se toman de las relaciones sociales que en ella se producen, el hecho de subirse todos los días a un autobús para ir a otro lugar a realizar aquella actividad que se supone la más importante en la vida del chico o de la chica (a propósito de esto, se conoce sobradamente cómo la semántica escolar identifica la actividad académica con el trabajo, lo que tampoco es precisamente una simpleza), constituye un buen punto de partida para que el futuro adulto perciba de forma menos traumática una posible opción migratoria. El paralelo empobrecimiento cultural del pueblo es una idea más problemática según tendremos ocasión de desarrollar en otro momento. De entrada, baste decir que aunque en algunas ocasiones se presenta como una reivindicación social de tipo general en demanda de mayor dotación de infraestructuras para los pueblos (no sólo educativas), en realidad se enmarca dentro de un concepto bastante idealista de lo que significa la escuela. Es un discurso que participa de la antigua visión redentora de la cultura escolar. Veámoslo solamente en dos citas:

*Todos tenemos experiencia de lo que han sido los "maestros de pueblo". A ellos debemos gran parte de lo que somos. Ahora pedimos maestros permanentes en el pueblo. Necesitamos maestros con vocación al mundo rural, que*

*quieran servir a estos hombres y compartir con ellos su vida y su camino* (página 56).

No nos resistimos a destacar cómo a la proyección del propio pasado sobre una situación presente le sigue un rosario de expresiones muy próximas a la ubicación del magisterio en el terreno de lo religioso, en la vieja tradición que une a los maestros con los sacerdotes, según denunciaba Lerena (1987a): el maestro, formador principal de la personalidad adulta - vocación - servicio - compartir su vida y su camino son expresiones que pertenecen íntegramente a ese tipo de concepción.

La otra cita ofrece la otra cara de la misma realidad:

*Todas las reformas de la educación rural serán vanas mientras (...) los maestros no hayan llegado a ser "animadores que tengan un gusto profundo por la vida rural"* (página 33).

En este caso es la faceta bucólica del campo la que se nos presenta y en la que se confía para salvar la situación de desamparo. Se trata, en efecto, del mismo lenguaje, el que entiende la educación como un asunto de dedicaciones o militancias personales y misioneras y reserva para un segundo plano la dimensión conflictiva de la supuesta escuela rural, en la que, según estamos viendo, las cosas no son siempre exactamente como parecen.

Las críticas a las concentraciones se pusieron en más de una ocasión a la altura del argumento oficial y se trató de rebatir la raíz misma de su argumento más sólido, el de la economía, y así tanto Grande como Subirats (1983) elaboran sendos estudios en los que se demuestra que no existen los supuestos beneficios económicos de las concentraciones, ya que la amortización de los edificios y su mantenimiento y los gastos de manutención y transporte son superiores en las concentraciones que en el modelo desconcentrado, de manera que sería más rentable llevar al maestro a los colegios que desplazar a los niños y las niñas hasta ellos<sup>8</sup>. En el fondo, la

---

<sup>8</sup> Subirats añade, además, que la escuela no ha servido para levantar a los pueblos de su pobreza pero tampoco para adaptarse a las demandas de los pueblos que sí han evolucionado en sus formas económicas.

política educativa estaba en consonancia con la política general: recordemos que la emigración se fraguó sobre idéntico esquema de pensamiento.

Entre las consecuencias de la concentración, se denuncian el cansancio y el peligro que corre el alumnado (los casos de accidentes escolares se convierten en mitos-mártires de la causa), el debilitamiento de la comunidad, ya que la marcha de los hijos predispone en muchas ocasiones a que se produzca el traslado de la familia completa, y el abandono de unas referencias culturales válidas en su contexto que no son sustituidas por ninguna otra. En palabras de Subirats,

*... ha quedado eliminado el mecanismo de aprendizaje de las formas de producción (...). La escuela, evidentemente, no aporta ningún elemento a estos tipos de conocimiento —excepto en el caso de la formación agraria, que no existe en la comarca. Con todo, mientras la escuela se mantiene en los pueblos, los chicos conservan el contacto con la producción y el aprendizaje todavía es posible. Con la concentración este contacto desaparece al disminuir las horas de presencia física en el pueblo y aumentar el cansancio (páginas 55-56).*

En un orden similar de consecuencias, próximas al concepto de desarriago, se encuentra el aprendizaje de formas de comportamiento propiamente urbanas como la relación de los alumnos con el dinero o la modificación de los intercambios sociales, que tienden a reducirse en función del mecanismo descrito en la nota número 5.

El modelo de concentración sirvió, de paso, para hacer una crítica global a la situación de la escuela rural. La expresión, en este caso, es completamente certera. Todos los trabajos que se elaboran con el tópico de la escuela rural lo hacen bajo el supuesto de que la administración es culpable de omisión y que las escuelas en los pueblos están muriendo por una absoluta despreocupación política, heredera del desarrollismo y la sobrevaloración del modelo urbano de organización social y económica. Llama la atención el que muchos de estos estudios se hagan desde una óptica regionalista más o menos marcada: Subirats habla de la escuela rural en Cataluña; Grande o Infestas lo hacen de la escuela rural en Castilla-

León; Costa de la situación gallega... Este aluvión de datos parciales y de reivindicaciones más o menos localistas están en consonancia con los tiempos<sup>9</sup> y con la propia estructura interna de los MRP, que se organizan sobre la base de ámbitos locales o provinciales que después se articulan siguiendo la configuración territorial del nuevo mapa político que se perfila. Estamos ante una reclamación que podríamos definir como de las bases del sistema y dibujada sobre un perfil progresista, pero semejante categorización no puede ocultar que, vistos desde el otro lado, no son las bases de nada las que se organizan porque los profesores de EGB o de Bachillerato constituyen las elites de los lugares donde trabajan. Esto explicará algunas cosas que iremos detallando.

En esas críticas sobre la situación general de la escuela rural existen varios puntos coincidentes. El primero es el de la ausencia de una política específica sobre el sector o, lo que es lo mismo, el ya conocido argumento del olvido, del que se derivan otras denuncias: la falta de incentivos para el profesorado, desde económicos hasta de promoción profesional pasando por la formación permanente; la ausencia de una política de verdadera democratización de los centros que concediese más voz al profesorado en decisiones sustanciales de la vida escolar; el descuido del nivel preescolar en los pueblos, que prepara al alumnado rural para un desarrollo menor que el urbano, que sí conoce esta modalidad de escolarización; la racanería presupuestaria con la que se mantuvo el sistema de transporte y comedor escolar; la articulación del espacio-aula como el único y estandarizado modelo de concebir el lugar de aprendizaje; el abandono de la universidad, que prefiere referir sus investigaciones al espacio urbano, mucho más accesible para extraer muestras representativas, etc.

La reivindicación de la *lengua vernácula*, por cierto, ocupa un capítulo destacado en las elaboraciones de los movimientos como colectivo o de sus miembros a título individual. Su sola utilización es un aval que identifica al docente como defensor de una postura de progreso y cualquier innovación es mucho mayor si incluye su

---

<sup>9</sup> En estos años, por ejemplo, la Historia local recupera cierto protagonismo aunque sea criticada por los eruditos de la ciencia como de intentos endebles de historiar pequeñas patrias que no aportan datos suficientes para construir grandes teorías sobre el pasado.

abierta utilización en el aula: *mostrar a los niños la propia realidad de su entorno y en la lengua que tienen para conocerla* (Piera, 1980). Esta toma de posición, que no se hace sólo desde el campo educativo ni siquiera desde el más amplio referente de la cultura, tiene una decidida intención política, propia del momento, en la que constatamos el radical cambio experimentado con los años. Desde el pragmatismo de Bello que hacía condición para el progreso de Galicia el aprendizaje del castellano

*Si una de las inferioridades visibles del aldeano gallego es la limitación de su lengua vernácula, ¿no deberá preocuparnos a cuantos deseamos instruir al pueblo y darles útiles armas para defenderse, que desde la infancia, al entrar en la escuela, se le provea del habla más difundida? Si América hablara gallego y en toda España sirviera el gallego, pediría que a mis hijos se les diera enseñanza en gallego. Los chicos ya tendrían su casa, su calle y su Castilla, ancha, para no dejar de ser castellanos (...) El mejor maestro en Galicia será el gallego, sobre todo para enseñar el castellano* (página 118)<sup>10</sup>.

y el reconocimiento todavía de Anaya (1973, página 89) de que en casos de bilingüismo la materna era la lengua en la que se expresaban todas las manifestaciones de la incultura, se evoluciona ahora hacia una perspectiva de pensamiento según la cual la presencia de un maestro que impone el castellano como lenguaje escolar (muchas veces porque desconoce el gallego) no deja de ser un acto de dominación y de homogenización en la línea de la política global capitalista que hemos descrito más arriba (Costa, 1981).

Otros análisis (en alguna ocasión, posteriores) quieren profundizar más en el problema aunque no se pierda la dimensión política en donde cada vez se distingue mejor la aspiración a la conquista de la autonomía. Así, dentro del mismo contexto gallego, se denuncia que el sistema educativo no se ha orientado hacia el estudio y la promoción del ámbito en el que se inserta, que la escuela no ha ofrecido soluciones de desarrollo para los pueblos y que ni siquiera

---

<sup>10</sup> Donde, por cierto, volvemos a aquello de que no hay mejor astilla que la de la propia madera...

constituye un factor *claramente determinante* de la mejora de las condiciones de vida de la Galicia rural (Caride, 1984). Por otro lado, se hace constar la paradoja de una escuela que ha sido a la vez verdugo y víctima de esa racionalidad a cuyo servicio trabajó arrai-gando entre los habitantes del campo un acusado sentimiento de inferioridad y a cuya gloria fenece una vez que no se ajusta 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 que se introducen de cuando en cuando no alteran su universalidad: a) la escuela es buena en sí misma para el medio rural; b) las condiciones en que se ha desarrollado han hecho que se desembo-case puntual o históricamente en situaciones de “disfuncionalidad”; c) existen soluciones dentro del mismo sistema escolar para modificar esta circunstancia. En realidad, no es posible encontrar otras interpretaciones en 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 a las escuelas como el último bastión que atestigua la existencia de un pueblo; algo así como un “acordaos de Él 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 desmantelarlas 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 aquel llegando a reclamar un estudio completo de la escuela rural que demostrase “objetivamente” la necesidad de asegurar su pervivencia incluso recurriendo a explorar (suponemos que datar y fechar también) la calidad y niveles de conocimientos, hábitos y actitudes conseguidos por/en la escuela rural (Tous, 1981). En ese 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 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, página 19).*

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 escolita rural quedaba para los nostálgicos, los *conservadores*<sup>11</sup> y para algunos *progres* acaso más dados a la escritura que el resto de los compañeros: por cierto, que los que más rechazaban las unitarias eran los más jóvenes<sup>12</sup>. Al fin y al cabo, las

---

<sup>11</sup> 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 70 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— prefiriera 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.

<sup>12</sup> Rechazan las unitarias y mixtas 54 de cada 100 profesores entre 21 y 25 años y cantidades menores, pero siempre superando el 50%, hasta llegar a los 40 años. Superado este umbral, el profesorado rechaza este agrupamiento en

respuestas a los cuestionarios pasados 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 aquel<sup>13</sup>. No quedan sutilezas con que responder a argumentos de tanto peso... En todo caso, estos autores consideran que el desnivel rural/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*. (página 177)

Aunque su interés principal es el de ofrecer una propuesta metodológica válida para las escuelas unitarias, algunas de las reflexiones de Jesús Jiménez (1983) son interesantes porque ubican el problema fuera de lo estrictamente económico y tienden a situarlo en lo que entendemos que es su medio natural —el de la oposición de referentes culturales— aunque se eche de menos una referencia más clara a las relaciones de poder que existen entre ellas. Así, plantea que la opción urbana que hace la escuela tiene sus repercusiones

*no ya porque la escuela esté formando a un ciudadano donde debería formar un agricultor —lo cual puede ser inevitable ya que tal vez ni lo desean y, además, están obligados a compartir mesa y lenguaje con el ciudadano—*

---

cantidades notoriamente menores: así, sólo 36 de cada 100 con más de 50 años (página 216).

<sup>13</sup> 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 hodegas 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 gavián 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... (Peraille, 1969).*

*sino porque, sobre unas bases culturales determinadas, de un lenguaje, normas, valores, etc., queremos construir un edificio que no encaja con dichas bases (página 39).*

El conflicto se agudiza cuando se le 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 orchestra 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 desaguisado: volvemos de nuevo al 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 donde se encuentra la raíz del problema (el dilema de si trabajar para conservar o 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.

Para Subirats, es lo que el maestro se ve condenado a hacer habitualmente. A la escuela se le reconoce la autoridad suficiente como para definir cuál es el concepto de cultura vigente y, como producto que es de ciertas capas de la sociedad urbana, se inclina por conceder su legitimidad a determinados valores, creencias, hábitos... que coinciden con los de aquellas clases. El maestro, que se ha socializado en esta idea —y en ese ámbito—, está convencido de que él es el portador de la civilización y de la verdadera cultura y, a la vez que se desilusiona por la distancia que le separa del pueblo en el que ejerce, asume el papel de transmitir al pueblo las

grandes verdades del mundo. El problema no es sólo que la escuela haya despojado a los hijos del campesinado de sus referentes culturales para interpretar el mundo, sino que, a cambio, no les ha facilitado las herramientas necesarias para estar en igualdad de condiciones con el alumnado de ámbitos urbanos. Se trata, por lo tanto, de un desarraigo mucho más concienzudo, de la presentación de una "cultura" de segunda categoría, útil sólo para percibir las propias deficiencias y generar ese sentimiento e inferioridad que caracteriza al campesino... desde hace algunos siglos.

Subirats parte de la idea de que algunos de los elementos culturales campesinos se han revalorizado en los últimos años y de que ello ha contribuido a disminuir el sentimiento de inferioridad, a la vez que la crisis industrial y su secuela de paro e inestabilidad laboral en general hace que desde las ciudades se comience a mirar hacia los pueblos como una alternativa razonable de futuro. Desde esa perspectiva, opina que la reformulación de la escuela rural ha de hacerse sobre dos bases principales: que en estos momentos es deseable fijar a la población en sus lugares de origen (*en el período de migraciones campo-ciudad podía justificarse una acción escolar que tendía a cortar la unión de las generaciones jóvenes con sus lugares de origen* —página 103) y que la adecuación al mundo rural no puede significar ya la transmisión de un modelo cultural tradicional, en lo que nos remite a la negación de una visión bucólica del mundo rural. Entre sus preocupaciones, la económica es muy importante y, dentro de ella, hacer de la escuela un instrumento al servicio del desarrollo económico del entorno por la vía de proporcionar, por ejemplo, las habilidades necesarias para que los futuros artesanos conozcan los medios para comercializar sus productos en las mejores condiciones del mercado: en este sentido, camina su propuesta de dividir el territorio en distritos con suficiente autonomía de actuación para concretar la política educativa del ente autonómico de acuerdo a las peculiaridades de cada uno. Junto a esta propuesta, y en el marco del distrito, ampliar la red de educación institucional y multiplicar la oferta cultural en los pueblos asemejándola a la urbana.

Terminamos con un repaso rápido sobre otras propuestas de mejora emanadas desde núcleos renovadores. Grande, en la obra ya mencionada, redactada en los momentos en los que empezaba a hablarse de una importante reforma educativa, recoge tres peticio-

nes para lo que él llama escuela campesina: a saber, que canalicen la mayor parte del esfuerzo de inversión del Estado para hacer posible la igualdad de oportunidades; que las Escuelas de Magisterio incluyan la especialidad de docencia en el mundo rural en sus planes de estudio y que la enseñanza rural se haga *de acuerdo con las necesidades del campo y en orden a transformarlo hacia una sociedad más justa, libre y compartida* (página 56). Más adelante, expone lo que considera que son las bases alternativas para una educación rural castellano-leonesa, que se resumen de la siguiente forma:

- \* Existencia de una escuela en cada pueblo o comunidad.
- \* Existencia de una red educativa completa (no universitaria) en cada comarca.
- \* Una educación rural integrada en el sistema educativo general estatal y regional.
- \* Una efectiva descentralización administrativa y autogobierno democrático.
- \* Una adecuación al medio rural de los contenidos y metodologías de enseñanza.
- \* Un tipo de centro adecuado al medio rural.
- \* Reconocimiento jurídico y autonomía de los centros rurales.
- \* Profesorado propio, cualificado e identificado con el medio rural. (páginas 177-190).

El programa, que se hace constar que debe estar inserto en uno global de desarrollo del medio, es un compendio de todas las propuestas que se hacen por estos años. Así, en el Primer Congreso estatal de MRPs (1975, páginas 98-100) se demanda un nuevo modelo de desarrollo descentralizado que potencie el espacio rural manteniendo el equilibrio ecológico; una formación específica para el profesorado y una adjudicación de destinos sobre proyecto de trabajo y no por concurso de traslados; y unos programas alternativos a los renovados que entonces estaban vigentes.

Como se ve, coexisten las declaraciones de intenciones con las peticiones concretas de intervención a la administración educativa e incluso con otras propuestas que están lejos de poder materializarse a menos que exista —que no es el caso— una preocupación generalizada hacia el problema. Así ocurre por ejemplo con la pe-

tición de una especialidad en educación en el medio rural en la formación inicial: en pocas ocasiones las Escuelas de Magisterio, cuyo origen, entre otras cosas, está ligado a las capitales de provincia, han reflexionado sobre el problema y se ha reconocido que se transmite *una cultura excesivamente estandarizada y si a algún niño tenemos presente es al que vive en la ciudad* (Villanueva, 1980). Otro tipo de propuestas desarrollan insuficientemente su contenido, de resonancias freirianas, como es el caso de la reclamación de un subsistema específico de educación rural, que querría contribuir a *la autoliberación del propio campesinado, despertando su conciencia crítica, para que valorando e interpretando su realidad, el campesinado transforme la situación de explotación y dominación actual* (Grande, página 182). Otras, en fin, se han materializado con el paso del tiempo y han demostrado que su capacidad de cambiar las cosas es bien limitada. Nos referimos a la constitución de una tipología específica de centro rural y a la democratización de la gestión. Sobre los centros propiamente rurales habría que precisar varias cuestiones, pero podemos aceptar que los actuales Colegios Rurales Agrupados son la plasmación de una reivindicación hecha desde la ruralidad e incluso de una propuesta innovadora muy concreta que surgió —es el modelo más parecido— en el valle de Amblés<sup>14</sup>. Pues bien, como veremos más adelante, los CRA aportan elementos positivos, pero tienden a hacerlo sobre todo para el profesorado y menos para el alumnado y para la comunidad en la que se ubican, y es que en este caso la conformación organizativa de los centros puede ser requisito necesario pero desde luego no es suficiente. En cuanto a la democratización en la gestión de los centros, se ha producido formalmente con la creación de los consejos escolares; sin embargo, de ahí a que la participación de la llamada comunidad sea un hecho efectivo media un largo trecho (por ejemplo, Fernández Enguita, 1992).

Como puede verse, la mayoría, por no decir la totalidad, de las propuestas que se hacen (que se hicieron) desde los círculos progresistas del profesorado adolecían del problema de creer que una reforma interna de la escuela es capaz de vencer problemas como la contribución que hace a propiciar el alejamiento del alumnado,

---

<sup>14</sup> El modelo se relata en el artículo “Una alternativa a la escuela rural”, en *Cuadernos de Pedagogía*.

primero mental y luego físico, de sus lugares de origen. Aunque siempre se tiene en cuenta un marco político general cuyas decisiones han sido fundamentales para crear cierto estado de cosas, se mantiene la fe en que la escuela (con la ayuda de algunas decisiones políticas) puede devorarse a sí misma para renacer en el mismo lugar con otros supuestos de partida. Sin saberlo, los autores de estas propuestas caen de esta manera en el mismo esquema de pensamiento que el funcionalismo del que muy probablemente se hubiesen declarado enemigos irreconciliables.

La coyuntura en la que se redactan estas formulaciones les prestan una apariencia de mayor radicalismo. Unidas como aparecen a reivindicaciones autonomistas y democratizadoras se cubren de un barniz politizado que oculta ideas pedagógicas más bien moderadas:

*Este apoyo a las técnicas de trabajo y a la creatividad personal no puede hacer que nos olvidemos de una "cultura general" (...); es importante el manejo de los códigos del lenguaje, la interiorización de una correcta ortografía, la expresión escrita con un sello personal (...). En 8º de EGB, sobre todo, puede enfocarse la clase de una forma muy distinta si los alumnos van a continuar enseñanzas regladas de BUP o FP o si, directamente, van a trabajar; en este caso pueden olvidarse muchos de los temas de los programas oficiales y seguir una enseñanza menos académica (...) y, sobre todo, que fomente unas aptitudes positivas hacia el mundo de la cultura (Jiménez, páginas 67-68).*

La formación menos académica es lo que llamaríamos unos conocimientos instrumentales un peldaño más arriba del denominado analfabetismo funcional. Pero lo importante, nos permitimos insistir sobre ello, es conducir al individuo a los placeres de la cultura y hacerlo, en un tópico al uso de los setenta, con independencia de cuál sea su ocupación profesional: no es exactamente el dibujo de los obreros fabriles en torno al periódico socialista sino el cuento de hadas, que está por escribir, del peón que escapa noche tras noche de su miseria profesional y material asido a las cubiertas de *Rayuela*. Es la postura que, sobre el mundo de la cultura, Passeron define como legitimista en su versión paternalista y que tiene marcado con absoluta precisión su camino de salida...

### 3.3. Socialismo y diversidades

En efecto, con la llegada al gobierno del PSOE, el cambio de los equipos técnicos y políticos del ministerio supone la instalación en sus dependencias de la generación progresista que había alumbrado los movimientos de renovación y la conversión en oficial de buena parte de su pensamiento y de algunas de sus propuestas. Cabe apuntar en este momento que los deseos y la predisposición renovadora de esta llamémosla generación era superior a los deseos y la predisposición renovadora media del país y, de la misma forma que la encuesta de Carmena y Regidor demostraba que las concentraciones eran menos vilipendiadas de lo que las apariencias decían, algunas de las realizaciones que se han llevado a cabo en esta última década —por ejemplo, los Centros de Profesores— han arrojado resultados cualitativos previsiblemente inferiores a los esperados porque, en muchos lugares sin tradición innovadora, fueron instituciones otorgadas y no reclamadas (Campos, Gómez y Ortega, 1990). En el terreno que nos ocupa, sin embargo, la suerte estaba echada. Carmena y Regidor, en el epílogo a su obra, redactada en 1984, anuncian que existen datos para pensar que se dará un cambio al panorama de la escuela rural y que, aunque los resultados habrán de medirse a largo plazo, las iniciativas legislativas en marcha o en preparación contribuirían a mejorar un panorama al que se le ha diagnosticado deterioro agudo: un poco después de la publicación de su estudio, un trabajo sobre la juventud campesina (González, Lucas, Ortí, 1985) resumiría del siguiente modo los logros académicos de la reforma del 70 en relación con el medio rural:

*... ha producido en el medio rural efectos expansivos mucho menos visibles que los producidos sobre la población general, de manera que todavía siguen siendo claramente minoritarios (25%) los jóvenes rurales de ambos sexos que logran acceder al 2º Ciclo de las enseñanzas de Segundo Grado. Existe, pues, en el medio rural, un estancamiento escolar de proporciones importantes, en comparación con los niveles de estudios que se alcanzan en el conjunto de los sectores juveniles de la población. Y lo que es aún más significativo: existe también un movimiento de regresión escolar claramente perceptible en los sectores*

*masculinos más jóvenes, una tendencia creciente a estancarse en niveles de estudios que ya habían empezado a superarse durante las primeras etapas de implantación de la reforma* (página 48).

La mitad del paisaje que dibuja este párrafo era comprensible, esperado y quién sabe si deseado: la reforma del 70 se había revelado como socialmente injusta con respecto a los sectores desfavorecidos. Pero la otra mitad era más preocupante, y es que cabía la posibilidad de que la clientela empezase a desengañarse y que la secular repetición de los mismos resultados sociales para políticas aparentemente diferentes<sup>15</sup> indujese a un cierto abandonismo que podría colocar a la escuela en una situación difícil, quién sabe si a las puertas de encontrarse de nuevo con el fantasma del absentismo. Era necesario un programa que recuperase la ilusión del campesinado y que insuflase nuevos ánimos en el profesorado encargado de librar esa batalla. Era necesario recuperar el tono utópico del discurso educativo (recuérdese que por entonces el lamento general era que la educación no lograba convertirse en un tema de debate nacional, a diferencia de lo que ocurría en otros países y que incluso sucedió en el nuestro con motivo de la LGE) y para ello nada mejor que prometer una política de apoyo decidido a los sectores más desfavorecidos. Las medidas concretas que anticipan Carmena y Regidor son las siguientes:

- \* Real Decreto sobre Educación Compensatoria (1983).
- \* O.M. de creación de los CEIRE —Círculos de Estudio e Intercambio para la Renovación Educativa— (1983).
- \* Decreto de traslados.
- \* Decreto de plantillas de EGB.
- \* LODE.

---

<sup>15</sup> Por ejemplo, en términos de oportunidades educativas, Fernández En-guita (1990c: 89-90) demuestra que los obreros agrícolas y los obreros no cualificados de la industria y los servicios son las categorías socioprofesionales que menos probabilidades tienen de colocar a sus hijos en facultades universitarias tanto en 1970 (0,12 por 6,62 de los profesionales liberales, es decir 55 veces menos) como en 1981. En esta fecha, por cierto, los obreros agrícolas tienen una centésima menos de probabilidades el resto de los obreros: 0.21 por 0.22.

Considerémoslas por partes. En lo últimos diez años se han empleado más recursos que nunca en financiar diversos proyectos que suponían la extensión de la presencia institucional en las zonas rurales. Por ejemplo, los CEP —la continuación de los CEIRE— significaron, entre otras cosas, el acercamiento al profesorado de zonas rurales de una institución de formación del profesorado, con lo que se cumplía una de las reivindicaciones tradicionales de la renovación o, por ejemplo, es cierto que la nueva normativa en materia de concursos de traslados prima la permanencia ininterrumpida del profesorado en el mismo centro —al menos por una década— lo que puede redundar en una cierta estabilización de las plantillas de los centros rurales. Pero el examen de estas y otras medidas no es tan simple y la presentación aislada de este conjunto legislativo puede aparecer (¿involuntariamente?) como un paquete específico de apoyo a la ruralidad cuando ni siquiera la realidad es exactamente así. Por ejemplo, las dos medidas comentadas en este párrafo *también* pueden beneficiar al medio rural, pero no sólo ni sobre todo: pensemos que los CEP no tardaron mucho en dividirse en cuatro categorías y que la mayor parte del profesorado rural estuvo adscrito a los de las dos inferiores, las cuales, a su vez, no sólo tuvieron menos presupuesto sino también una plantilla menor y más inestable; pensemos también que el nuevo concurso de traslados no ha impedido que el profesorado inestable siga siendo una de las características de los claustros rurales.

En realidad, estas y otras medidas se enmarcan dentro de un concepto educativo general que desea trascender la tendencia uniformadora que se había instalado en los últimos lustros en la legislación y —quizás incluso más— en la práctica cotidiana de las aulas. En el nuevo discurso educativo, se cogen de la mano la libertad —que tiene sus mayores repercusiones en la disputa entre sector público y privado— y la democratización, y a ellas en lo ideológico (y lo propagandístico: el discurso televisivo y/o electoral) se impone —se mantiene— el principio de la igualdad de oportunidades, aunque ahora con un contenido supuestamente nuevo. Tanto es así que, como el primero y el segundo quedan pronto zanjados (en resumen: los conciertos y los consejos escolares), es el tercero el que definitivamente se convierte en estrella de la nueva constelación conceptual:

*Al hablar de equidad y de derecho a la educación conviene empezar por despejar un equívoco, por desgracia demasiado extendido. La búsqueda de la igualdad no consiste en dar lo mismo a los desiguales* (Maravall, 1984, página 51).

Así, puesto que queda establecido programáticamente que dar a todos lo mismo es causa de desigualdad, en el campo técnico es el término *diferencia* el que se consagra como una de las claves de la nueva ordenación académica y curricular. El propio ministro da las pautas unas líneas más abajo estableciendo que, en la educación obligatoria, igualdad de oportunidades debe ser lo mismo que igualdad de resultados, para lo cual, no obstante, habrá que vencer ciertos obstáculos:

*Sin embargo, en la educación básica se constatan diferencias de aprendizaje que dependen de la situación social del alumno y no de sus meras capacidades intelectuales. En primer lugar porque ha habido españoles que no han podido enviar a sus hijos regularmente a la escuela sin sacrificio y, en segundo lugar, porque los medios de que disponen las escuelas son sumamente desiguales.* (ídem.)

Veamos: si es la situación social la que impide que determinadas personas alcancen ciertos aprendizajes, y nuestro objetivo es que todos sepan lo mismo (igualdad de resultados) pueden hacerse dos cosas: modificar la situación social o modificar la educativa. La primera solución parece más eficaz que la segunda, mientras que la segunda se presenta como bastante más sencilla (además de rentable en, otra vez, lo propagandístico y electoral): se opta, pues, por la solución del cambio educativo, ya que, como bien dice Fernández Enguita (1990c), cuando no se quiere reformar nada de todo lo demás se reforma el sistema educativo.

En el campo de las plasmaciones legislativas, el Real Decreto de 1983 sobre Educación Compensatoria se constituye en el hito fundamental de esta política gubernamental para la eliminación de las diferencias sociales. Pero no son este tipo de diferencias las que más interesan a una reforma educativa que pone como nunca en primer plano a la psicología —y no sólo porque acaso lo más sustancial de la misma sea la sustitución del paradigma conductista

por el constructivista. Será una reforma diseñada por psicólogos que se orla progresivamente de una amplia normativa para lograr la reducción de las diferencias individuales por medio de la caracterización de lo anormal y la disposición de un amplio aparato de ayudas también *compensatorias*. Así, la creación en 1982 de los Equipos Multiprofesionales, cuya función era la detección y diagnóstico de alumnado con deficiencias en el aprendizaje; la modificación del ámbito de intervención de los Equipos Psicopedagógicos que, creados en 1977 como un servicio provincial, en 1986 pasan a controlar un sector, ámbito más reducido que facilita el acercamiento del servicio a los centros; o la unificación de las funciones de los dos Equipos por aquellas mismas fechas. Otro Real Decreto, en fin, regula, en 1985, la Educación Especial. La universidad, por cierto, participa del mismo ambiente, y, más tarde, en 1991 se hace oficial una suerte de "real decreto de mínimos" para los nuevos planes de Estudio de las Escuelas de Magisterio en el que prácticamente el 30% de los créditos pertenecen al campo de la Educación Especial (Ortega, 1992)...

El Real Decreto sobre Educación Compensatoria <sup>16</sup> se introduce en los términos en los que, según hemos visto, se extendería Maravall un año después. Se acepta la existencia de desigualdades ante el sistema educativo por razón de (in)capacidad económica, nivel social y lugar de residencia y se espera que ofreciendo una compensación educativa se evitará la reproducción de tal desigualdad. Insistimos: lo que es una consecuencia (la diferencia educativa) se transforma en una causa de sí misma, con lo que se evita incidir en las causas reales de la desigualdad. En la declaración de intenciones (que al hilo de lo dicho en la nota anterior ocupa casi tanto como el articulado) se dibuja un amplio panorama de las distintas modalidades de intervención compensatoria que han de incidir sobre dos ámbitos: espacios geográficos y grupos de edad deprivados. El articulado, que es prácticamente una repetición de la exposición previa, detalla seis tipos de intervenciones —servicios

---

<sup>16</sup> Aunque este tipo de datos son más anecdóticos que explicativos, no nos resistimos a señalar que se desarrolla en siete artículos y aproximadamente la cuarta parte de espacio que el R.D. regulador de la Educación Especial, organizado en torno a 25 artículos, 6 disposiciones adicionales, dos transitorias, una derogatoria y cuatro finales.

de apoyo y centros de recursos; incentivación de la estabilidad del profesorado; cursos de formación ocupacional para jóvenes de catorce y quince años; campañas de alfabetización; modalidades específicas de ayuda al estudio; inversiones en obras y equipamientos— y concreta lo que se entiende por Zonas de Actuación Educativa Preferente:

*... aquellos ámbitos geográficos que muestren tasas superiores a la media nacional en analfabetismo, no asistencia a Educación Preescolar, desfase entre curso académico y edad en Educación General Básica, abandonos con este mismo nivel, no escolarización en Enseñanzas Medias y, en particular, en Formación Profesional de primer grado, y abandonos en Formación Profesional de primer grado (artículo 3º).*

En definitiva, casi un catálogo de ese *cuarto mundo* que sobrevive en el seno de toda sociedad desarrollada definido por algunos de sus síntomas más característicos. Lo que la legislación dice en el eufemístico lenguaje oficial, Maravall, en cambio, lo describe en términos más realistas...

*... se definen por indicadores "sociales" de marginación: paro, déficits de vivienda y de equipamientos sociales, incidencia de conductas "desviadas"; se definen también, simultáneamente, por indicadores "educativos" de marginación: tasas superiores a la media nacional de analfabetismo, de abandonos prematuros del sistema educativo (...) Se trata de concentrar recursos educativos y apoyos pedagógicos en zonas suburbanas deprimidas educativamente y en zonas rurales pobres de población dispersa (página 54).*

Casi parece que estuviésemos leyendo un texto ilustrado, cómo la educación se utiliza como instrumento de integración y asimilación de colectivos hostiles, desde los pobres hasta los delincuentes, si bien hoy esas categorías están formadas por personas en parte diferentes, como —¿quizás?— los adictos a la droga (¿acaso los homosexuales o según qué tipo de vendedores ambulantes pueden representar conductas "desviadas"? o los campesinos más desam-

parados que participan de la doble condición de minoría y de pobreza.

La creación de la Educación Compensatoria es una prueba de cómo las ideologías nominalmente progresistas se dejan llevar por propuestas populistas que a pesar de introducir cambios en las formas no ahondan en las raíces del problema. En el fondo, el programa de Compensatoria participa de los presupuestos ideológicos del eficientismo tecnocrático con respecto al que 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, política asistencial. Hemos visto que ésta era una de las demandas de los renovadores de los años previos, formulada a través de propuestas como más dinero para la escuela rural o mayor atención al profesorado que en ella desempeña su profesión. Pero ideológicamente, la propuesta no va más allá. Para Bernstein,

*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, página 206).*

No se escamotea sólo la crítica al contexto educativo sino al social, político y económico general, lo que nos parece tanto más grave. En la medida que se concibe el programa como lo máximo que un sistema educativo puede hacer para adaptar la oferta a los diferentes contextos y hacer que ésta sea de la misma calidad sea cual sea el recipiendario de la misma, en la medida que eso ocurre, insistimos, se evita cualquier reflexión sobre posibles actuaciones de otro orden.

El programa de Educación Compensatoria aspiraba a convertirse en una realidad más global en la que participasen otros departamentos ministeriales y otras instancias de la administración local y autonómica. Detrás de ello se encontraba el intento de que España no engrosase la nómina de países que habían visto fracasar proyec-

tos de Educación Compensatoria, al parecer porque habían centrado todos sus esfuerzos en el ámbito exclusivamente escolar (Cartagena, 1984). Lo cierto es que, aunque la situación ha podido variar según la política de cada dirección provincial, a las que se autorizaba para tomar las medidas que se consideraban oportunas, en general el programa se ha reducido, en relación con los centros rurales más pequeños, a procurar ofrecer a su alumnado los estándares educativos que se daban en cualquier otro lugar. Los centros de recursos han contado, según los casos, con mayor o menor (en general, menor, pero eso es lo de menos) dotación de equipamiento material que ofrecer a los centros y una nómina de profesorado itinerante más bien reducida que cubría aquellas especialidades que estaban ausentes en la zona. El día a día de la Educación Compensatoria ha sido en no pocos lugares el de la llegada del profesor o la profesora itinerante para dar Educación Física, idioma extranjero o cualquier otra disciplina y proporcionar cierto descanso al tutor del grupo respectivo quien frecuentemente (y sinceramente) entiende que

*vienen poco; hacen lo que pueden, claro, pero tú dime qué ganan ellos (los chicos) con que venga J. y les dé una hora hoy y otra mañana de francés, si no lo van a volver hasta la semana que viene... (profesora de aula en escuela "incompleta". H-4).*

El centro de recursos se ha constituido, además, en —primero— una referencia válida para el profesorado de la zona, que sabe (sabía) a quien recurrir para esa gestión que desde la unitaria no se puede hacer; segundo, una fuente suministradora de un material curricular que el profesorado de aula, en peores condiciones materiales de trabajo, no podría hacer; y, tercero, en el vehículo para favorecer la convivencia entre el alumnado de pueblos vecinos. Pero ni el profesorado del centro de recursos ni el de los centros adscritos ha podido escapar de aquella especie de trampa ideológica que impide situarse un poco más allá. De hecho, todo aquello que no es la impartición de contenidos curriculares específicos, se ha considerado de una u otra forma como marginal (lo que no es obstáculo, sino todo lo contrario, para que sus protagonistas lo suelan poner con letra de molde en la columna del haber). Por

supuesto, por parte de los alumnos que, por ejemplo, han pasado una quincena al año en un CRIE (Centro Rural de Innovación Educativa) junto con compañeros y compañeras de otros pueblos y que lo recuerdan como

*una cosa "guay" cuando hacías de todo lo que no fuesen cosas de la escuela, hacer papel y cosas así (alumno de F.P.)*

Pero también por el profesorado, que se mueve entre un voluntarismo algo paternalista (muchas veces cubierto por el barniz del discurso pedagógico y sobre todo psicológico<sup>17</sup>) y un escapismo de la rutina adormecedora del aula<sup>18</sup>.

Por lo demás, las experiencias desarrolladas con alumnos de 14 y 15 años que merecen la pena relatarse como innovadoras (p.e. Estrella, 1984) pertenecen a ese mundo en el que lo escolar queda suficientemente difuminado como para que puedan acometerse programas renovadores, de puertas abiertas, poco académicos, etc. En realidad, en este caso la Educación Compensatoria llega después de que se ha producido la selección escolar, pretende cubrir la tan mencionada laguna del sistema educativo (los dos años en los que el futuro trabajador manual no existe teóricamente) y tiene el sentido de mantener dentro de un sistema general de control de la población a un colectivo presumiblemente conflictivo al tiempo que se le capacita para su incorporación al mercado de trabajo —cuando hay éxito— en condiciones menos desventajosas. Pero en este caso nos encontramos ya prácticamente fuera del sistema escolar, allí donde las innovaciones de mayor calibre se permiten porque no resultan amenazadoras para los propósitos principales de la escuela y en donde lo asistencial ocupa una parcela muy importante...

<sup>17</sup> Testimonio de un profesor itinerante del programa (E.C.): *Las convivencias son estupendas, necesarias, los chicos se lo pasan bien, pero sobre todo es lo que les sirve conocer a otros chicos y tener otras experiencias, pintar un mural en el colegio, o echar un partido o cosas así con los que se desarrolla mucho la personalidad.*

<sup>18</sup> Testimonio de un profesor con experiencia en un CRIE, centro donde se realizan convivencias de alumnado de centros diferentes (M.i.): *A veces es muy cansado porque cuando te toca trabajar estás todo el día pringado. Pero tiene sus ventajas: tienes más días seguidos libres y por lo menos puedes llevar otro rollo, como si estuvieras un poco a tu aire.*

Obviamente, no todo el panorama del programa de Educación Compensatoria ha sido así. Uno de sus más decididos defensores (Lara, 1991) hace un buen inventario de las novedades que ha incorporado 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 catorce y dieciséis años, educación de adultos, etc. Leemos que los Centros de Recursos han evolucionado en el medio rural y se han flexibilizado lo suficiente como para no 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 cercenaron o quedaron a medio hacer. No nos cabe duda de que eso ha sido así, pero un programa nace viciado si, como el propio Lara reconoce, el éxito de la experiencia dependía de la disponibilidad que el sistema tuviese de maestros *motivados, dispuestos a correr la aventura de lo heterodoxo y echar imaginación al tema* (página 59). El éxito no puede estar en la marginalidad 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 sitúa de lleno los movimientos más avanzados en el terreno del voluntarismo más inequívoco al censurar a 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 (página 127).*

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 —1991—) o los voluntarismos sin aparente ideología están al servicio de la racionalidad científico-técnica del pragmatismo funcionalista impe-

rante, sino que 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.

Es significativo cómo el planteamiento, el desarrollo y la evaluación de programas que se “escapan” por arriba del sistema es sustancialmente diferente a los que se “escapan” por debajo, es decir, a aquellos que inciden en la edad preescolar del alumnado. La experiencia “Preescolar na casa” (Ferradas, Sopena y Vilar, 1984, páginas 84-86), que se enmarca también dentro del programa de Educación Compensatoria, nace preocupada porque el déficit —que parece inevitable, como los virus de la gripe— no llegue a afectar al individuo: se trata de un programa que se diferencia de otros de Compensatoria en que (segundo punto) *empieza temprano; no espera a que se consoliden los déficits*. Víctima del destacado papel que (sobre todo por parte de la psicología) se atribuye a los primeros años en la formación de la personalidad y en la capacitación intelectual general del individuo, la iniciativa quiere curar antes de que se produzca la herida, colocar —si pudiera— al niño entre los algodones de la ciencia y la educación correcta, salvarlo, casi literalmente, del horroroso mundo en el que ha nacido: la cuarta diferencia es que *se propone modificar el entorno en el que se mueve el niño, no tomando a éste aisladamente*. En este caso no se puede hablar de espíritu asistencial sino claramente colonizador. Entre las dificultades, la primera es saber si los padres pueden ser maestros; es decir, si sabrían educar correctamente a su descendencia (son prácticamente las mismas palabras que leíamos en el texto de 1882: la diferencia es que, después de cien años la certeza de su incapacidad se ha cambiado por la sospecha).

*Es un trabajo en contra de dos corrientes: la corriente de la inhibición de los padres; y también contra todos, y son muchos, los que no creen en las posibilidades educativas y positivas de los padres.*

Los responsables del programa, claro, no se encuentran entre estos últimos y son completamente optimistas respecto a la plasticidad intelectual y actitudinal de una familias que, por medio de unas cuantas reuniones, unos folletos, unos libros y hasta un programa de radio semanal, cambiarán

*hacia una actitud más permisiva y lúdica pero al mismo tiempo más atenta y activa, más estimuladora de la curiosidad...*

Dicho como de paso parece una cuestión baladí. Pero sabemos que no lo es. Se trata de modificar partes sustanciales de su comportamiento, de su visión del mundo, de su relación con los hijos y sobre todo con la escuela, y adoptar unas formas culturales propias de las clases medias urbanas que confían en el sistema escolar y comparten sus supuestos de base<sup>19</sup>.

Un ejemplo más de cómo el discurso progresista se encuentra más alejado de lo que sus mentores piensan de las clases populares a las que creen servir incondicional e inequívocamente.

Junto a la Educación Compensatoria, la otra vertiente de la política educativa del período en el ámbito rural se ha concretado en la creación, en 1990, de la figura de los Colegios Rurales Agrupados. De la misma forma que los CRIE tuvieron una base experimental y espontánea en el CRIET (Centro de Renovación e Innovación Educativa de Teruel), el modelo CRA nació al calor de la experiencia a pie de aula de un grupo de profesoras y profesores renovadores que plantearon, dentro del programa de Compensatoria, una alternativa de funcionamiento en comarcas con profusión de unitarias. Como ya se ha mencionado, probablemente sea la fórmula experimentada en el valle de Amblés la que más y mejor ha servido para la delineación de esta modalidad organizativa. En el relato de sus primeros pasos (de forma resumida en Varios, 1984, páginas 19-21 y por extenso en Colectivo Campos de Castilla, 1987), se detalla cómo el origen estuvo en una oposición de las

---

<sup>19</sup> Lara, años después, cita en su obra esta experiencia, ya consolidada, como una de las relevantes que se han dado en los últimos años. El programa es de los clasificados "out"; es decir, que responden a un interés que excede el sistema educativo. En la iniciativa participan Cáritas, la Xunta de Galicia e incluso, a través de una subvención, la C.E.E. y no se lleva a cabo sólo por maestros sino por otro personal no dependiente del Ministerio. Destaca en su relato cómo entre sus realizaciones están la puesta en marcha de granjas apícolas, turismo social o un proyecto de mejora de explotación de la carne, de manera que interesa un desarrollo global de la comarca y no sólo la educación de los niños y niñas de la zona.

familias al transporte escolar del alumnado y cómo, a consecuencia de ese parto “comprometido”, subyacía una *pedagogía para el medio campesino*, que, planteada en términos muy genéricos, recoge los deseos de tener en cuenta los valores de las comunidades rurales y vencer la marginalidad en que se encuentra la escuela rural en el contexto escolar; para ello se plantea una enseñanza personalizada, con especial atención al proceso de socialización de cada niño y del grupo tratando así de vencer las carencias que se detectan en el medio y otra serie de medidas como la correspondencia entre centros, una revista, intercambios, etc.

En realidad, el programa pedagógico no ofrece demasiadas novedades. Bajo los supuestos generales que acabamos de citar, se desmenuza un poco más adelante en qué consiste la adaptación al medio y se explica que

*En la 1ª etapa ha habido un intento de interrelación de áreas. El bloque temático elegido ha sido el estudio del pueblo y de la comarca. Desde las Ciencias Sociales se estudia la situación, paisaje y vegetación, habitantes, agricultura y ganadería, servicios, costumbres y tradiciones... En el área de Matemáticas se elaboran gráficas de población y producción, planos, resolución de problemas de la vida diaria de la comarca. Las Ciencias de la Naturaleza se prestan más a esta interdisciplinariedad. Se estudia el Valle de Amblés desde el punto de vista geológico, hidrográfico, sus animales y plantas.*

Es decir, un planteamiento completamente disciplinar y académico: poco que ver con una pedagogía verdaderamente renovadora... Pero el éxito de la experiencia fue la fórmula organizativa que se basa en los siguientes dos puntos:

- \* Varios centros “incompletos” o unitarias se agrupan para constituir un solo centro, de forma que, por ejemplo, todos los profesores y profesoras pertenecen al mismo claustro aunque sus aulas disten entre sí cuarenta kilómetros. Los antiguos centros pasan a denominarse secciones de ese Colegio Rural Agrupado.
- \* Existen una serie de profesores y profesoras fijos en los cen-

tros y un número de itinerantes, que se desplazan a impartir las áreas que los fijos no pueden cubrir por problemas de especialización u otros.

La idea es la de eliminar los desplazamientos del alumnado y sustituirlos por los del profesorado, idea que también se incluía entre las reivindicaciones de los MRP, de forma que suele ser bien acogida en las localidades donde se hace aunque los intrínquilos administrativos del profesorado planteen algunas dificultades en según qué proyectos de CRA. Pero lo que nos interesa es analizar hasta qué punto estamos ante una modalidad realmente útil para las zonas rurales o ante una propuesta de ventajas limitadas.

En nuestra opinión, se trata de una alternativa de organización, pero no mucho más que eso. Satisface a la población y satisface al profesorado a quien ofrece dos ventajas: por un lado palia en parte el problema del aislamiento —en lo que se acerca a los centros “completos”— y por otro evita lo que se suele percibir de éstos como inconveniente que es la pérdida de parte de la autonomía de que se goza en unitarias y centros pequeños. Pero las posibilidades que ofrece de ir más allá no dependen de esta estructura sino de —a dos niveles diferentes— la predisposición del profesorado del CRA y las líneas generales del sistema educativo. Es decir, como en cualquier otro centro. Aunque el CRA se presenta como la mejor alternativa de escolarización en el medio rural no tenemos datos para pensar que sea la mejor opción para este medio y los datos que hemos recabado entre profesorado de este tipo de centro confirman nuestra hipótesis. Por el contrario, lo que parece es que se intenta racionalizar la enseñanza en el medio rural acercando los modelos escolares a los patrones de los centros de mayor tamaño. De una forma más o menos explícita se reconoce el fracaso del modelo elegido para aplicar el principio de Compensatoria y en las fechas en que esto se redacta está avanzada una reorganización del sistema educativo en el medio rural sobre la base de que los CRA articulen un mapa escolar de la ruralidad, de manera que la compensación educativa se desarrolle en su integridad a través de un cambio organizativo.

### 3.4. La LOGSE, calidad de ley

La presentación que hasta el momento hemos hecho del tema, y sobre todo en este capítulo, ha sido poco respetuoso con la acotación temporal estricta de los acontecimientos analizados. De esta forma hemos pasado casi insensiblemente de las propuestas de renovación pedagógica hechas *desde la oposición* a la legislación socialista que recoge esas ideas —o por lo menos encuentra en ellas parte de su inspiración— sin hacer referencia a los importantes cambios políticos que se producen en ese período: la transición hacia el régimen de democracia parlamentaria en el que vivimos y la formación de gobiernos socialistas. No es casualidad que lo hayamos hecho así. Nuestro estudio tiene poderosas conexiones con los cambios curriculares y con los cambios políticos, pero hemos preferido prescindir de esas referencias para destacar algunas de las continuidades más evidentes que se producen en el período considerado. No obstante, en este punto de llegada consideramos conveniente hacer una pequeña inflexión que separe si quiera sea formalmente el análisis de lo antecedente de lo que es más actual.

Indudablemente, las experiencias y la legislación que hemos presentado en los últimos párrafos han servido para configurar la parte correspondiente del gran aparato legislativo que se comenzó a desplegar con la publicación de la LOGSE en otoño de 1990, de forma que no será posible encontrar serias novedades en ella. Sin embargo, sí parece relevante reflexionar un poco sobre la misma para situarla en un marco de pensamiento más amplio.

Tanto el discurso oficial empleado desde la elaboración de los primeros documentos curriculares que se dieron a conocer al “gran público” —el Diseño Curricular Base— como el preámbulo de la LOGSE presentan a ésta como una consecuencia inevitable de la evolución que ha conocido la sociedad en los últimos veinte años. Los desajustes internos y externos que se citan con cierta frecuencia (desfase entre edad escolar y laboral, doble titulación, etc.) confieren al sistema la apariencia de una maquinaria cuyas piezas se desgastasen con el uso al cabo de los años y chirriasen de una forma mecánica: *problemas estructurales y específicamente educativos, errores de concepción, insuficiencias y disfuncionalidades que se han venido manifestando o agudizando con el transcurso del*

*tiempo*. Estaríamos ante un reemplazo prácticamente biológico fuera de todo conflicto. Para Beltrán (1991, página 218), se trata de un modo de entender la realidad educativa similar al concepto histórico y social de la socialdemocracia reformista: existe una continuidad histórica perfecta que obliga a periódicas modificaciones del modo en que se aplican ciertos supuestos básicos que nunca se revisan. Desde estos supuestos de partida, la reforma necesita dibujar un panorama, siquiera sea breve, de esa nueva sociedad a la que dice servir, y es en esa elaboración en donde habremos de buscar las líneas de fuerza en donde se sostiene el armazón general del sistema educativo.

En nuestra opinión, existe una primer concepto clave que es el de **modernización**, tópico que se ha convertido en el más reciente animador de los esfuerzos políticos del Estado entero —recordemos que hay que modernizar el país, el aparato productivo, el campo y hasta, apurando, el diálogo social— y en el argumento de las más drásticas medidas de todo tipo que se han tomado en los últimos años. No puede decirse que la modernización aparezca en la letra de la norma educativa con la insistencia que lo hace en otros foros, y mucho menos con la reiteración que se citan otras expresiones de talante más pedagógico, pero su espíritu lo envuelve todo cuando, en la primera vez que se habla de nuestra sociedad en el preámbulo de la LOGSE, se dice que es *una sociedad en acelerado proceso de modernización que camina, cada vez más nítidamente, hacia el horizonte común para Europa*. Es interesante señalar cómo se ha producido una evolución semántica en los mitos colectivos de nuestra historia más reciente. Durante los años sesenta fue el de la industrialización, creado sobre la política desarrollista de la época y sobre el que ya hemos hecho alguna anotación; le siguió el de la democratización y su epílogo de consolidación de la democracia, a cuya supervivencia, en principio políticamente interesada, contribuyó el episodio de febrero del 81; a éste le siguió —tras el breve paréntesis del mito del cambio— el del funcionamiento, de la puesta en marcha, de hacer que las cosas marchen. El último es este de la modernización, que introduce una dimensión cualitativa sobre la misma base de eficiencia que ya estaba establecida. No se trata de andar (en educación se han dejado *definitivamente atrás las carencias lacerantes del pasado* y se han producido importantes avances

en la igualdad de oportunidades) sino de andar en la dirección correcta.

En el ancho ámbito de lo extraescolar la dirección correcta de la modernización ha quedado bien señalada: Europa se ha dicho. Sorprende ver cómo en este país parece que llevemos un siglo discutiendo lo mismo, sobre si nos interesa o no reconocernos entre los europeos, pero, en realidad, el que en estos momentos los europeos estén/estemos discutiendo sobre la necesidad de constituir una entidad supranacional (¿alguien se ha dado cuenta que los europeos no son *uno*?) resulta prácticamente coyuntural en nuestro ámbito, en donde lo que se está discutiendo es precisamente otra cosa (como otra cosa se ha discutido siempre que Europa ha estado en el centro de la disputa). En un artículo de prensa, Pérez Royo observaba que los socialistas españoles estaban demasiado preocupados por demostrarse que eran capaces de gestionar correctamente los asuntos públicos (capacidad que, en su opinión, no se les podía negar vistos los resultados) y muy poco por ofrecer propuestas ideológicas progresistas. Y es que es precisamente eso lo que oculta la consigna de la modernización, que en aras de alcanzar ese punto dulce de conquistas, imaginamos que principalmente macroeconómicas (es decir de aquellas economías que son grandiosas), no sólo se está dejando para un luego absolutamente impreciso la discusión de otros problemas sino que algunos que ya existían han crecido y se han generado otros nuevos.

De la mano de la modernización llegan conceptos como los de competitividad, movilidad, libre circulación, adaptación o versatilidad, que se presentan como características de la sociedad —convenientemente edulcorados en una perspectiva formativa— pero que en realidad han pasado a la categoría de valores en alza. La LOGSE, como debe ser, adjudica el papel idealista al sistema educativo cuando en sus mensajes pedagógicos habla de consignas aparentemente opuestas como la de educar para la paz o la superación de las discriminaciones...

Por otro lado, la dirección correcta en el terreno educativo la señala la **calidad**. En realidad tampoco es un discurso nuevo ni exclusivo de nuestro ámbito. Lerena (1987b, página 241) decía que la calidad no se refiere a la enseñanza sino a la clientela, de forma que cuando se argumenta que ha bajado la calidad de la enseñanza

se está describiendo que ha bajado la calidad social del alumnado que acude a las escuelas. Fernández Enguita (1990b) delimita, entre otras, dos fuentes de procedencia: la reacción contra las reformas progresivas y, en la línea de Lerena, la reacción contra la generalización del acceso a la educación. El marco legal que analizamos no puede justificar su empeño en la calidad en ninguno de estos criterios, pero sorprende que se repita tanto el que se deban promover *las mejoras necesarias para garantizar su calidad* (la de la educación), que *asegurar la calidad de la enseñanza sea uno de los retos fundamentales de la educación del futuro*; que la (por cierto) modernización de los centros educativos coadyuve, junto con otros factores, a *mejorar esa calidad*; que exista *un conjunto de factores estrictamente educativos cuyas mejoras confluyen en una enseñanza cualitativamente mejor*; que se vaya a crear un *Instituto Nacional de Calidad y Evaluación* y que, en fin, el título cuarto de la ley se titule *De la calidad de la enseñanza*. Sospechamos que detrás de tanta repetición del mismo concepto debe haber una maniobra de distracción similar a la que hemos descrito más arriba, y es que nadie se va a atrever a poner en duda que estamos ante un mejor sistema educativo (arropado además por la legitimidad democrática) cuya labor de selección de su clientela habrá de ser mucho más ajustada a criterio.

Modernización de la sociedad y calidad de la educación son pues los dos pilares fundamentales en los que se sustenta el armazón de la LOGSE. Hay, no obstante, otros elementos que también tienen una apariencia sólida y sobre los que conviene detenerse un instante. Nos referiremos, sobre todo, a la consideración de la diversidad y la superación de las discriminaciones. Es cierto que estas referencias ocupan partes importantes del desarrollo de la ley y de las disposiciones curriculares posteriores, pero también lo es que no podemos dejarnos llevar por las apariencias. Por una parte, la estructura curricular que se ha perfilado garantiza sobre el papel un respeto por la particularidad bastante escrupuloso, en la medida que cada centro tiene autonomía para adaptar el currículum oficial a sus particularidades. Pero será para adaptar —no se olvide— y sólo aspectos menos centrales como la distribución de los contenidos —pero no los contenidos mismos—, la aplicación de los criterios de evaluación —pero no los criterios— las adaptaciones curriculares —que difícilmente pueden dejar de ser particula-

res— o la metodología —tema en el que, por lo demás, la premisa de buscar acuerdos grupales mueve a que se adopten soluciones tibias. Quiere ello decir que no son posibles opciones alternativas globales fuera del marco curricular y quiere ello decir que será muy difícil encontrar adaptaciones más allá de localismos irrelevantes o diagnósticos psicológicos de discapacidad<sup>20</sup>. Y es que esa aparente concesión a la autonomía de los equipos docentes encuentra su explicación no en la fuente sociológica del currículum sino en la psicológica. No es un gesto de liberalidad sino una medida técnica coherente con el desarrollo del paradigma constructivista que se ha elegido como organizador del currículum. Como es bien conocido, el constructivismo defiende que un aprendizaje será significativo (es decir, servirá, será eficaz) si el contenido a aprender está bien organizado y —esto es lo que nos interesa— si la persona tiene configurada previamente su estructura mental de tal manera que el nuevo conocimiento pueda engarzar en ella. De aquí se deriva, por un lado, toda una tecnología de acceso al conocimiento previo del aprendiz y de desentrenamiento de los contenidos académicos objeto de aprendizaje y, por otro, la necesidad de confiar a cada nivel de concreción curricular los “retoques” particulares que garanticen un aprendizaje de ese tipo.

En cuanto a la discriminación y el discurso de la igualdad, cabe recordar en principio que la discriminación que más veces se cita —Marín Ibáñez (1991) destaca lo obvio con cierta malicia— es la que tiene su origen en el género, lo que nos pone sobre la pista de que existe una meditada selección de los valores culturales elegidos. A este respecto, no tenemos intención de polemizar sobre un tema en el que hemos trabajado<sup>21</sup>, pero es claro —aunque existan estudios que han demostrado que el sexismo también es moneda corriente en las clases medias— que los comportamientos machis-

---

<sup>20</sup> Y ello dejando al margen otras cuestiones más pedrestres como el papel uniformador que juegan las editoriales (o algunas editoriales) cuyas políticas comerciales incluyen el ofrecimiento de ciertas ayudas que, anulándolo, convierten en un trámite burocrático hasta el más elemental nivel de reflexión colectiva. Sobre esta cuestión no podemos entrar de lleno pero entendemos que forma parte de otro juego más de doble lenguaje: por una parte se “vende” un acabado modelo de profesor ejemplar y por otro se deja en manos de la lógica del mercado buena parte de su virtualidad...

tas se corresponden bien con las culturas populares o con las formaciones sociales obreras (Willis, 1988, páginas 171-181) y que la introducción de programas de coeducación son más efectivos en colectivos de clases medias urbanas o sobre individuos cercanos a estas categorías dentro de colectivos menos uniformes. Más adelante nos detendremos en la aparente paradoja de cómo salir de una discriminación cruzada de este tipo, pero por el momento es suficiente esta referencia para llamar la atención sobre el tipo de cultura que defiende —y define— la reforma.

Busquemos más datos. La igualdad entre los sexos es uno de los capítulos de lo que ha dado en llamarse temas transversales, algo que, en nuestra opinión, no se ha presentado bien al profesorado, pero que tiene más importancia de la que parece porque son ellos los que definen dos cosas: ese cierto estilo de personalidad que se quiere cultivar en el alumnado y esa manera suave, apenas perceptible (no son asignaturas, aunque la parcelación con que se ofrecen haga que lo parezcan, y ya se sabe que para el alumnado lo que no es una asignatura no existe) de instilar los grandes principios en los que se confía. Como de costumbre, el Real decreto del currículum de Educación Primaria dice una verdad a medias, y es que los temas transversales responden a demandas de la sociedad, cuando en realidad lo que hacen es proponer el modelo de persona que resulta *funcional* en este tipo de sociedad, y establecer así el criterio de excelencia por el que habrá que juzgar a los egresados del sistema. Son los requisitos de personalidad que harán que la pequeña burguesía no se sienta demasiado alejada de la *otra* burguesía, la de verdad, y que marquen las distancias entre aquella y las clases bajas.

Nos vamos a permitir una digresión que esperamos sea ejemplificadora. Los anuncios y los programas de televisión (no hablamos ahora del cine emitido por este medio) ofrecen los modelos sociales prevalentes en cada época y en cada contexto. No suelen ofrecer la realidad tal cual es sino una imagen reconocible pero idealizada lo suficiente para que al espectador le resulte cómodo y placentero verse reflejado en ella. Así, por ejemplo, el ama de casa es la persona que impenablemente tiene que hacer la colada, pero a ninguna mujer le cuesta esfuerzo verse reflejada en las mujeres que

---

<sup>21</sup> Ver en la bibliografía el título ya mencionado de Ortega y Ramos (1990).

representan el papel de compradoras de detergentes. Pues bien, el modelo de hombre actual (en este caso hablamos sólo del varón) no es el jinete de Marlboro de hace algo más de una década sino más bien un personaje híbrido hecho de trozos de los distintos varones que intervienen en esa suerte de “culebrón” para “yuppies” *Para Elisa*: triunfador-sensible-creativo-no fumador-algo inseguro-ecologista moderado-capaz de soportar ciertas ambigüedades en las relaciones personales-dialogante-pragmático-eficiente...<sup>22</sup> Es decir, salvando los límites que podemos considerar razonables para uno y otro foro, es un modelo muy parecido del que se desprende de entresacar los grandes objetivos que persiguen los temas transversales<sup>23</sup>.

Más todavía. Como la misma LOGSE explica, por primera vez se incluye en una reforma general del sistema educativo la regulación de las enseñanzas de la música, la danza, el arte dramático y las artes plásticas y de diseño. A la vez, el currículum de la enseñanza primaria se engrosa con áreas como la Música, la Educación Física o el segundo idioma, lo que, además de la más al uso, tiene otra lectura. En el caso del inglés está claro, ya que dada la imprescindibilidad de su manejo para encontrar un puesto en el mercado de trabajo, hay que aprenderlo pronto y bien, y puesto que a los diez-once años el alumnado muestra cierta rigidez en la tarea, se decide rebajar el momento del inicio. Ahora bien, la enseñanza del idioma extranjero no debe olvidar que aquel puesto de trabajo puede ser de director general, pero también de secretaria eventual, y que el aprendizaje de la segunda —a veces tercera— lengua a los ocho o nueve años supone un esfuerzo diferencial para unos y para otros (digamos que los que a esa edad tienen dificultades serias para apropiarse de la versión que en la escuela se le da de su propia lengua, el idioma extranjero puede ser un factor de discriminación

---

<sup>22</sup> Obsérvese cómo aunque la mujer sigue ocupando puestos subalternos en la organización, la clásica mujer-objeto es una anécdota secundaria del argumento mientras a los personajes del sexo femenino también se le asocian significados como independencia sentimental-cualificación-decisión-ambición profesional...

<sup>23</sup> No entramos a discutir si existe una preocupación por formar ciudadanos menos costosos que enfermen menos por colesterol, tabaquismo o sida, que se hieran menos en accidentes de tráfico o que no incrementen la gran contaminación industrial cuya disminución no parece interesar.

adelantado). El inglés, junto con la música y la Educación Física han sido y son el reclamo que una parte de los centros privados utilizan para desprestigiar la enseñanza pública y captar una clientela que consideraba los saberes escolares tradicionales como una enseñanza anquilosada en los viejos usos. La *modernización* del currículum va adquiriendo así un significado de selección de contenidos y valores culturales que no comparte por igual toda la sociedad. Desde el análisis multicultural, cuyas bases teóricas no están muy alejadas de las de la reforma, han surgido críticas acerca de cómo el marco curricular insiste en hablar de “nuestra” cultura (LLuch y Salinas, 1991, páginas 66-67), pero es mucho más interesante la crítica de Varela (1991, páginas 223-225), para quien la reforma habla, en efecto, de *la cultura, la enseñanza y la sociedad* ignorando —al hilo de las diversidades lo decimos— la existencia de distintas clases sociales, formas de socialización y tipos de centro, y representa lo que podemos resumir como el paso de las pedagogías visibles a las invisibles<sup>24</sup>, el cultivo preferente de una serie de valores y de ámbitos de la personalidad que

*parecen avenirse bien con los esquemas valorativos y perceptivos de nuevos grupos sociales en ascenso, las denominadas por algunos sociólogos “nuevas clases medias” cuyos miembros, procedentes en su mayoría de fracciones de la burguesía con capital cultural buscarían la promoción social a través de toda una serie de nuevas profesiones semi-intelectuales y semi-artísticas (publicidad, perio-*

<sup>24</sup> Los conceptos de pedagogía visible e invisible fueron acuñados por Bernstein. Los rasgos con que el propio autor caracteriza a la pedagogía invisible son los siguientes: 1.—*El control del profesor se ejerce en estos centros de una forma más implícita que explícita.* 2.—*Lo ideal es que el papel del profesor sea única y exclusivamente el de preparar el “contexto” que el niño va a ordenar de nuevo y a explorar.* 3.—*En este contexto ordenado, el niño goza, aparentemente, de una gran autonomía en la elección, disposición y organización temporal de sus actividades.* 4.—*El niño es, pues, dueño de sus propios movimientos y de las relaciones sociales que él sostiene con los demás compañeros de clase.* 5.—*Se insiste poco en la transmisión y adquisición de conocimientos y de destreza específicas.* 5.—*Los criterios de evaluación de la pedagogía en estos centros son múltiples y difusos, y no son fáciles de medir.* (Bernstein, 1975, página 54). Lógicamente, la pedagogía visible se define, *grosso modo*, por sus opuestos.

*dismo, nuevas especialidades de la psicología y la pedagogía, diseñadores, asesores de imagen, animadores culturales, especialistas en expresión corporal, dietética, estética, moda...)* para las cuales las cualidades antes mencionadas son de gran importancia (página 224).

Esta perspectiva general sobre la reforma educativa nos permite ahora acercarnos a ella concretando el análisis en los aspectos que parecen más relevantes considerados, digamos, *desde la ruralidad*. Es más: en los términos en que se ha hecho, disponemos ya de una aproximación bastante certera de lo que podemos esperar de los párrafos siguientes.

Uno de los eslógans preferidos con los que se presenta la reforma es el referido a que con ella la educación institucional será más accesible para todos; no es que las lecciones vayan a ser más fáciles o se vayan a dar los aprobados con menores dosis de esfuerzo, sino que, al disponer de una tecnología pedagógica más perfeccionada, "conectará" mejor con todo el alumnado: no olvidemos que estamos hablando de una enseñanza de mayor *calidad*. Sin embargo, la idea es falaz porque la educación escolar no necesitaría hacerse más accesible a todos sino, por lo menos diferencialmente, a un número muy significativo de minorías y, como mínimo, al 35-40% de los que hasta ahora o se han quedado en la cuneta a los catorce años o han estado muy cerca de quedarse. Ahora bien, en el hipotético caso de que ese fuese el objetivo de políticos y técnicos (en el hipotético caso de que el sistema educativo de la noche a la mañana renunciase a cumplir una de sus funciones más importantes, la de seleccionar y clasificar a su clientela), nunca podría lograrse desde las atalayas desde las que se observa el problema.

Naturalmente, el concepto de compensación se mantiene sustancialmente inalterado, pero si por una parte se le concede un título entero, el quinto, como si se tratase de un guiño de complicidad a sus seguidores progresistas/populistas, por otra se le priva del amplio marco de referencia que se le había ofrecido en 1983. Tal como lo recoge la LOGSE, el programa está referido exclusivamente a los márgenes del sistema educativo y la posibilidad de salirse de los muros de la escuela se remite a los programas específicos de, por ejemplo, la educación de las personas adultas. Dentro del programa de educación compensatoria se incluye (i) una atención preferente a

la educación infantil como consecuencia de la tendencia a hacer equivalentes los términos *compensar* y *prevenir* y como manifestación de la más purista versión de la idea y del clamoroso triunfo de la interpretación *psicologista* de la enseñanza, (ii) el alumnado de Educación Especial, de una forma tangencial (iii) la política de becas, (iv) la educación de adultos y, por último, el apoyo a la ruralidad entendido como, *excepcionalmente en la educación primaria, y en la educación secundaria obligatoria* donde se considere necesario, la escolarización de los niños *en un municipio próximo al de su residencia para garantizar la calidad de la enseñanza*.

Tenemos que entender, y así lo hacemos, que los problemas de la educación en los núcleos rurales se subsumen dentro de las repetidas declaraciones en favor de evitar las desiguales posiciones de partida que tienen determinados colectivos por razón de su nacimiento, clase social, etcétera (por ejemplo, artículo 63.1 de este mismo título quinto). Hacerlo de otro modo significaría presumiblemente añadir una segregación a una discriminación, pero si los términos en los que se justifica el transporte escolar no son muy distintos de los empleados hace veinte años, es que algunas cosas no han cambiado lo suficiente en ese período. Lo curioso (es tan obvio que casi da vergüenza anotarlo aquí) es que inmediatamente después de corregir la política de concentraciones y potenciar otra diferente de reapertura de centros en pueblos pequeños, se ordena un nuevo sistema educativo en el que el primer ciclo de secundaria se desplaza a las cabeceras de comarca. Aún más, en la lógica de la ley, la enseñanza tendrá más calidad cuanto más amplia sea la oferta que se haga al alumnado, de manera que la población adscrita a los centros de secundaria y de bachillerato de zonas rurales están condenados a una enseñanza de peor calidad porque no tendrán a su alcance centros con el mismo abanico de opcionalidad que los existentes en las ciudades.

Y es que hoy como hace veinte años el campo es una especie a extinguir. En realidad, primero hay que modernizarla porque los rendimientos del agro español son, en números redondos, los cinco octavos de los del suelo europeo y porque los canales de distribución encarecen demasiado los productos. Pero una vez que se consiga este objetivo —en realidad al mismo tiempo— conviene aligerar el colectivo campesino, que en la última década se ha reducido en setecientos mil nuevos efectivos y que todavía debe disminuir

más —aproximadamente del 10% al 8% de la población activa— para estar en la media europea. No queremos hacer ningún comentario de política agraria sino ofrecer un indicador extraeducativo que puede justificar las razones del que por una sola vez llamaremos el olvido en el que el sistema educativo tiene sumido al campo. El argumento ofrece la misma coherencia: el sistema educativo es autónomo con respecto al sistema social (en el sentido de que debe adaptarse a la evolución de éste pero ni puede intervenir en él ni puede ser instrumentalizado por él: ahí reside, por ejemplo, la creencia de los educadores de que la educación contribuye a la movilidad social), luego no es el culpable de que la disimetría de las relaciones ciudad/campo continúe acentuándose o de que el campo resulte disfuncional para un sistema educativo modernamente concebido. Su papel, pues, es —no *puede* ser otro— el de arbitrar medidas compensadoras o el de subvencionar.

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 profesorado, y es 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: todavía estaba en el horizonte del año siguiente) o significaba, sobre todo para el 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 8º 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 está referido 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 merecen la pena transmitirse 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) a los centros más pequeños, no habremos llegado muy lejos porque el elemento de discusión no sería cultural (naturalmente, en sentido amplio) sino de intendencia. El descabido 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, queda tácitamente excluido.

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*<sup>25</sup>. Se trata de algunos párrafos espigados de uno de los capítulos que se incluyeron con anterioridad en otra publicación del Ministerio (Rius, 1990), el más significativo de los cuales nos parece que 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 hombre y mujeres de oficio, 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 cul-*

---

<sup>25</sup> 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.

*tivo, 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 post-industrial si no queremos perder el sentido de las cosas y el significado de los nombres de las cosas” (página 28)<sup>26</sup>.*

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 asumido por la administración y transmitido con vocación orientadora al profesorado del nivel. Desde la definición de lo que es cultura y 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 a 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<sup>27</sup>, 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. Así, la colaboración escuela-familias, que como tendremos ocasión de comentar más despacio no es exactamente eso, tiene en este caso el objetivo de ayudar a padres y madres a superar *tabúes y limitaciones ancestrales* (sic):

---

<sup>26</sup> Los subrayados son del original.

<sup>27</sup> Ver capítulo segundo de este trabajo.

*La escuela infantil debe ser una ventana abierta a la formación permanente de los adultos, padres y madres de los alumnos... (página 29)*

Así, la superioridad de la cultura al uso es tan evidente que se sabe que el alumnado la percibirá (la superioridad, claro) incluso en edades tan tempranas:

*(...) el maestro y la maestra de la escuela infantil saben que tarde o temprano se va a producir en sus alumnos y alumnas un fenómeno de "desclasamiento" respecto a las generaciones que los arropan y a las formas de vida que éstas representan (página 31).*

Por supuesto, no se entra en la parte de responsabilidad que la escuela pueda tener en ese proceso, aunque sí en que, como afortunadamente, hasta el mejor escribano echa un borrón, también esta sociedad anhelada tiene sus inconvenientes, que la escuela rural está autorizada a menospreciar para mejor salud mental de sus pupilados:

*Es importante diseñar acciones educativas que puedan desmitificar los valores absolutos que se adjudican a los juguetes y chucherías (...) que los niños y niñas de pueblo, a veces, no tienen por lo menos con tanta profusión. La escuela puede verificar (...) que las cualidades de tales objetos (...) no se corresponden con la realidad objetiva (página 31).*

Ningún material de Primaria es tan explícito con respecto al medio rural y, por supuesto, mucho menos los de Secundaria, que están plenamente instalados en el saber universal..., pero una lectura del currículum establecido para el área de Conocimiento del Medio natural, social y cultural nos proporciona algunos datos que completan (no insistiremos por tanto en cuestiones que ya se han tratado en otro momento) el paisaje global que hasta ahora hemos dibujado.

Como es bueno empezar por el principio cabe anotar que la definición del área no es diferente a la que estaba vigente en la medida que incluye los conocimientos que luego se desdoblarán en

los llamados conocimientos social y natural, si bien se aporta la novedad de la denominación, que, como en el caso del “nuevo” área que incorpora las llamadas ciencias de la salud, se carga de rimbombancia —que en este caso es además redundancia porque, por definición, el medio ambiente incluye las tres dimensiones— mediante la introducción del adjetivo cultural aplicado a la idea de medio. Al margen de esto y de que la presentación de los contenidos es poco original (aprovechando la idea de que los bloques de contenidos no son temas, se deja al profesorado la tarea de integrar lo que el currículum ofrece perfectamente desagregado en el embrión de las futuras Ciencias Naturales y Sociales, con sus correspondientes subdivisiones: Física de Biología o Geografía de Historia), el currículum ofrece una particular representación del mundo que se caracteriza por ser variopinto y fundamentalmente armónico. Variopinto porque por doquier se menciona la existencia de diferentes grupos sociales y armónico porque se desproblematizan las relaciones entre ellos. Trataremos de ser más explícitos.

El currículum reconoce que existen conflictos y discriminaciones, pero los presenta de una forma estática en la que la solución es posible por el cultivo de una actitud de respeto hacia lo que es diferente o por medio del diálogo y del acuerdo, al que se cita como contenido de procedimiento y de actitud. Cuando se habla de actitud crítica o de valoración crítica se hace sobre los resultados visibles del proceso, sobre la situación, pero no sobre el mecanismo que lo genera. Por ejemplo, se propicia la *actitud crítica ante la promoción del consumo masivo de productos mediante la publicidad* como si fuese un hecho (más bien un desecho) circunstancial de esta sociedad y no se pide, en cambio, una actitud crítica ante la sociedad que genera el consumismo.

Hay otros ejemplos de cómo se ofrece un conocimiento de lo social restringido a aquellos aspectos que pueden ponerse en cuestión para que otros más fundamentales permanezcan inalterados. Sin la menor duda, el más claro es el concepto desproblematizado del trabajo, que se presenta en varios frentes. Así no aparece entre los factores y prácticas sociales que favorecen o perturban la salud (concepto 3 del bloque 1). Se citan el deporte, el descanso, el tabaquismo, el alcoholismo, la contaminación y hasta las condiciones de vida infrahumanas, pero no las condiciones en las que se trabaja. Aún más, de los ocho factores condicionantes de la salud que se

incluyen, seis son individuales: por lo tanto, en la línea revitalizada hoy de forma interesada, de que la enfermedad es una cuestión de responsabilidad individual (Ray, 1990). Más adelante (actitud 2 del bloque 6) se pide la *valoración de los distintos trabajos y de su función complementaria en el conjunto de la sociedad*<sup>28</sup>. Existe tal optimismo social que uno no sabe bien de dónde pueden provenir los conflictos. Un poco antes se habla de injusticia social (procedimiento 8 del bloque 6: *análisis de las causas que provocan las situaciones de marginalidad e injusticia social por razón de sexo, raza u otras*), pero no de que la sociedad sea injusta. En realidad, la sociedad sigue siendo justa y su funcionamiento correcto no es el causante de las marginaciones; se trata de pequeños desajustes en el engranaje o de algunas cosas que todavía no terminan de funcionar del todo bien (sobre todo las diferencias de sexo): el alumno o la alumna debe mostrar (actitud 3 del bloque 6) *sensibilidad y rechazo ante las desigualdades sociales asociadas a la edad, el sexo, las condiciones sociales y económicas y solidaridad con los grupos más afectados*. Es muy posible que el equipo de redacción de este contenido estuviese pensando en la madre del emigrante sudanés que trabaja como jornalero en el Maresme como objeto de actitud tan caballerosa por parte del hijo de un comerciante de provincias acomodado, porque en cualquier otro contexto el párrafo es de difícil lectura. Se habla de las desigualdades como de algo que residiese (casi físicamente) en algún sitio muy alejado; algo, repetimos, estático, ante lo que todavía caben gestos como los de guardar los sellos viejos, pero no se incorpora la idea a la observación cotidiana de la realidad social. Sólo una rutinaria (habíamos escrito hábil, pero lo hemos corregido) labor de ocultación escolar impedirá al niño o a la niña darse cuenta de que son objeto de discriminación por su edad al no estar representados equitativa ni siquiera paritariamente en el Consejo Escolar del centro, y al no poder votar —ni en el simbólico número en el que están presentes— en la elección de director del colegio. Claro, que el problema estaría en descubrir las formas de mostrar solidaridad con respecto a uno mismo...

Esa desproblematización del trabajo lleva implícita la defensa de las relaciones sociales de producción tal como se dan hoy en día

---

<sup>28</sup> El subrayado es nuestro.

(lo que significa aceptar las marginaciones que se dice rechazar) y el acuerdo, en lo que a la ruralidad se refiere, de las profecías cuasi— milenaristas en torno a su fin que hemos visto en repetidas ocasiones.

La facultad que se otorga al profesorado para relacionar a su gusto los contenidos de enseñanza que se prescriben en el currículo es una buena coartada para explicar por qué el bloque séptimo —máquinas y aparatos— se separa del bloque de actividades humanas, aunque una parte muy importante de éstas se haga con aquellas, o del bloque de la organización social, cuya actual configuración es en buena parte deuda de los procesos sociales desencadenados con la maquinización de las actividades productivas. Pero no es coartada suficiente para justificar por qué se seleccionan ciertas actitudes en relación con este punto y no otras. Así, la segunda actitud que se regula es la *valoración de los aparatos y máquinas del entorno habitual como construcciones humanas destinadas a satisfacer las necesidades de las personas y a mejorar su calidad de vida*, y la cuarta tiene que ver con la superación de los estereotipos sexistas, pero no se incluye una *valoración crítica* (en el lenguaje al uso) de cómo las máquinas del entorno habitual condicionan, no siempre positivamente, las relaciones entre las personas. Por poner un ejemplo que ya se ha citado, la introducción del tractor —máquina habitual en el medio rural— alteró notablemente la vida del campo favoreciendo aún más la emigración e introduciendo en la misma sociedad campesina un nuevo factor de distinción social.

Este es un ejemplo más de cómo el currículo no es neutral y de cómo lo manifiesta en la selección de un determinado tipo de significados. El principal conflicto que parece existir en este momento en la sociedad es el relativo a las diferencias entre los géneros<sup>29</sup>, de manera que solamente en el anexo del Real Decreto dedicado al área de Conocimiento del Medio aparece citado como causa de discriminación vitanda en trece ocasiones (amén de la tibia introducción de una Historia de las mujeres); le siguen, lejísimos, la raza, que se cita cuatro veces; la edad (anciana, supo-

---

<sup>29</sup> La diferencia entre "sexo" y "género" es que éste es la construcción social de aquel. El currículo, para facilitar la comprensión, opta por mencionar el sexo y no el género.

nemos), tres; las diferencias económicas y sociales <sup>30</sup>, dos cada una, y las características físicas y de personalidad, una cada una. Es decir, ni entre todas las demás alcanzan la cifra de la discriminación sexista...

---

<sup>30</sup> En realidad, en una ocasión se recurre a ese impreciso “nivel socioeconómico” con el que se suele citar a los pobres y en una sola ocasión aparece la expresión “status social”. No “clase social”, naturalmente.



## CAPÍTULO 4

# MAESTROS Y PUEBLOS

Cuando nos planteábamos los términos en los que definir la investigación que nos proponíamos, optamos por un diseño en el que primaran los instrumentos de análisis cualitativo. La elección no estaba mediada por una adscripción epistemológica incondicional a tal paradigma sino por la naturaleza del trabajo que queríamos afrontar. Nuestra hipótesis inicial era que el sistema educativo transmite al alumnado de origen rural una sobrevaloración del modo de vida urbano, no aisladamente sino como parte de una motivación de ascenso social que confunde condición con posición social que, en todo caso, repercute en una tendencia de este alumnado a desarrollar un proyecto vital fuera de su localidad de origen y un sentimiento de frustración en el caso de que no se cumpla tal proyecto. Esta “presión” se podría descubrir en cada uno de los “espacios de investigación curricular” definidos por Gimeno (1987, páginas 259-264): currículum oficial, currículum presentado, currículum pretendido, currículum en acción y currículum evaluado. La confirmación de aquella hipótesis requería un equipaje instrumental eminentemente cualitativo que nos proporcionase una visión compleja de un problema que es complejo por lo menos en su acotación, ya que prima en él la dimensión subjetiva: qué percibe el alumnado, qué transmite y qué quiere transmitir el profesorado, qué mensajes evidentes y tácitos se despliegan en el material didáctico más al uso... de qué forma, en fin, contribuye todo eso a que los chicos y chicas que viven en los pueblos configuren hoy su horizonte vital inmediato fuera de sus lugares de nacimiento y preferentemente en una ciudad.

Sin embargo, con los primeros pasos de la investigación hubimos de modificar los términos del trabajo, ya que resultaba empí-

ricamente imposible aislar por medio alguno la influencia que en el alumnado ejercía la escuela de la que ejercían otras instancias educativas y no educativas, desde la televisión hasta el vecindario. En esta tesitura entendimos que existían dos salidas posibles: extender nuestra investigación al campo general de la cultura o, por el contrario, replegarlo más adentro de los muros de la escuela. La primera alternativa nos abocaba a un trabajo apasionante pero difícil de abarcar por distintas razones, entre las cuales no era la menor nuestra limitación personal para profundizar en el campo de la sociología de la cultura, afín pero distinto al marco en el que deseábamos movernos. Cabía también la posibilidad de que el referente escolar quedase demasiado diluido. La segunda posibilidad parecía, por lo tanto, más asequible, si bien nos forzaba a considerar con más detalle del previsto la dimensión histórica del problema y, “a cambio”, disminuía la relevancia que en el plan definitivo de investigación habría de tener el alumnado.

Hecha esta opción, se mantenía el carácter básicamente cualitativo de los instrumentos que habríamos de emplear. Incluso se acentuaba su pertinencia, ya que la nuestra no era una investigación que contuviese una hipótesis de rechazo sino que estaba finalmente guiada por el objetivo básico de descubrir cuáles son las dimensiones más relevantes que intervienen en la configuración del escolar como un espacio en el que se desarrolla la disimetría rural/urbano que existe en la sociedad y los modos en que se manifiesta este contraste.

En consecuencia, y al necesario título de dar cuenta de dónde salieron las consideraciones que siguen a estas páginas, se resumen los instrumentos utilizados entre el otoño de 1991 y la primavera de 1993, espacio durante el cual se llevó a cabo la investigación.

### **Entrevistas con el profesorado**

Herramienta fundamental para conocer datos tan relevantes como la conceptualización del trabajo docente en las zonas rurales, las teorías sociales presentes en el profesorado o la percepción del espacio rural, se eligió la modalidad de entrevista poco formalizada puesto que el cuestionario estructurado podría ofrecer una información menos variada y buscábamos menos conocer los porcentajes

en los que se reconocían las variables seleccionadas y más descubrir vías de pensamiento originales que nos abriese la exploración de otros caminos.

A lo largo del período se realizaron diecinueve entrevistas, once en una sola sesión y ocho en dos momentos diferentes, con una duración total cercana a las veinticinco horas. En el cuadro I se ofrece la caracterización profesional del profesorado y, en la primera columna por la izquierda, la clave con la que a lo largo de este trabajo se identifican sus argumentos.

**Cuadro 1**  
**Caracterización de las personas entrevistadas**

<i>Iden.</i>	<i>Sexo</i>	<i>Nivel</i> <sup>1</sup>	<i>Años exp</i>	<i>Centro</i>
A.10	M	Preescolar .....	20	10 uu.
B.16	M	Preescolar .....	5	16 uu.
C.1	H	Primaria .....	25	Unit.-CRA
D.C.	M	.....	10	Compensat
E.C.	M	.....	6	Compensat
F.2	H	Primaria .....	11	2 uu.-CRA
G.3.	M	Primaria .....	13	3 uu.
H.4	M	C. Medio .....	30	4 uu.
I.2	M	Primaria .....	14	2 uu.
J.5	H	C. Medio .....	18	5 uu.
K.4	M	Primaria .....	3	4 uu.
L.16	H	C. Sup. ....	7	16 uu.
M.i	H	Primaria .....	8	CRA
N.1	M	Primaria .....	14	Unitaria
Ñ.16	H	C.Medio .....	18	16 uu.
O.5	M	Preescolar .....	22	5 uu.
P.16	M	C. Sup. ....	11	16 uu.
Q.3	H	Primaria .....	28	3 uu.
R.27	H	C. Medio .....	27	27

<sup>1</sup> La denominación Primaria incluye el trabajo en unitarias y en los dos primeros años de escolaridad obligatoria, con independencia de que cuando se hizo la entrevista todavía no hubiese empezado a aplicarse la LOGSE.

## Redacciones libres del profesorado

Además de las entrevistas, quisimos acercarnos a la visión del profesorado mediante la petición de que vertieran por medio de un texto libre su experiencia profesional y sus ideas al respecto de la escuela y del medio rural. Este modo de recogida de información lo había utilizado Díaz (1983) en una investigación con alumnado del medio rural aunque con un propósito distinto al nuestro y nos parecía —nos parece todavía— un instrumento muy sugestivo<sup>2</sup>.

## Planes de centro y Memorias de fin de curso

Podemos decir que con los instrumentos anteriores pretendíamos indagar en el pensamiento más espontáneo del profesorado tanto sobre cuestiones formales de su trabajo como sobre otras que no siempre están explícitas en el ejercicio docente. Sin embargo, la información obtenida por ese pensamiento formulado en tales circunstancias podría enriquecerse con los juicios emitidos por los

---

<sup>2</sup> Los resultados, sin embargo, defraudaron en parte las expectativas. Por una parte, el profesorado mayoritariamente no contestó al ruego, cifrándose la proporción de respuestas obtenidas en un 5% (70 sobre cerca de 1500 enviadas a todas las provincias de gestión del Ministerio). Por otra parte, la petición se hizo en una carta en la que se insistía en que el profesorado se expresase con absoluta libertad de forma y fondo; sin embargo, las sugerencias que se incluían para las excepciones fueron tomadas en sesenta y nueve ocasiones como un cuestionario que se cumplimentó con mayor o menor libertad formal en según qué casos. La riqueza de la información fue, pues, menor de lo que se esperaba. Por lo demás, las sugerencias que se hicieron fueron:

- \* De estudiante, ¿sabías que trabajarías en un pueblo?
- \* ¿Estás satisfecho o satisfecha con tu trabajo? ¿Cambiarías si pudieras?
- \* ¿Es mejor trabajar en un pueblo o en una ciudad?
- \* ¿De qué crees que sirve la escuela para los chicos y chicas de los pueblos?
- \* ¿La escuela debe participar en la vida de los pueblos o su función no es esa?
- \* ¿Qué cosas podrían mejorarse en los pueblos y en la educación que se da en ellos?
- \* ¿Crees que tu opinión la comparten tus compañeros y compañeras?
- \* ¿Han cambiado las cosas con el tiempo?
- \* ¿Cómo ves el futuro?

profesores y profesoras en la redacción de los planes de centro y las memorias fin de curso. Se trata de unos documentos cuya elaboración es preceptiva administrativamente, lo cual significa, como cualquier persona con experiencia docente sabe, que su redacción no es siempre el producto de una reflexión grupal profunda sobre aquellos aspectos de la vida del aula y del centro que el profesorado considera centrales, y que en no pocas ocasiones el objetivo principal con el que se redacta es el de cumplir con un precepto formal. Sin embargo, aunque así sea, se trata de la única ocasión en que el profesorado pone por escrito —con todas las limitaciones que se quiera— cuáles son sus intenciones educativas y las teorías que alberga sobre la educación, sus alumnos, el funcionamiento de la clase y del centro, etc. Por otro lado, la consulta de estos documentos desmiente en parte aquellos prejuicios que nosotros mismos albergábamos. Es cierto que buena parte de los capítulos que componen un plan de centro (mejor: una Programación General Anual —PGA—) no ofrecen información especialmente relevante: dejando aparte la cumplimentación del formulario organizativo que remite el servicio de inspección (horarios, reuniones de coordinación previstas...), en un porcentaje más que significativo el núcleo central del documento son series interminables de objetivos de conocimientos por áreas que ponen de manifiesto, por lo menos, que son transcripción literal o casi literal de los manuales que se utilizan en clase y, acaso, que el profesorado (ahora sobre todo por recomendación o imposición administrativa) sea víctima de una concepción absolutamente parcelada (por excesivamente analítica) de lo que es el conocimiento académicamente válido<sup>3</sup>, con el riesgo de que esa visión se transmita con demasiada fidelidad al alumnado.

Pero las memorias de centro son documentos diferentes porque están concebidos sobre todo como una rendición de cuentas de lo que ha ocurrido a lo largo de los diez meses anteriores, y en esa mirada interpretativa del pasado se exponen con alguna frecuencia opiniones importantes que el profesorado tiene sobre cuestiones que

---

<sup>3</sup> Un tema de Geografía puede estar dividido en quince o veinte objetivos. Si reparamos en que el calendario escolar obliga por lo común a que cada tema se desarrolle en una semana y en que una semana son tres horas de clase, resulta que en cada sesión hay que alcanzar cinco o seis objetivos de conocimiento: hay que aprender —ojalá estuviese a nuestro alcance— cinco o seis cosas por hora...

—ahora sí— para él son centrales a la hora de explicarse por qué las cosas han ocurrido de una forma y no de otra. Las razones por las que ciertos alumnos no han progresado, o por las que siente que predica en el desierto, o por las que cree que podría modificarse esto o aquello... están presentes en muchas ocasiones y constituyen un material extraordinariamente útil para conocer las representaciones que se hace el profesorado rural acerca de su trabajo. En alguna ocasión hemos descubierto que algunas de estas opiniones estaban tomadas casi con certeza de los contenidos que se habían ofrecido en alguna actividad de formación en la que el profesor o profesora que redactaba aquellas líneas habría participado recientemente, pero eso no invalidaba el documento, que en ese momento era el testigo de la opinión de aquella persona al respecto de cierto problema, con independencia de que luego se consolidasen o no esos criterios en su *mapa conceptual*...

En total se han revisado los planes de centro de veintisiete de la provincia de Cuenca y las memorias de cincuenta correspondientes al curso 1991/92 en una muestra representativa en la que se incluían diferentes tamaños y ubicaciones geográficas.

Tan sólo una aclaración. Aunque la consulta de estos documentos se hizo durante los primeros meses del curso 1992/93, no se recurrió al análisis de los avances de los proyectos curriculares porque las condiciones en las que se elaboraron impidieron que los claustros se comprometiesen en una reflexión de la profundidad requerida por la tarea <sup>4</sup>.

## Observaciones de aula

Con el fin de acercarnos lo más posible al *currículum real* de los centros rurales se buscó la colaboración de un equipo docente que permitiese el análisis de su docencia directa con alumnado. Aunque la tarea fue complicada, finalmente se obtuvo la anuencia del claustro de un centro de cinco unidades. Se informó al profe-

---

<sup>4</sup> A la confusión que suelen generar las novedades, se añadió la *voluntad de servicio* de las editoriales, alguna de las cuales ofreció en soporte informático un modelo de proyecto curricular que *guió* excesivamente el trabajo del profesorado.

sorado de los objetivos de la investigación, del lugar que dentro de ella ocupaba la colaboración que se pedía y, por supuesto, de aquellas dimensiones de su ejercicio docente que serían observadas. Del mismo modo, se negociaron las condiciones en que se haría la observación y se acordó que las clases fuesen grabadas con cámara de vídeo pero sin la presencia del investigador. En consecuencia, se dispuso finalmente de treinta horas de grabación efectuadas en el mes de mayo de 1992 a una clase de séptimo curso por el que pasaron tres profesoras y un profesor.

### **Grupos de discusión con alumnado**

Interpretando con cierta libertad la idea de los espacios de investigación de Gimeno, entendíamos que era preciso introducirnos en un *currículum percibido*; esto es, conocer cómo percibe el alumno lo que ocurre dentro de la clase. La mayoría de los estudios y de las investigaciones acerca de la transmisión de ciertos mensajes en el mundo del aula se han ocupado de caracterizar lo que se transmitía, pero no cómo se recibía. En realidad, no parece probable hacer un diseño experimental que mida qué efecto producen los mensajes lanzados vía currículum oculto en la representación que se hacen del mundo un alumno o una alumna. Sin embargo, sí nos parecía necesario incluir en nuestra investigación diferentes puntos de vista ofrecidos por preadolescentes y jóvenes que estudiaban o lo habían hecho en aulas rurales. A tal fin, constituimos cinco grupos de discusión con cada uno de los cuales mantuvimos dos reuniones que tuvieron una duración media de noventa minutos, lo que completaba casi quince horas de grabación.

La constitución de los grupos era la siguiente:

**Grupo uno.** *Alumnado que está en la escuela.*

Compuesto por cinco alumnos de séptimo de EGB pertenecientes a la misma clase en un pueblo de tres mil habitantes.

**Grupo dos.** *Alumnado que se mantiene en el sistema escolar, vía académica.*

Compuesto por cinco alumnas y tres alumnos estudiantes de segundo de BUP.

**Grupo tres.** *Adolescentes que abandonaron el sistema escolar.*

Compuesto por tres jóvenes que habían dejado la escuela al terminar octavo, dos años antes y uno que seguía “físicamente” en el sistema escolar, en Formación Profesional, pero que, “anímicamente” se consideraba fuera de él. Antiguos compañeros de los del grupo dos. Las ocupaciones de los primeros entonces eran las de albañil, agricultor y mecánico.

**Grupos cuatro y cinco.** *Alumnado que se mantiene en el sistema escolar, vía profesional.*

Formado por alumnos que habían terminado unos meses atrás octavo de EGB y que se habían matriculado en un centro de Formación Profesional de la capital de la provincia. Cada grupo estaba formado por cinco chicos naturales de otros tantos pueblos.

### **Análisis de libros de texto**

La importancia de los libros de texto en la conformación del currículum escolar está fuera de toda duda, tanto que no merece la pena insistir en la pertinencia de tenerlos en cuenta en investigaciones como ésta que nos ocupa. La novedad de nuestra aportación es que trataba de mirarlos desde una óptica de crítica hacia la conceptualización de lo rural, lo que suponía —salvo casos flagrantes como los que ya hemos mostrado en un capítulo anterior— un trabajo costoso porque, a diferencia de otros estudios similares, en este punto no está tan claro, por ejemplo, qué es rural y qué es urbano. En realidad, es ésta una de las críticas que el profesorado tiene más a mano cuando reflexiona sobre la situación de la escuela en el medio rural, pero encontrar las evidencias es tarea menos fácil...<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Aunque, en realidad, el problema no es exactamente ése sino la ausencia de este criterio entre los que el profesorado utiliza para seleccionar uno u otro libro de texto. Apple (1989, pp. 88-108) ha puesto de manifiesto algunos de los problemas que subyacen al mundo del libro de texto, cuya condición lo hace partícipe al mismo tiempo del capital financiero y del capital cultural, pero en nuestro contexto no se conocen (nosotros no los conocemos) estudios que proporcionen información sobre los criterios reales que median en la elección del material didáctico y las estrategias de venta que ponen en marcha las editoriales. El asunto es tanto menos irrelevante cuanto, como se sabe (Díaz y Tijeras, 1991) dos de las empresas más potentes (la primera, desde luego) y más influyentes en el mundo de la comunicación en general en nuestro país comenzaron su actividad empresarial confeccionando libros de texto.

Por lo demás, se ha procurado dotar al estudio de una cierta perspectiva histórica de la que da una idea el correspondiente apartado bibliográfico.

#### 4.1. Volverás a Región

Lerena (1987), Varela y Ortega (1984) y Ortega y Velasco (1991) han caracterizado al maestro (y al maestro rural) lo suficiente como para disponer en este momento de un marco de interpretación en el que ubicar las ideas manifestadas por el profesorado con el que hemos trabajado<sup>6</sup>. Lo mucho que históricamente tienen en común el magisterio y el sacerdocio, la extracción social de clases bajas y medias bajas (y su inmediato: la fe del colectivo en la escuela como palanca de la movilidad social ascendente que ellos han experimentado), la feminización del cuerpo (y sus, al menos, dos consecuencias: el mensaje sexista que supone y la escasa potencia reivindicativa que en lo laboral se le concede), el carácter ideológico de la profesión y, por terminar en algún sitio, la condición de extraño sociológico (esto es, una persona que vive en una comunidad de la que, sin embargo, no forma parte) son algunos de los rasgos que explican la compleja situación que conoce el maestro rural.

Nos interesa especialmente esta caracterización de extraño sociológico porque, en el caso del magisterio rural, ocurre que se trata de un colectivo que tiende, o por lo menos así lo ha hecho hasta el momento, a “autoabastecerse” (Sánchez, 1985, página 34); es decir, a nutrirse en un porcentaje significativo de personas nacidas en el mismo medio rural. En nuestro trabajo, el 78% del profesorado que ha colaborado de una u otra forma, había pasado los primeros años de su vida en un pueblo; es decir, podía decirse que se trataba de personas *de* pueblo que, después de pasar un período de tiempo más o menos largo en una ciudad, habían regresado al medio rural. (En realidad, la idea de regreso es algo imprecisa, porque no es lo normal que los maestros recalen en sus pueblos, aunque sí lo hagan en otros, conocidos o no: desde el punto de vista que aquí estamos

---

<sup>6</sup> No queremos decir que sean los únicos autores que se han ocupado del problema —a lo largo del trabajo recogemos otros estudios— sino que son los que, desde nuestro punto de vista, ofrecen una perspectiva más rica. En particular el artículo de Lerena es extraordinariamente rico.

defendiendo, esta circunstancia, aunque no es despreciable, tampoco es la principal). La trayectoria personal de estos maestros los ha hecho sentirse —y eso sí nos interesa— cualitativamente alejados de su medio de origen. La inmensa mayoría del profesorado de nuestra muestra nunca consideró un fracaso personal tener que ejercer su profesión en un pueblo, e incluso muchos de ellos sabían que las cosas serían así (la mayor decepción acaso se disimulaba con una postura de ignorancia del futuro tipo *en realidad, no sabía dónde trabajaría, supongo que entonces me daba lo mismo*), lo que podría hacernos creer que las relaciones “afectivas” que el docente mantendría con su lugar de trabajo serían menos conflictivas o menos ambigüas de lo que en realidad son.

De todos modos, este tema de la satisfacción con el trabajo y con el pueblo donde se realiza admite muchos matices, que trataremos de desentrañar. Por ejemplo, mientras sólo el 6,25% de los maestros y maestras que nacieron en pueblos se sintieron decepcionados por tener que ejercer su profesión en una localidad rural, sí acusaron negativamente este hecho el 50% de los de origen urbano. La distribución de estos datos nos permite afirmar (aunque era un resultado esperable, y siempre dentro de los límites de nuestra muestra) que existe una asociación significativa estadísticamente entre el origen del profesorado y la disposición anímica con que afronta su marcha a un pueblo. Sin embargo, a lo largo del ejercicio profesional esas posturas iniciales se modifican, de forma que maestros y maestras que iniciaron su trabajo con buena disposición registran ciertas cuotas de insatisfacción y a la inversa. No son muchos estos casos —trece en total— pero llama la atención el que de los siete cambios *a peor* seis se dan en personas nacidas en el medio rural y de los seis cambios *a mejor* sólo dos proceden de ese mismo medio.

Por otro lado, considerado el problema desde una situación que llamaríamos ideal o “en abstracto”, veintiséis maestros y maestras opinan que es preferible trabajar en un pueblo mientras que sólo seis creen que es mejor hacerlo en una ciudad. La distribución de estos maestros y maestras por sexo, procedencia, experiencia y tamaño de la población donde se trabaja se ofrece en el cuadro 2 y, como puede observarse a simple vista (el escaso número de profesorado que afirma preferir la ciudad exige despreciar la columna de la derecha), el conjunto de profesorado que expresa preferir el trabajo en

un pueblo no es sustancialmente distinto del total de la muestra. El profesorado más joven es el que menos cómodo se encuentra en su 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 (y a hacerse muy gravosa económicamente), hasta el punto de que entre los 21 y los 30 años de profesión para nadie — de entre la muestra— es mejor trabajar en un pueblo <sup>7</sup>. Por lo demás, contra lo que pudiese pensarse por anticipado, el tamaño del pueblo en el que se reside no condiciona esta elección: no están más descontentos los maestros y maestras de pueblos más pequeños.

**Cuadro 2**  
**Preferencia “ideal” por el pueblo o la ciudad**

		<i>Prefieren el pueblo</i>	(1)	<i>Prefieren la ciudad</i>
Sexo	Varones .....	50%	44%	40%
	Mujeres .....	50%	56%	60%
Procedencia	Rural .....	76%	73%	60%
	Urbana .....	24%	27%	40%
Años de experiencia	— 10 años .....	34%	41%	60%
	11-20 a. ....	58%	40%	20%
	21-30 a. ....	0%	13%	20%
	+ 30 a. ....	8%	6%	0%
Tamaño de la población	—1000 .....	73%	69%	80%
	—2500 .....	8%	9%	0%
	—5000 .....	11%	11%	0%
	+ 5000 .....	8%	11%	20%

(1) En esta columna se anotan los porcentajes que cada colectivo representa en el total de la muestra.

<sup>7</sup> Lo reducido de la muestra hace que, mientras no digamos lo contrario, nos movamos en el terreno de las conjeturas y no en el de la certeza estadística.

Sin embargo, fuera de lo ideal y más en lo real, cuarenta maestros y maestras se pronuncian sobre la posibilidad de cambiar de lugar donde ejercer su trabajo, y de ellos sólo catorce lo hacen en términos negativos; para veintiséis de ellos sí entra dentro de su campo de expectativas/deseos abandonar el pueblo para marchar a la ciudad. La distribución de este profesorado por sexo y procedencia es la que se ofrece en el cuadro 3, cuya columna derecha refleja el número de quienes dicen estar interesados en marchar por razones que llamaríamos extraprofesionales: estudios de los hijos y similares.

**Cuadro 3**  
**Tendencia a abandonar el pueblo**

	<i>No</i>	<i>Sí</i>	<i>Sí (R.E.)</i>
Hombres .....	6	7	9
Mujeres .....	8	9	1
Origen rural .....	11	7	9
Origen urbano .....	3	9	1

Obsérvese cómo las dos distribuciones presentan ciertos “desajustes”, de forma que es superior el número de varones que cambiarían de destino (72,2% frente a 55,5% de mujeres) y que es muy elevado el de los que tienen origen urbano <sup>8</sup>.

La variable tamaño de la población también ofrece información de cierto interés, cual es que si bien los que menos cambiarían serían los que trabajan en localidades mayores de 5.000 habitantes, los que más dispuestos parecen a hacerlo son los que trabajan en pueblos de entre 1000 y 5000 habitantes, por encima de los que trabajan en las localidades más pequeñas <sup>9</sup>.

<sup>8</sup> Aplicada la prueba chi cuadrado con la corrección de Yates puede decirse que la distribución por sexo sería significativa al 88% de confianza y por origen al 91%

<sup>9</sup> Para ser más exactos, cambiarían el 38% de los que trabajan en localidades menores, el 44% de los de las intermedias y el 22% de las de mayor tamaño. Los datos en función de los años de experiencia confirmarían los del cuadro 2.

En cualquier caso, algunas de las opciones a favor de los pueblos son incluso fervientes, producto de un profundo convencimiento sobre la modalidad de vida que se ha elegido y sobre la experiencia de haber conocido las dos caras de la moneda:

*Sólo sé decirte que vivir en R. es un privilegio, y que por nada del mundo me iría a vivir a la capital de nuevo (M.11-20<sup>10</sup>).*

En general, las ventajas que el profesorado de la muestra encuentra en los pueblos son de dos tipos, profesionales y no profesionales. Las segundas se mencionan once veces a través de cuatro tipos diferentes de afirmaciones: más tranquilidad, más tiempo, más independencia, mayor *relumbre* dentro de la colectividad. El resto de las citas tiene que ver con aspectos profesionales, ya que incluso cuando se citan determinadas condiciones de la localidad (ambiente poco conflictivo) se hace pensando en cómo repercute en una docencia menos problemática, por ejemplo.

En cuanto a las primeras, las profesionales, el abanico de razones es más amplio, y sobre un total de 40 manifestaciones distintas, hemos efectuado la agrupación en cinco tipos de ítems que recogemos en el cuadro 3. Y aquí es donde, en nuestra opinión, empiezan a complicarse algunas cosas.

**Cuadro 4**  
**Ventajas profesionales de vivir en un pueblo**

ARGUMENTO	Nº frec.
Conocimiento de los chicos y/o del contexto....	14
Características positivas de la población.....	13
Características positivas del alumnado.....	5
Relacionadas con el método de trabajo.....	5
Relacionadas con el profesorado.....	3

<sup>10</sup> En las citas extraídas de las redacciones la identificación se hará por una letra (V: varón; M: mujer) y por una cifra, la de los años de servicio. En el caso de que no se conozcan con precisión, sino dentro de una franja, se indicará la franja. En este caso, la nomenclatura habría sido: M.11-20: mujer, entre 11 y 20 de experiencia docente.

La razón que más veces se argumenta es que en los pueblos existe un mayor conocimiento de los chicos y del contexto, pero el contexto pocas veces (ninguna, en realidad) se desarrolla y a veces puede resultar una designación bastante peligrosa, ya que, referido a la familia del alumno (la familia en los pueblos mantiene todavía su sentido extenso: hemos comprobado que *los Jiménez* pueden ser hasta diecisiete alumnos diferentes, primos entre sí de tercer y cuarto grado) puede servir como “etiqueta” que ayude al profesorado a “situarse” ante un alumno o una alumna en concreto <sup>11</sup> en un sentido muy similar al denunciado por Rosenthal en su famoso experimento. No es una cuestión baladí:

*El pueblo, sobre todo si es pequeño, tiene la ventaja de que conoces al niño desde que nace, conoces a sus padres y sabes en todo momento cómo van a reaccionar estos y en cuanto llevas un poco con el niño, y puedes estar incluso más de tres años seguidos en cada ciclo o etapa, no te va a decepcionar, porque sabes su modo de actuar (V.+30).*

La versión “dura” es la de la transmisión genético-ambientalista (si se apura, más genética) de las glorias y las limitaciones (sobre todo las limitaciones) 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 todas fuimos a la escuela y si no fue capaz de leer y escribir, eso lo heredan los muchachos. Y son cinco, ceporrísimos (A.10).*

Junto a la posibilidad de encasillamiento se encuentra la otra cara del mayor conocimiento, que no es otra que la del mayor

---

<sup>11</sup> Decimos que es una herramienta peligrosa porque puede derivar en la fabricación de “estereotipos”: aunque entre los Jiménez del ejemplo había chicos y chicas de sobresaliente y de insuficiente, todos ellos eran —a pesar de la nota— calificados como de “cabezones” y “bastante cortos” por un profesor que conocía bien este “contexto humano”.

control. No es que el maestro ejerza hoy de tal fuera del aula, pero sí existen canales de reprobación de ciertas conductas extraescolares dentro de los muros del centro —que se pasen los fines de semana en la discoteca, que se vea demasiado la televisión o que se maten tordos en los frutales— como existen canales extraescolares donde censurar comportamientos observados intramuros.

*Claro, pero es que luego llega don E. y ve a mi padre y le dice que yo no estudio y ya la hemos "liao". Aunque yo haya estudiado y lo que pasa es que ese día no se me haya dado bien por lo que sea, pues llega mi padre y ya tenemos la bronca (alumno de 7º de EGB).*

Y es que los encuentros en el bar tienen un carácter mucho más público que las citas en el colegio a las cinco de la tarde, a las que, además, se les puede quitar hierro por el procedimiento de que sea la madre quien acuda. Cuando se produce este comentario es una sanción que no recae sobre el hijo o sobre la hija sino sobre el adulto, que se ve acusado de lesa paternidad.

Tras las ventajas "contextuales" se sitúan las de la personalidad de la gente de pueblo. Si no fuese por las observaciones que acabamos de hacer, los dos ítems podrían constituir una única categoría asimilada a una concepción bucólica de la ruralidad, habitada por una gran familia hecha de buenas personas:

*... prefiero a la gente noble, sin doblez, trabajadora, gente que se entrega a fondo por causas justas, que condenan el dolor y los abusos, gente solidaria, gente de los pueblos (M.2).*

Pero las nueve frecuencias no recogen sólo afirmaciones positivas sino tres de este otro cariz:

*... creo que jamás podría desempeñar mi trabajo en un colegio de ciudad, con plantillas de cuarenta profesores y niños y padres con demasiadas leyes (M.2)*

Es una preferencia expresada en negativo detrás de la que está la mismísima consideración profesional del maestro. No se trata

solamente de que con el paso del tiempo se haya perdido en prestigio social lo que se ha ganado en capacidad económica; se trata de la ausencia de una auténtica conciencia de cualificación profesional derivada de (i) una formación inicial deficiente en los contenidos y que, junto a las condiciones en las que se ejerce el trabajo, mantiene al profesorado de Primaria como una especie de proletariado del resto de enseñantes, y (ii) de la ausencia de una formación permanente que, en la expresión de Rozada (1989), transforme en científico el pensamiento vulgar del profesorado<sup>12</sup>.

En una de las entrevistas que hicimos ese componente de sentimiento de inferioridad del maestro resultaba patente:

*Los pueblos son mejores que las capitales porque los padres están menos maleados, menos resabiados, y dejan hacer más que en las ciudades; o por lo menos no está el listo de las ciudades que es ingeniero o que es médico y la mamá que está todo el día sin hacer nada y se dedica a controlar al maestro a ver si puede pillarlo en un fallo (I.2.).*

Las ventajas que ofrece el alumnado son de un talante similar, ya que se habla de que los alumnos son más libres y sanos y de que en las clases reina menor indisciplina...

En cuanto a las ventajas referidas al método de trabajo, sólo es posible encontrar un débil hilo conductor que, en rigor, no se sitúa dentro de la escuela, dentro del propio método, sino en 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 *tienes más ilusión*

---

<sup>12</sup> Las tres personas que han manifestado esta opinión coinciden en su condición de mujeres nacidas en un pueblo, con menos de diez años de ejercicio y maestras en un pueblo de menos de mil habitantes. Entendemos que no tenemos datos para no atribuir esta coincidencia al azar, si bien, en todo caso, pueden confirmar nuestra opinión anterior, ya que si los de Primaria de alguna forma se consideran enseñantes "de segunda", las mujeres pueden agudizar esa percepción al estar insertas en una estructura sexista que, por ejemplo, las aleja de los puestos de responsabilidad a pesar de ser más numerosas que sus compañeros varones.

*en el trabajo.* Pero 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 al cargo del profesor, no se está hablando de la oportunidad de conocer-experimentar-investigar una metodología de trabajo, sino de cómo el maestro tiene la oportunidad de ayudar más de cerca a unos chicos y unas chicas que tienen reducidas expectativas de éxito social. Hay un espíritu asistencial que vemos repetido cuando un profesor llega

*a pensar en una mejor educación en los chicos de los pueblos debido al número menor de ratio por clase y a la labor de los C.R.A.s y de los maestros de compensatoria e itinerantes (V.-10).*

El espíritu misionero que es bien conocido en el maestro de Primaria constituye otro de los elementos relevantes en el análisis de este complejo "regreso" a la ruralidad que protagoniza. Cuando habla de sí mismo, el profesorado de la muestra lo hace dentro de dos campos semánticos fundamentales: el del misionado y el del prestigio social. Y es que se trata de dos cuestiones centrales —y ancestrales— en la percepción que el maestro tiene de su propio trabajo: ya hemos visto que son mensajes que se cuelan dentro de expresiones más amplias en las que lo que el profesorado quiere decir es otra cosa.

Excluyendo éstas, el resumen de estos significados queda resumido en el cuadro 5.

**Cuadro 5**  
**La figura del maestro**

<i>Tema</i>	<i>Frec.</i>
Pérdida de prestigio-respeto .....	10
Misionero-mesianismo .....	9
Desarraigo del maestro .....	2

Salvo la postura de crítica contenida en el capítulo del desarraigo (presente sobre todo en quienes padecen el *síndrome del vier-*

nes), la figura del maestro se reconoce, efectivamente, en estos dos campos. El primero puede presentarse en distintas facetas. Por ejemplo, recubierto de cierto "franciscanismo":

*... si lo has hecho [trabajar en el pueblo, claro] con deontología y amor sueles recibir grandes recompensas (V.+30).*

O de un esencialismo litúrgico:

*Hay de todo: el maestro/a que no deja huella, el que lo "resuelve" todo, sin beneficio para nadie, el que es mirado como bicho raro, el que es un bicho raro... Y, también, el Maestro, la Maestra (v. 11-20).*

O de un voluntarismo apostólico:

*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 (M.-10).*

Ninguna de estas tres expresiones tienen desperdicio. Formuladas desde la buena voluntad más rigurosa, las tres participan de una conceptualización trascendente del trabajo de maestro. En la primera se hace mediante la introducción del amor entre las exigencias profesionales, lo que sólo hace el clero... y los jardineros que nos presenta la publicidad; en la segunda, con una interesantísima tipología de los maestros en la que resalta, con una mayúscula mayestática, la persona moderada y ejemplar; en la tercera, con una evidente confusión ideológica: obsérvese cómo una postura que quiere aparecer como 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, 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 a la *superior*. El convencimiento de que está en posesión de valores culturales mucho más notables que los del pueblo (en realidad, está en posesión de los únicos valores culturales que existen), su actitud es la de un acusado paternalismo.

En cuanto a la pérdida de prestigio y de respeto, se trata de dos variantes de la misma realidad: la primera percibida en el campo de lo social y la segunda en el de lo académico. No es infrecuente que el maestro tienda a unir la existencia de ambas, de manera que *los chicos nos pierden el respeto porque en casa no oyen nada más que críticas a los maestros*; es decir, el descenso a los infiernos en la escuela viene precedido por el correspondiente en la sociedad. La suerte que tienen los maestros rurales es que antes lo sufrieron los de la ciudad:

*... también algunas veces, sobre todo en los últimos tiempos, ves que se está acabando el respeto que te tenían en tu pueblo, pero me consta que en las ciudades hace ya mucho más que se acabó (V.+30).*

La trayectoria histórica del maestro ha sufrido diversas vicisitudes de forma que pasó, siempre de forma interesada, de la desconsideración al ensalzamiento. El papel de adoctrinador de las conciencias patrias y católicas que se le adjudicó en el franquismo (y el engaño que suponía conferirle autoridad sin darle dinero) justifica que en los textos y manuales pedagógicos de la época se hiciera referencia explícita a las relaciones de colaboración y amistad que debía tener con las autoridades (civiles, sanitarias, eclesiásticas) del pueblo. La transformación que en este sentido ha sufrido la sociedad es percibida con cierto dolor por los maestros:

*Sabes tú que antes en los pueblos un maestro y un cura eran algo, y ahora pues somos uno más. Y además hoy, como todo el mundo intenta que el maestro sea uno más, pues no te excedas un poco que te la cargas. Que todos hemos contribuido un poco a todo. Antes, el maestro, la inspección... y ahora no (H.4).*

En los maestros 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), como el reconocimiento social, que es un valor situado a medio camino de la renuncia a una proyección social fuerte del trabajo y de los excesos nostálgicos que hemos visto, 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 “buena imagen” del maestro. En todo caso, el maestro más joven no está exento de distorsionar la responsabilidad de su trabajo y la percepción que la sociedad tiene de él...

*A nivel social, coincido con las numerosas opiniones de que la profesión docente tiene poco reconocimiento social y su labor es constantemente criticada negativamente o con indiferencia. Recae sobre él una enorme responsabilidad y está sometido a presiones por parte de miembros de todos los colectivos (padres, compañeros, alumnos, sociedad en general) (M.-10).*

#### **4.2. 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 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 para dibujar 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 otro capítulo hemos reproducido lo que una maestra considera 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. (No es una anécdota: nuestra intención es reproducir las frases que consideramos representativas de un cierto estilo de pensamiento y ésta, desde luego, lo es). También hemos visto cómo en cierto momento se escribió 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 (B.16).*

Es, pues, un problema de selección natural. La intervención humana sobre la naturaleza ha hecho que el escenario donde 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 ello todavía no se ha probado a pesar de que, de cuando en cuando, la criminalidad campesina (Caro Baroja, 1991, p.12) facilite la coartada a la prensa para hablar de la *España profunda*. El quiebro que hace la maestra (las fuentes de las que ha bebido) es que la inteligencia de los campesinos disminuye por falta de uso, lo que —podría haberse dicho para dejarlo todo claro— se suele producir después de que se ha

engendrado algún hijo, varios si hay suerte para la especie: después, la vida se hace demasiado monótona. De este modo, la transmisión genética 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.

Dan clara fe de la cerrazón mental del campesinado cinco autores de otras tantas encuestas, cuatro de los cuales son hombres, tres no han cumplido diez años de servicio y los cinco pasaron por lo menos los primeros años de su vida en un pueblo. Uno de ellos ya lo hemos citado en el capítulo primero:

*Otro tema: salir, tomar copas; eres un borracho (y si eres mujer prefiero no decirlo) por estar en el bar. Y luego siempre tienes un gorrón del pueblo en tu casa (sin intimidad).*

*La gente es cotilla, aforante y chinchorrera; y se mete en tu vida constantemente (V.-10).*

En otros casos, esa forma de ser es la culpable de que los maestros no pongan todavía más carne en el asador...

*Si la rutina, la apatía y la desgana (y el "ahí-os-quedáis") no aparecieran, como reacción de defensa muchas veces ante la cerrazón de miras y el cerrilismo, tan frecuentes (desgraciadamente) en los pueblos (V. 11-20).*

No todas las manifestaciones esencialistas son negativas, pero sí la mayoría<sup>13</sup>. Numéricamente triplican (doce por cuatro) a las que alaban excelencias del campesinado, pero si en las cuatro se halaga al alumnado, sólo en la mitad se extiende al pueblo en general.

*De momento no estoy insatisfecho de mi destino (ya que vivo en un lugar más grande) puesto que mis alumnos son*

---

<sup>13</sup> No queremos decir que cada vez que hemos registrado una opinión sobre la gente de los pueblos haya sido negativa: muchas veces los comentarios van asociados a actitudes que se consideran positivas. No estamos refiriendo a aquellas ocasiones en que se la define de una forma determinada y con afán de generalización.

*maravillosos al igual que la gente que vive en este pueblo (V.-10).*

Se trata de una categorización casi zoológica y vista siempre desde la atalaya de una posición superior. Hablando de miserabilismos, obsérvese cómo las carencias están en el ser de la persona y los haberes en los comportamientos, desarrollados con toda probabilidad como respuesta casi biológica del organismo ante los poderosos estímulos escolares: como el niño que ha visto el pastel en el escaparate se las ingenia para conseguirlo.

*... por el contrario, en las grandes poblaciones el maestro está en su clase y poco más, los alumnos no están tan arraigados a ti, aunque también, y basándome donde yo he estado, en su mayoría son más inteligentes, aunque no más aplicados (M.-10).*

Llama la atención que en las encuestas (en donde no se incitaba a expresar ni esta ni ninguna otra opinión) sea el profesorado de pueblo el que siente mayor propensión a caracterizar de un modo u otro a *la gente del campo*: sólo el 10% de las encuestas recibidas que contienen generalizaciones de este tipo corresponde a maestros o maestras de ciudad. El que, además, lo haga en términos negativos puede interpretarse como otra manifestación de ese proceso de desintegración social y cultural que ha protagonizado —y sigue haciéndolo— el campo.

Evidentemente, esto no quiere decir que el maestro de origen urbano no participe de ese concepto estereotipado del medio rural. Lo que ocurre es que con eso *ya se cuenta*. En las entrevistas hemos encontrado evidencias de ello en las respuestas de un maestro y una maestra. Para ésta, la convivencia con la gente de los pueblos era difícil porque

*en cualquier momento te pueden dar una puñalada por la espalda, tener mucho cuidado con lo que dices, medirlo todo muy bien, no darles la mano y que se cogan el brazo... (G.3).*

El maestro, por su parte, reconocía que

*con los chicos de pueblo nunca he tenido problemas de disciplina. Debe ser porque aunque son más brutos tienen más arraigado el sentido de la autoridad del maestro (L.16).*

Las dos expresiones parecen situarnos en el mundo *primitivo y remoto* que era para Luis Bello la Galicia interior, ese territorio donde las gentes no sabrían qué hacer con la libertad porque tienen el carácter deformado por la dominación que sobre ellos han ejercido siglos de señores y señoríos (Bello, 1973, p. 113).

Lo verdaderamente significativo, sin embargo, no es la existencia de estas manifestaciones racistas o casi racistas, sino el hecho de que entren en las escuelas de los pueblos porque es así como éstas se convierten en enclaves urbanos dentro del medio rural. No es posible apelar a una revitalización de las escuelas rurales ni a ningún espíritu de apostolado redentor partiendo de unos presupuestos ideológicos que, sin saberlo, están en las antípodas de lo que buscan. Max Weber (citado por García, 1992) lo expresa con una claridad meridiana cuando afirma que *el campesino no deviene estúpido más que allá donde está preso por las ruedas de un gran imperio, cuyos mecanismos burocráticos o litúrgicos lo convierten en extranjero.*

Una maestra de las que han contestado a nuestra encuesta escribía que la falta de formación produce un sentimiento de inferioridad en el campesinado. Pero no es solamente eso. Ni siquiera la razón principal. Sobre ese argumento se construyen las políticas compensatorias y, sobre todo, los voluntarismos profesoriales, pero ni los unas ni los otros consiguen reducir el supuesto diferencial formativo ni vencer ese sentimiento llamado de inferioridad. Que, por cierto, más parece otra cosa cuando se manifiesta no sólo a las puertas del colegio sino también a las del ayuntamiento, las del cuartel o las de la iglesia, lugares todos en donde el campesino ha de cumplir con unos requisitos formales (unas liturgias) distintos (pero iguales a los efectos) en cada caso: en el escolar se trata, primero, de acudir a la hora exacta del día preciso; después, de requerir la audiencia con el director o con una serie de cargos de oscura semántica, a quien muchas veces es remitido: el tutor, el jefe de estudios, el coordinador del ciclo...; por último, en fin, de utilizar un tratamiento por lo menos arcaico que no se repite en ningún orden de la vida cotidiana.

El éxito de esta labor de inculcación y de extrañamiento radica en que se desarrolla en un ambiente que la encubre. Así, las diferentes explicaciones que se dan para cada caso hacen olvidar que La ley de Enseñanza Primaria de 1945 prescribía, de forma muy similar a como cien años antes se había reglamentado que lo hiciesen los cuarteles de la guardia civil (López, 1982), que las escuelas estuviesen alejadas del centro de los pueblos. Así, la llamada inseguridad ciudadana se convierte en coartada ideal para que las verjas de los colegios se llenen de carteles prohibiendo tajantemente que nadie entre en el recinto fuera del horario escolar y sin la debida autorización. Así, es preciso incluso que medien investigaciones (Johnson citado por Armstrong y Avery, 1992) para que se confirme que la decoración de las paredes de los colegios pocas veces incluye imágenes, símbolos, acontecimientos, tradiciones u otros elementos culturales del sufrido "entorno". Así, en fin, el alumnado no tiene oportunidad de percibir que la escuela, convertida en un espacio aparentemente neutro, está lanzándole multitud de mensajes no académicos en los que su medio ambiente o no existe o sale mal parado. En el mejor de los casos, lo académico satura tanto la capacidad de preocupación del alumnado, que cuando tiene que marchar al instituto sólo piensa si será él el más zoquete.

*Yo era por si no se me iba a dar bien o iba a suspender, no por juntarme con gente de otros sitios. Aquí estás en el colegio y conoces a todo el mundo, y eso de trasladarte a otro pueblo que no conoces y con tanta gente; yo veía las películas allí con tanta gente... También las novatadas y eso. Te llegas a sentir inferior por ser de un pueblo tan pequeño (alumno, grupo 2).*

La especie de gallina clueca que resulta la escuela para el buen alumno, tiene otra cara para el que no sigue o sigue por Formación Profesional. Unos se quejan de que no se les enseñó nada, de que se debería haber tenido más generosidad con ellos.

Alumno.—*Nos tenían que haber enseñado a no ser tan cerrados.*

Entrev.—*¿Cómo dices?*

Alumno.—*Que somos muy cerrados. A lo mejor llegas en*

*Matemáticas o en Tecnología y el maestro llega y te pregunta alguna cosa y no la sabes y en vez de decir ya me las enseñará vas y te callas y no lo aprendes.*

Entrev.—*O sea, que sois cerrados porque no preguntáis.*

Otro.—*Y porque no entendemos muchas cosas, vete a saber (alumnos, grupo 5).*

Otros, del trato violento, siquiera sea en lo verbal.

Alumno.—*Nos decían que íbamos a ser unos desastres. No dábamos ni palotá y nos decían que no teníamos ningún futuro.*

Entrev.—*¿Qué futuro os pintaban?*

Alumno.—*A picar, nos decían.*

Otro.—*Que éramos una pena, que no valíamos para nada, por lo menos a mí y a otro que había conmigo por ahí, que no teníamos ningún futuro, que nosotros a estudiar íbamos a ser una lástima, que valíamos para pastores, no para otra cosa... (alumnos, grupo 4).*

Esto en cuanto al lado oscuro de la *escuela rural* por lo que respecta al menosprecio “esencialista” del campesinado. La otra cara de este *nunca llegarás a nada* que se pronuncia cotidianamente en nuestros pueblos es un lamento por las condiciones materiales en que se encuentran los centros. Este tipo de quejas lo hemos agrupado en siete epígrafes, según aparecen en el cuadro 5, y siempre sobre la base de las encuestas redactadas por el profesorado.

El inconveniente mayor que percibe el profesorado es el de la falta de equipamiento, 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 la 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 marcan una docena de ordenadores, un equipo de alta fidelidad, tres vídeo-cámaras, una televisión con pantalla gigante, etcétera. Que estas quejas existan es 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 el equipamiento material de los centros, estaremos propiciando sentimientos de discriminación, y al respecto no valen argumentos tales como la rentabilidad (que se utiliza unas veces sí y otras no) o el de la adecuación de unos u otros materiales a las edades de los chicos y chicas que van a la escuela: las empresas informáticas han diseñado software para todas las edades... incluso las no escolares<sup>14</sup>.

**Cuadro 6**  
**Inconvenientes de la escuela rural**

<i>Tipo de inconveniente</i>	<i>Frec.</i>
Falta de equipamiento .....	19
Relacionados con el ambiente general del pueblo .....	19
Olvido administrativo .....	9
Pedagógicos .....	7
Relacionados con las familias .....	5
Otros .....	4

Sin embargo, desde la posición que defendemos en este trabajo, no estamos ante un elemento de discriminación sino de distracción.

<sup>14</sup> Una crítica de la introducción de la informática en la enseñanza la encontramos en Apple (1989, páginas 149-171), que se plantea si es parte de la solución o parte del problema educativo, o en Fernández Enguita (1990, páginas 100-103). Aunque su referencia es más amplia, ambos coinciden en que la introducción del ordenador puede suponer un nuevo elemento de discriminación. Para Apple (páginas 169), su introducción no debería hacerse hasta que no estén *plenamente* integrados en un programa escolar y en *todos* los niveles (la cursiva es del original). Para Enguita ni siquiera eso sería suficiente ya que la discriminación persistiría entre *los que, además, lo tienen* (el ordenador) *en casa y los que no, lo cual es cuestión de recursos económicos esta vez no triviales* (página 103).

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 considerar su ausencia relativa el problema de mayor envergadura nos parece que es caer en la trampa, repetimos, de no reflexionar sobre otras cuestiones mucho más sustanciales como el de la legitimación e imposición de unos significados culturales, en este caso básicamente urbanos, sobre un colectivo que posee otros, por lo menos en parte, diferentes.

Cabe apuntar en todo caso que el profesorado que más siente esta falta de dotaciones es el que menos experiencia docente tiene. Hemos constatado que del total de las quejas, un 53% proviene del profesorado que lleva en ejercicio menos de diez años sobre un 41% que representa sobre el total del que nos ha remitido las encuestas. La explicación, que de evidente parece ociosa, se hallaría en que se trata de un colectivo formado en un concepto de la educación más técnico y por lo tanto más predispuesto a auxiliarse de otros recursos diferentes del libro de texto y de la tiza. Por lo demás, es claro que el problema de la falta de equipamiento no se limita a los recursos educativos sino que se extiende al amplio capítulo de las condiciones de conservación del edificio escolar e incluso de las famosas *casas de maestros*...

Los inconvenientes relacionados con el ambiente general del pueblo admiten a su vez cierta diversificación, básicamente sobre tres tópicos: el bajo nivel cultural del pueblo, el aislamiento (que produce un alumnado menos dotado de experiencias enriquecedoras de su personalidad) y la falta de independencia del maestro traducida no sólo en los lamentos por el exceso de control social sino también en un *no desconectas nunca* que ahora es visto como negativo. No hemos incluido, sin embargo, en este apartado las descripciones de los pueblos hechas en términos de pauperismo pero no relacionadas directa o inmediatamente con un obstáculo para la escuela.

En este capítulo también se distribuyen las quejas de acuerdo con criterios que podían preverse fácilmente. Así, se quejan sobre todo los maestros y maestras más jóvenes (60%), los que viven en

los pueblos más pequeños (60%) y los hombres (53%), mientras que la variable procedencia es completamente irrelevante.

La categoría *olvido administrativo* incluye expresiones que se ligán directamente con la ausencia de equipamientos (no hay material porque la administración no los envía), de motivación (se suele pedir en especie, vía concurso de traslados o de un reconocimiento difuso, pero no en sueldo) o de ausencia de otras oportunidades, como la de formación, por ejemplo. Se trata de un grupo de *quejas* poco relacionado con la perspectiva del problema que hemos adoptado...

Otro interés ofrecen los inconvenientes que hemos llamado pedagógicos y que se refieren en su totalidad al hecho de tener que afrontar la enseñanza de distintas áreas del conocimiento y/o a distintos niveles educativos: es decir, la esencia misma de la escuela unitaria o de muchas *incompletas*. En realidad, no es una queja que podamos calificar de significativa porque ha sido manifestada como tal por un porcentaje prácticamente despreciable del profesorado. Sin embargo, hay que hacer tres observaciones. La primera, que para un porcentaje mucho mayor de maestros y maestras ésta es la diferencia fundamental entre la *escuela rural* y la urbana, lo que significa (y es totalmente comprensible desde la perspectiva del que tiene que asumir la docencia, pero no es eso lo que aquí nos interesa) la adopción de una visión básicamente organizativa del problema. A su vez, la consecuencia, no sabemos si extrema, de todo esto es una concepción reduccionista de la docencia en el mundo rural:

*Es muy diferente porque yo tengo, por ejemplo, cinco o seis cursos y en M. un profesor tiene un solo curso; date cuenta que ellos cogen todos el libro, lo abren todos a la vez, leen y es para todos, explicas y es para todos, mientras que yo aquí mientras estás con uno haciendo una cosa tienes a otro haciendo otra y así. Mira, a mí me lleva una hora explicar una lección; pues si tengo que explicar cinco libros, ¿cómo saco yo tiempo para explicarlos? Es imposible (C.1).*

La segunda observación es que esta característica, aun cuando no es concebida como inconveniente, suele ir asociada a otro tipo de

situaciones negativas que la hacen participar de un cierto “efecto halo”:

*El trabajo en estas aldeas es diferente al que puedes realizar en un pueblo, ya que llevas a niños desde Preescolar hasta 5º curso, su nivel socioeconómico y cultural es muy bajo; los centros, si es que así pueden llamarse, están con goteras, sucios, mal dotados, etc. (M.-10).*

Por último —y ésta es la tercera observación— hay que anotar que siempre esta fórmula organizativa es considerada la diferente, la distinta. El camino hacia la uniformidad completa que hemos recorrido en los capítulos anteriores tiene aquí su punto final momentáneo, en la consideración por el profesorado, cualesquiera que sean sus características personales, de la escuela graduada como la normalidad dentro del concepto de escuela. Una explicación fácil es la estadística, para la que lo normal es aquello que forma parte de lo que más veces se repite. Sin embargo, en este caso la estadística dice que, en 1990, el 43% del total de escuelas del territorio MEC tienen, como mucho, tres unidades y el 54% no llega a las ocho (MEC, 1990, p.15); cabe incluso la posibilidad de que en estos últimos tres años se hayan abierto nuevas escuelas que incrementarían esos porcentajes. Luego ya habría que remitir la normalidad al número de maestros y maestras que ejercen en escuelas graduadas, lo que no es exactamente lo mismo. En realidad, la definición de esta normalidad se ha fraguado en el proceso histórico que hemos analizado y, por lo tanto, no es casual. Podemos pensar que el concepto de escuela que tienen hoy los maestros es el que les ha sido comunicado en sus centros de formación inicial, pero las Escuelas de Magisterio no han enseñado nunca cómo trabajar en una escuela unitaria porque éste no era la escuela que se había definido como modelo, porque —suponemos que en consecuencia— nadie sabía cómo habría que hacerlo, y porque los mecanismos de reclutamiento que se improvisaron con el “ascenso de escalafón” que conocieron estos centros garantizaron que las cosas se quedasen como estaban<sup>15</sup>. Llevaban razón los MRP al denunciar que la

---

<sup>15</sup> En realidad cabría pensar que las Escuelas de Magisterio no serían las únicas responsables de la propagación de ese concepto ya que no parece pro-

Universidad no investigaba sobre este tema, pero no sólo porque la recolección de datos sea más laboriosa que si se trabaja con grandes centros donde hay más “materia observable” sino porque el conocimiento (y éste es también un conocimiento escolar: el de las escuelas de las escuelas) está efectivamente relacionado con las relaciones de poder y dominación establecidas en el conjunto de la sociedad. Es, pues, como se ve, un problema también (pero no solamente) de formación inicial...

Un subcapítulo específico del medio ambiente general lo constituyen las familias. Aunque en la encuesta se citan expresamente sólo en cuatro ocasiones, el tema se ha repetido en las diecinueve entrevistas que hemos realizado y aparece en numerosas memorias de final de curso: en realidad podemos pensar que la expresión *medio ambiente* es, en el pensamiento de los redactores, incluso de las familias del alumnado. De un modo o de otro, el argumento es en todos los casos el mismo o muy parecido: los padres están desmotivados y les falta 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) (V. -10).*

*Es necesario mentalizar a los padres primero, y después a los niños (V.-11-20).*

*Los padres no exigen a los hijos y nosotros no podemos exigir por impedirlo la Administración y los padres (M.+30).*

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:

---

blemático aceptar que se trataría más bien de un concepto socialmente aceptado. En ese caso, no obstante, cabría responsabilizarlas de que no lo modificasen.

*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 (G.3.).*

En otras, se ejemplifica lo que es un obstáculo a la intervención docente y al 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... (A.10).*

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<sup>16</sup>, en prácticamente todos los centros aparece alguna referencia (más bien 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

---

<sup>16</sup> 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 de la colaboración de las familias y especialmente, por lo menos en el caso de 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 las 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.

*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 suspenden el 92,8% 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 encuentran con un gran desinterés hacia la escuela por parte de la familia y no existe colaboración entre la familia y la escuela.*

*Segunda.—Gran parte de los alumnos han 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 provocado un descontento hacia la escuela y un desinterés por los asuntos académicos (Centro con seis unidades).*

Tres causas que son 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 este 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 rendimientos de cuentas que generalmente ni existen ni se exigen como 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. La función que la escuela ha desempeñado en el medio rural nunca ha generado, porque no podía hacerlo, un codo-con-codo como el que reclaman los maestros. Ocurre con este tópico lo mismo que con el del nivel educativo, del que se dice que está bajando... desde hace casi doscientos años (Baudelot y Establet, 1990, páginas 11-21). Las pruebas que nosotros hemos manejado hablan justamente de lo contrario, 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 localidad, la profesión paterna, la edad o cualquier otro factor, los chicos y chicas con quienes hemos conversado ha coincidido unánimemente en manifestar que sus padres y sus madres eran los primeros en recomendarles que estudiaran. Otra cosa distinta es que, en según qué condiciones familiares, no se apruebe el mantenimiento de los hijos o de las hijas (quizás más de éstas) en la *profesión* de estudiante, y que se amenace con retirarlas 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 anticipadamente. El profesorado se equivoca porque interpreta determinadas manifestaciones que podríamos llamar de *rebeldía familiar*<sup>17</sup> como una situación generalizada (o en trance de ello) de oposición a la escuela y a lo que representa como institución.

---

<sup>17</sup> 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", página 28— cuya entrada 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.

Pero no es así. Donde el sistema escolar ha perdido más crédito (si es que alguna vez lo ha tenido en el sentido que aquí se le está dando) es, por un lado, en aquellos estratos sociales donde la cultura o los títulos son un adorno que hace bien al apellido, y, por otro, entre la clientela tradicional de las facultades universitarias que, visto el aluvión que llega de las capas medias, proclaman la conveniencia de las carreras de cuatro años para que dé tiempo a pagar las nuevas titulaciones. Para aquellos cuyos hijos saldrán, con toda seguridad, bien parados de su paso por ella, la escuela no es más que un trámite que hay que cumplir procurando no gastar demasiadas energías y en el que lo más útil que se puede hacer no es dar conocimientos (que en casa los hay hasta por las paredes) sino desarrollar actitudes creativas y de iniciativa personal. Por el contrario, para las clases populares la escuela sigue representando el mito de la movilidad social ascendente porque, a falta de otro patrimonio familiar, se espera que el genético sirva para que el chico llegue un poco más arriba: el campesinado confía en la escuela porque no le queda otro remedio... Otra cosa diferente es que no sepa o que no pueda hacer lo que los maestros le piden. Y eso lo saben los mismos alumnos.

*Mi padre no es que sepa menos cosas, es que como ha estudiado menos que yo, pues parece como que yo sé más que él, pero eso es sólo de algunas cosas como las ecuaciones y cosas así (alumno de 7º).*

Esto es una trivialidad, sin duda. Pero detrás de las obviedades quizás se hallen datos interesantes. No es sólo una cuestión de cantidad de saber sino de selección de un saber determinado, de imposición de ese saber... y del mecanismo que se utiliza para su imposición. Hablando del lenguaje del campesinado y del lenguaje *culto*, una estudiosa del desarrollo infantil (Rius, 1990, p.33) escribe que *lengua propia y lengua estándar son dos términos de la misma realidad lingüística y no se excluyen ni se desplazan, sino que permiten el enriquecimiento continuo del hablante cuando ambos se encuentran en contacto*. Esto sí es un ejercicio retórico. Lo que de verdad ocurre en las escuelas no tiene nada que ver con una idílica fusión de lenguas ni de conocimientos ni de culturas, y no por incapacidad del maestro o de la maestra para hacerlo, sino

porque ni la escuela mejor intencionada —ni la propia escuela que propone Rius— persigue en realidad ese propósito sino el que ha escrito justamente en las líneas previas:

*Toda programación de lenguaje oral en la Escuela rural Infantil debe, además de potenciar los mecanismos para su maduración y desarrollo, tener en cuenta el léxico propio de la zona, las construcciones y los modismos específicos, las estructuras peculiares de su expresión, y mediante un continuo trasvase sinonímico, acercar mediante un cotejo de equivalencias, otras formas, otro vocabulario, otras estructuras y otras expresiones pertenecientes a un lenguaje más estandarizado (p. 33).*

O, como diría Bello, que no “falen galego”. En nuestra opinión, trasvase sinonímico, cotejo de equivalencias y cuantas expresiones puedan decirse ni siquiera oscurecen que el mensaje es el mismo: que los chicos dejen de decir *ansí* y digan, de una vez por todas, *así*. Esto es también una selección de conocimientos, una selección cultural, que se impone con una violencia tremenda a las familias. En cierto sentido, los chicos y las chicas de las clases populares —y en especial del campesinado— dejan de pertenecer a sus familias en el momento en el que van a la escuela, porque a partir de ese momento la escuela, con sus expresiones correctas, con sus modos de hacer las cosas, con algunas de las maneras de invertir el ocio, con sus pequeñas incursiones/consejos en la distribución doméstica del espacio y del tiempo... recuerdan a los padres, por boca de sus hijos, que el suyo es un mundo arcaico y equivocado.

*No sé, no creo que corregir un error de dicción a un chiquillo sea una agresión moral a los padres, pero de todas formas para mí sería un problema de conciencia no corregirle (F.2.).*

En el grado de tolerancia que una familia pueda tener con respecto a este ejercicio cotidiano de imposición cultural (o lo que es lo mismo, en el grado en que haya asumido la inferioridad de sus valores culturales y la necesidad de despojarse de ellos para triunfar en la sociedad) parece que radica una parte del futuro académico de su descendencia...

Evidentemente, lo que empieza siendo la corrección de una infracción lingüística termina convirtiéndose en un alejamiento absoluto del equipaje de conocimientos disponibles en la familia, pero también, y esto es mucho más importante, del concepto de lo que es conocimiento útil, de la forma de acceder a él y de la manera de usarlo y reproducirlo. Al respecto, nos permitimos reproducir con fidelidad notarial el párrafo que un profesor de Química dictó a una clase de octavo de EGB en un colegio de cinco unidades.

*Si se sustituye uno o más hidrógenos de un hidrocarburo por uno o varios halógenos, distintos o no, la fórmula resultante corresponde a un derivado halogenado <punto y aparte>. Se nombra anteponiendo el nombre del halógeno a la denominación propia de la cadena en que se sitúe, indicando con números la posición que ocupa. Si hay halógenos en la cadena principal y en alguna secundaria, se nombran de acuerdo con el siguiente orden<sup>18</sup> (...) También, si se ha sustituido más de un hidrógeno y, por tanto, entra en la fórmula más de un átomo de halógenos, se antepone al nombre del mismo los prefijos di, tri, tetra, etcétera.*

No queremos discutir si la Química inorgánica debe formar parte o no de los conocimientos a dispensar a un ciudadano de catorce años (aunque probablemente hubiese que hacerlo porque el porcentaje de alumnos a los que le servirá la química inorgánica será mínimo mientras que todos ellos tendrán contacto con la química orgánica a poco que se acerquen por la cocina a ver cómo va el caldo del cocido). Pero discutimos que este párrafo pueda ser considerado como *conocimiento útil* por cualquier persona que no se encuentre dentro del mundo escolar. En nuestra opinión, ninguna persona sensata creerá que el alumnado que copió este párrafo inmediatamente después de que dos compañeros resolvieran en la pizarra un par de ejercicios “del punto anterior del tema” entendió algo que no fuese una instrucción mecánica para resolver los ejercicios que se hicieron inmediatamente después. Discutimos, por tanto, la *forma de acceder al conocimiento*. Discutimos *la forma de usarlo*, porque des-

---

<sup>18</sup> *No se reproduce.*

pués de copiar el párrafo, el maestro propone un ejercicio en el que hay que saber nombrar unas cadenas que escribe en la pizarra, pero en ningún momento se hace referencia alguna a la naturaleza de lo estudiado, a su realidad, a su virtualidad... Lo que importa es acertar (sí, acertar) un nombre, saber las reglas por las que un dibujo se llama así o de otra forma. Y discutimos *la forma de reproducirlo* porque no es otra nada más que la del examen, que se rige por los mismos criterios que la porción de clase brevemente descrita.

La observación de las clases resulta ser, al respecto, una buena fuente de información. El episodio que acabamos de relatar no es anecdótico sino que forma parte de una lógica de funcionamiento en la que los valores cotidianos se alteran, se trastocan o simplemente desaparecen y se impone un tipo de relaciones diferente en el que el alumnado tiene que aprender a vivir. El conocimiento escolar tiene poco que ver con el resto de los aprendizajes del alumno, que ni están parcelados ni se presentan arbitrariamente (en realidad simplemente se producen) en forma de lecciones, de temas o de casos que hay que estudiar por eso, porque *toca*. En clase de Química la transición entre un tema y otro es sencilla: finalizados los problemas del hidrógeno, el maestro todo lo que hace es levantarse de su sillón, acercarse a la pizarra mientras dice “problemas de mezclas” y borrar las últimas soluciones escritas. Por supuesto, el alumnado desconoce la lógica que hace que después del hidrógeno haya que estudiar las mezclas, como desconoce por qué el pronombre (su estudio) sucede al artículo, por ejemplo, pero termina aceptando (a estas alturas hace mucho que ya lo ha aceptado) que la experiencia escolar sea eso, un continuo abrir y cerrar archivos, y que la autoridad para aprender una u otra cosa en uno u otro momento no le corresponde a él.

Una de las primeras cosas que se aprenden es la distinta importancia que tienen unos saberes u otros, y aunque no se conozca muy bien la razón de ello, resulta que las Matemáticas o la Física son asignaturas más relevantes que la Lengua o la Historia. Las clases de Matemáticas son un ejemplo de cómo el aula se transforma en un espacio de incomunicación en el que se maneja un lenguaje que no sólo está fuera de toda concreción sino que se convierte en un auténtico argot indiscernible para quien no siga correctamente la evolución de todos y cada uno de los pasos que se van dando,

circunstancia que, por cierto, no se da con la frecuencia que el maestro (suele ser un hombre) desearía. Insistimos en que no es una crítica de la ciencia matemática sino de la forma de acceder a su conocimiento y de la generación de un espacio de aislamiento y separación de la realidad que no es única ni inevitable. Y que, además, a veces, es absurda, como cuando el maestro invitaba a hacer a su alumnado —*tocaban* las ecuaciones de segundo grado— el vetusto problema del inefable granjero que todavía no conoce cuántos conejos y cuantas gallinas tiene aunque sí sabe (ha debido caer de bruces tras olvidar qué es lo que tiene en el corral, o quizás lo haya olvidado porque cayó previamente) el número total de patas o cuando, a continuación, propone aquel otro de resolver la compra de cierta cantidad de naranjas y limones conociendo el precio total. Es más que probable que la creación de una situación ficticia de estas características en otra clase despertase comentarios punzantes entre el alumnado, pero no así en la de Matemáticas o la de Física y Química, que resultan ser las sesiones más silenciosas y aquellas en la que los pactos sobre la autoridad están más claros.

Así, en un momento dado el maestro abandona el aula para atender una llamada telefónica y en cuanto traspasa el umbral de la puerta se organiza un barullo considerable que es imposible que no sea escuchado por el maestro. El desorden se mantiene hasta que el maestro vuelve a empujar la puerta entreabierta, momento exacto en el que el silencio se restablece completamente. No ha pasado nada. Nadie ha oído nada. Nadie ha hecho nada. No se hace un solo comentario. Es como un espacio en blanco que nunca hubiese existido. El maestro vuelve a sus notas en la mesa y continúa el desarrollo de la clase. Un poco más tarde propone nuevos ejercicios que habrá que corregir al día siguiente y se sumerge en la lectura de la documentación que tiene sobre la mesa. Mientras tanto, los chicos —sobre todo ellos— juegan a darse cachetes en el occipital, hablan en voz baja, nadie hace los ejercicios... Cuando el maestro deja de *explicar* se permite la transgresión, que también es una transacción porque siempre ocurre cuando faltan cinco minutos para el final de la clase, tiempo insuficiente para resolver unos problemas que se convierten así —que eran desde el principio— tarea para casa.

En otro momento el maestro explica la fuerza de la gravedad y dice que el tiempo de caída de un cuerpo no depende de su masa. Es un lapsus, un error pasajero que primero pasa inadvertido porque

hay quien no entiende demasiado de qué se está hablando; no obstante, cuando insiste en ejemplificar el aserto —*una pluma cae tan deprisa como un ladrillo*, dice— pone al descubierto el error; el alumnado calla; el maestro, que opina que la audiencia debe sorprenderse por la noticia, insiste —*aunque parezca mentira, caen al mismo tiempo*—; a la clase en general no parece importarle mucho la paradoja, aunque tres chicos y dos chicas parece que hacen algún comentario en voz baja; uno de ellos se atreve a poner ligeramente en duda lo que acaba de oír —*¿igual de deprisa?*— y obtiene la respuesta que se merece: *Sí, la velocidad de caída no depende de la masa*. Nadie replica: el maestro ha dicho. Segundos después, el maestro vuelve su mirada al libro y advierte su error. Entonces, como si se tratara de la misma unidad temporal, añade: *en el vacío caen a la misma velocidad*. Y se da por concluido el episodio. No media explicación alguna; el último añadido, que dota de sentido al acontecimiento físico, prácticamente pasa desapercibido. Lo que se ha ventilado en este episodio son dos cosas: la primera, que el maestro tiene toda la autoridad, incluida la de poder decir disparates sin ser refutado; se demuestra una vez más que la importancia del contenido es inferior a la de las relaciones que se establecen en el aula. La segunda, que la indiferencia del alumnado forma parte también del acuerdo tácito que ha establecido con el maestro: no molestar y no ser molestado; no interrumpir las explicaciones a cambio de que la autoridad no investigue si todos están enterándose de lo que dice.

En Lenguaje es otra cosa. La maestra no imprime una dinámica “profesoral” a su clase y así le va: en el mismo tiempo en que su compañero de Matemáticas ha corregido dos ejercicios ella ni siquiera ha organizado la clase. Aquí, por ejemplo, el alumnado lanza con cierta frecuencia preguntas de distracción, planteamientos que se saben erróneos pero con los que se aplazará la intención de la maestra de continuar...

Pero las clases no son más leves que las de Matemáticas; cambia la forma pero mucho menos el fondo. La maestra trata de conseguir la perfección en las lecturas dramatizadas, algo que si por una parte resulta imposible por la otra coloca a la clase en un nivel de aburrimiento parecido al de Matemáticas: las personas que no tienen personaje en el diálogo terminan perdiendo la mirada al otro lado de las ventanas. No es sólo eso. En el apartado de semántica,

se coloca al alumno en la situación de idear contextos expresivos alejados de su interés y poco significativos por poco creíbles: las frases que hay que inventar para colocar un adjetivo o un adverbio sólo existen en la formalidad sintáctica pero pierden cualquier capacidad comunicativa. El asunto está en que lo que se prescribe no es nombrar la realidad sino nombrarla del mayor número de formas posible (habitualmente se persigue incrementar el vocabulario de los alumnos con adjetivos, no con sustantivos), algo que es tanto más difícil cuanto menos literaria es la cultura de origen del alumnado. De paso, el universo de significados que forman parte de la cultura del pueblo desaparecen completamente: no son objeto de conocimiento y en la escuela sólo los utilizan los alumnos, claro, y en clase de Plástica, cuando la relación entre profesor y alumnos no es formalmente tan jerárquica y el alumnado se percibe fuera de la disciplina habitual del centro.

La escuela, por otro lado, tiene complicada la tarea de inculcar ciertos hábitos intelectuales. También en el tiempo de Lengua se habla de un trabajo que se ha encargado a los chicos y chicas de la clase y la maestra imparte recomendaciones sobre la forma de hacerlo advirtiéndole que es necesario consultar bibliografía para extraer ideas o sugerencias de otras lecturas, pero eso no debe confundirse con *hacer copias al pie de la letra, porque eso sí me enfadaría*. La instrucción es difícil en sí misma si no se tiene práctica en hacer este tipo de tareas, pero lo importante es la confusión en la que se sume al alumnado en relación con el mundo de los libros: unos hay que leerlos, estudiarlos, repetirlos con la mayor fidelidad posible; otros hay que leerlos y no copiarlos en absoluto. Lo que al alumno no se le explica es dónde reside la diferente naturaleza de uno u otro libro, de una u otra forma de saber, de una u otra forma de acceder a ese saber y de una u otra forma de reproducirlo. Por si eso no fuera poco se añade la idea de que ese tipo de tarea es un *trabajo*. En el contexto escolar es usual utilizar la palabra trabajo para designar genéricamente la ocupación del alumnado —ir a clase es su trabajo, cuando no se estudia o se sacan malas notas se dice que no se ha trabajado— pero en un contexto más reducido, los trabajos son las tareas menos cotidianas, los encargos más engorrosos que, además, tienen que hacerse fuera de clase. Lo que, sin embargo, suele ocurrir con ellos es que tienen menor validez calificadora que la actividad diaria; suelen servir

para completar o para corregir la nota, no para establecerla. En esa nueva confusión en la que el trabajo es lo habitual pero también lo extraordinario, lo decisivo pero también lo accesorio o como mucho complementario, el alumno lo único que está en disposición de aprender es que cuanto más nueva sea cualquier cosa que tenga que ver con el trabajo (los trabajos son tareas que se encomiendan en los tramos finales de la escolaridad) más se alejará de lo que en su casa se entiende por tal.

En general, el profesorado habla mucho en clase con independencia de que tenga que *explicar* logaritmos o la revolución de precios, de que las ideas que quiera transmitir sean conservadoras o progresistas. El tiempo escolar es demasiado importante para dejarlo en manos de los alumnos. Si la maestra de Historia quiere hacer reflexionar a sus alumnos sobre la discriminación política que ha sufrido históricamente la mujer, una buena forma de hacerlo parece ser dedicar una clase completa al tema; pero no es seguro que muchos datos y un énfasis adecuado en la entonación logren que ni chicos ni chicas se sensibilicen más ante un tema que posiblemente les deje indiferentes: ni la política les interesa ni la lucha por conseguir el voto acaso signifiquen gran cosa para preadolescentes de trece años —que, además, saben que sí votarán— aunque estén en clase de Historia. El ejercicio de empatía que propone la maestra no parece reunir los requisitos adecuados no sólo porque los ejemplos sean distantes —en un momento dado, y como las mujeres son votantes de pleno derecho en nuestro país, trata de acercar el tema ejemplificándolo con los inmigrantes: *¿Estáis dipuestos —pregunta— a darle el voto a esa gente? Claro es que es muy fácil; el que está arriba y ya lo tiene dice que se las apañen, pero claro...*—, sino porque se presupone que la audiencia parte de las mismas referencias de la maestra o que, por no partir de ningún lado, es buen recipiente donde verter la información adecuada. En cualquiera de los dos casos, por cierto, los inmigrantes no pasan de ser *esa gente...*

Diríamos que todo el profesorado, pero especialmente el que se reclama de posiciones progresistas, debe tener en cuenta que en la medida en que el alumno no habla se le está hurtando la posibilidad de expresarse y de hacer relevantes en el contexto escolar y social sus opiniones y sus saberes, que, justamente en el medio rural, son las de un sector que podemos ubicar en el amplio espectro de las minorías...

Y es que muchos de los criterios centrales que rigen la vida de los centros no tienen nada que ver con los conceptos a veces equivalentes que pueden tener los padres de ese alumnado, que, a menos que conozcan esta "lógica académica" (es decir, a menos que pertenezcan a este mundo) están obligados a hacer un acto de fe. No es fácil, por lo tanto, que exista la colaboración que los maestros y las maestras piden, y a estos efectos la peregrina idea de las escuelas de padres, que sólo suena bien porque parece que es *progre*, no deja de ser un interesada propuesta de reprogramación. Intentos subsidiarios son las reuniones del profesorado con los padres a lo largo del curso en los que maestros y maestras tratan de inculcar en ellos los convencimientos y los hábitos necesarios para que les allanen el camino. La memoria fin de curso de un colegio destaca con cierto entusiasmo las reuniones mantenidas y las conclusiones extraídas: los padres...

*\* deben formar parte en todo momento de la comunidad escolar.*

*\* deben hacer un seguimiento continuo de la vida escolar de sus hijos.*

*\* deben controlar el tiempo dedicado a la televisión, juegos, etcétera.*

*\* deben proporcionar a sus hijos un espacio idóneo en casa para trabajos escolares.*

*\* deben valorar el trabajo y el esfuerzo del niño.*

(Colegio de 10 unidades).

El lenguaje no suele ser inocente y así como veíamos más arriba que en un centro *las enseñanzas mínimas* se concebían como un obstáculo que los alumnos habían de *superar*, en este caso no hace falta profundizar en la lectura para alcanzar el contenido nuclear de las reuniones: los padres deben, deben, deben, deben... Por lo demás, es notorio que algunos deberes son para los padres (como para sus hijos) imposibles de cumplir. Para el maestro la situación idónea sería que la casa fuese una reproducción lo más parecida de la escuela (es decir, que todas las casas fuesen como la suya), y por eso se lamenta de que no puede evaluar las actitudes cívicas del alumnado

*Evaluar las actitudes es muy difícil porque a lo mejor en clase se comporta bien, pero yo no sé si luego en casa hace lo mismo o los padres no insisten en que por ejemplo saludé al entrar o no diga palabras malsonantes. Por eso creo que los maestros deberíamos hablar más con los padres y estar más pendientes de estas cosas (G.3.).*

o de que, efectivamente, hay que suspender a los padres:

*Tomando el Comportamiento Cívico y Social como un aspecto a tratar dentro de este área, cabe resaltar que los hábitos adquiridos en el colegio no son reforzados en las casas (Memoria de un CRA).*

No es fácil que los padres vayan a la escuela porque saben que tendrán que escuchar (seguramente con la sutilezas de un lenguaje que no dominan) que son ellos los culpables de que el chico no estudie o que el-chico-no-es-que-sea-tonto-pero-conviene-que-vigilen-seriamente-que-estudie, y cuando ya se ha oído repetir la incapacidad de uno u otro varias veces, la reunión pierde interés.

Sobre la formación de padres llevada a su expresión más formal, una maestra, sin quererlo, dio en el clavo:

*Los padres no nos ayudan y no se implican porque no saben. Debería haber programas de formación de padres para que reconozcan la importancia de la escuela y nos ayuden más a los maestros (C.1.).*

Lo crucial es que las clases populares reconozcan cuál es la cultura legítima, que la sepan distinguir y que se le profese (más que a ella, a sus poseedores) el debido respeto...<sup>19</sup>

<sup>19</sup> Un ejemplo de escuela de padres se explica ampliamente (con la amplitud que requieren las grandes innovaciones) en una memoria de centro. La escuela de padres se materializa (después —permítasenos la ironía— de que la elocuencia del maestro venza las reticencias iniciales de los interesados) en un ciclo de conferencias sobre los siguientes temas: *LOGSE, alimentación y consumo, prevención de drogodependencias y técnicas de estudio*. A la sazón, el pueblo donde se desarrolla la experiencia tiene algo más de un centenar de habitantes, lo que lo convierte en un lugar idóneo donde hablar, caída la tarde

Pero el maestro no puede ejercer conscientemente este papel porque le repugnaría a su conciencia, formada (por sus estudios, porque la materia prima de su trabajo son niños y por la definición social de su profesión) en un idealismo irrenunciable. Tanto es así que el maestro acepta mal que los padres y los propios alumnos tengan una visión instrumental de la escuela. Es cierto que los propios docentes son responsables en mayor o menor medida de convertir el aula en un escenario donde se representa una obra de la que sólo parece importar el final —la nota— pero para el docente la nota es sólo subsidiariamente un instrumento de promoción: es la sentencia, en el sentido judicial, a la que el alumno o la alumna se han hecho merecedores por los méritos y deméritos contraídos en un período determinado. Su existencia es, por otra parte, independiente de la voluntad del maestro, quien está obligado a desempeñar el papel de un juez imparcial que no tiene la menor implicación con los hechos juzgados. No es el maestro el que *fabrica* la nota sino el que la *hace visible*, y por eso no acepta responsabilidades sobre el resultado final: su compromiso es, en caso de nota negativa, el de procurar que en lo sucesivo las cosas ocurran de otro modo para que el resultado mejore... Ahora bien, en la medida que la nota es la fedataria de un comportamiento honesto, responsable, maduro, etc., del alumno, al maestro no le agrada una utilización desviada, “materialista” y utilitarista de la misma.

*Como mucho, los padres se preocupan de si su chico ha aprobado. Si las notas son de suficiente, aquí no viene nadie a preguntarte nada. Los que suspenden tampoco es que vengan mucho, pero si un chico te va bien y de repente falla y va a casa con un insuficiente, entonces sí que sue-*

---

de invierno, de cuestiones como, y citamos textualmente: *visión general de los nutrientes y su influencia en la salud alimenticia; estudio de los principales alimentos; su valor nutritivo; su digestibilidad; raciones recomendadas; consejos para su oportuna compra; conservación, manipulación y preparación; elementos para una dieta equilibrada; compra de alimentos e influencia de la publicidad; riesgos para la salud de alimentos contaminados*. Tras este succulento programa, la evaluación de la experiencia concluye *que los padres tienen más seguridad y confianza en el desempeño de la labor educativa con sus hijos y que ha servido para acercar a la escuela y a la educación a las personas alejadas de ella*. Sin comentarios.

*len venir. Claro que lo que les interesa es saber si a final de curso van a aprobar o no, porque aquí lo único que cuenta es que en junio les des el certificado (Ñ.16).*

En el nivel del aula, al alumnado más “rebelde” la nota le ha servido para desarrollar estrategias de auténtico control del devenir de la clase. En una grabación de vídeo asistimos a una discusión entre una profesora de Lengua y un alumno de bajo redinimiento y comportamiento largamente mejorable. La discusión, que no reproducimos porque para lo que nos interesa es innecesariamente larga, se estableció sobre unas cuestiones formales de papeles presentados fuera de plazo y con cierta desgana. El trabajo en cuestión era importante para establecer la nota de la evaluación y el alumno, que conocía perfectamente las reglas del juego, se dejó llevar por las recriminaciones de la profesora hasta que en un momento dado comenzó a preguntar si había aprobado o no: era evidente que la reconvencción de la maestra sólo tenía sentido porque el alumno sí había aprobado, y era evidente que el alumno lo sabía desde el inicio de la discusión. A la tercera vez que formuló la pregunta, la maestra finalmente contestó *sí* firmando la paz y zanjando de un golpe —como quería el alumno, que había *ganado*— la discusión. Si el alumno hubiese suspendido no se le habría reprochado una dimensión de su comportamiento, ya que el juicio negativo es siempre a la totalidad. Lo que la maestra reconocía aquí era su pesar por una perversión manifiesta del sentido que el alumno atribuye a la nota...<sup>20</sup>

Por este lado, el extremo de la decepción (que muchas veces se procura que se haga demasiado evidente con concesiones similares a la que acabamos de relatar) llega cuando el alumnado confienza que su fe en la escuela ha terminado...

*Yo estuve en L. con los mayores y alguno me decía: bueno, y a mí para qué me va a servir esto, si yo para irme con*

<sup>20</sup> La escena tiene otros significados. Así, se establece que el sentido último de la negociación no existe salvo en un terreno demasiado simbólico para tener repercusiones en la marcha diaria de la clase. Por un lado, la transgresión al orden es una transgresión menor siempre que el aprobado no se resienta; por otro, el alumno aprovecha los términos del contrato para reivindicar que le dejen espacio para ser como quiere ser a cambio de que cumpla los mínimos que le ponen del lado de los buenos.

*mi padre bastante sé. A mí eso me condenaba, es una de las cosas que me hizo quitarme de segunda etapa. No podía soportar esas cosas porque yo estaba muy convencida de que uno puede ir a podar, pero el ir a podar, el perfeccionamiento en podar o en lo que sea viene dado porque tú tengas un nivel más elevado (A.10).*

Pero peor se lleva todavía si además coincide con que el futuro económico del alumno está medianamente asegurado, ya que lo que se está negando es la utilidad de la escuela para ganarse la vida o, lo que es lo mismo, la cara del discurso educativo que se suele presentar en sociedad (en la sociedad pobre, claro)<sup>21</sup>:

*Lo que están escuchando continuamente de sus padres es que no tienen necesidad de estudiar porque con las tierras pueden seguir viviendo perfectamente como sus padres, sobre todo los que tienen viñas. (L.16)*

En definitiva, la satisfacción completa del maestro no se produce nada más que ante un buen rendimiento que vaya acompañado de una actitud de adhesión al sistema<sup>22</sup>, lo que convierte a la tarea docente en tanto más ingrata y hace tanto más frecuente que en la atmósfera de las clases de los pueblos flote esa suerte de mensaje de desesperanza que llena el título de una de las obras de Juan Benet con que hemos encabezado este apartado: *Nunca llegarás a nada.*

---

<sup>21</sup> La otra, naturalmente, es la espiritual, la de estudiar por estudiar, que sólo es un argumento que se tiene en la recámara para situaciones comprometidas.

<sup>22</sup> Fernández Enguita (1990b, pág. 175-178) distingue cuatro modelos de actitudes que pueden identificarse en el alumnado: adhesión, cuando los valores de la escuela son los mismos que los de su medio social y además se confía en la escuela como medio de encumbramiento social; acomodación cuando falta lo primero pero existe lo segundo; disociación, cuando coinciden los valores pero no se "cree" en la escuela y resistencia cuando no concurren ninguna de las dos circunstancias. Obviamente, cuando nos referimos al ideal preferido por los maestros y maestras nos referimos a la actitud de adhesión, que, en principio, sólo es esperable de alumnado de las clases medias.

### 4.3. Estatuto de autonomía

Uno de los postulados básicos de la teoría de la reproducción es el de la autonomía relativa de la acción pedagógica (Bourdieu y Passeron, página 52); es decir, el hecho de que la escuela aparezca como una instancia independiente de las relaciones sociales de dominación que existen extramuros de ella. Naturalmente, cuanto más independiente se considere la escuela, con más efectividad contribuirá a mantener la desigual distribución del capital cultural entre las clases (páginas 254-55): en realidad, ya lo hemos anticipado al final del parágrafo anterior. De esta forma, el discurso del profesorado (que además de ser idealista se resiste a verse reducido a la condición de *instrumento* del sistema) se remite exclusivamente a lo pedagógico y expulsa todo aquello que entre dentro del campo de lo social o de lo político —entendido siempre en sentido amplio, naturalmente. Es obvio que esta aparente neutralidad resulta funcional al sistema social precisamente porque se trata sólo de una apariencia tras la que se encuentra una estrategia de conservación de la que muchas veces ni siquiera son conscientes sus propios agentes.

Esta exclusión de todo lo que no sea pedagógico a la hora de caracterizar la *escuela rural* es una de las evidencias que se han mostrado con mayor claridad en nuestro trabajo. Un breve repaso a todo lo que llevamos escrito en este cuarto capítulo confirmaría que el profesorado nunca, o prácticamente nunca, ha hecho referencia a la dimensión social de su trabajo o de la institución en general, y cuando se ha mencionado, por ejemplo, a los padres, se ha hecho siempre con la intención de ejemplificar cómo su posición, su actitud, etc. influye en el trabajo del aula.

Cuando en nuestras encuestas el profesorado se ha pronunciado sobre la especificidad de la *escuela rural* lo ha hecho condicionado por nuestras sugerencias, pero aun así la interpretación y las opciones que han tomado dentro de ellas merecen un comentario. Así, ante la decisión de caracterizar la particularidad más relevante del trabajo en la *escuela rural*, veintiún docentes explican que se trata de impartir los mismos contenidos con distinto método y sólo doce que no hay razones para modificar ni contenidos ni métodos. Aquella cifra de 21 se incrementa con otras quince opiniones que abonan la idea de que existen razones para considerar que en las escuelas de los pueblos hay que hacer (o se hacen) *otras cosas* de las que

se hacen en las ciudades. Ofrecemos a continuación un listado de esas opiniones distintas.

- \* *Se bajan los niveles.*
- \* *Es más difícil trabajar en unitarias (2 frecuencias).*
- \* *Se podrían mejorar los objetivos y los métodos (2 frecuencias).*
- \* *Se necesitan más especialistas que en las ciudades.*
- \* *Los niveles no deben ser por su edad porque esto está perjudicando a los mejores.*
- \* *La escuela ejerce más control.*
- \* *Es una experiencia grata.*
- \* *Se tiene mucha responsabilidad.*
- \* *Es un choque generacional.*
- \* *Ellos, los alumnos, son la principal asignatura.*
- \* *Los contenidos deben dar una respuesta adecuada al entorno.*
- \* *A los chicos se les debe enseñar su propia cultura*<sup>23</sup>.
- \* *Los contenidos deben subsanar carencias.*

Como puede comprobarse, las expresiones de este bloque no aceptan demasiado bien nuevas agrupaciones. Las diferencias fundamentales siguen siendo cuestión del método, pero la variedad es notoria y en algunos casos la indefinición impide conocer en qué se estaba pensando en realidad. En todo caso, es interesante señalar que entre estas opiniones el denominador más común que encontramos es el de la voluntad compensadora teñida de distintos matices: desde un cierto menosprecio inherente a la bajada de niveles (*no dan más de sí*, justificaría la medida) hasta la reivindicación de la dificultad de trabajar en el campo que lleva implícita una concep-

---

<sup>23</sup> Aunque incluimos esta afirmación, no debemos atribuirla a una posición personal especialmente crítica. En realidad, la maestra que hace esta escribe una línea antes que se deben enseñar las mismas (cosas) de diferente forma; en otro momento dice que la implicación de la escuela en la vida de los pueblos *es la única función que tiene sentido y merece la pena* y más abajo ruega *mayor compromiso de los ayuntamientos y que la gente valore el trabajo de los maestros. Que se molesten más por sus hijos*. Es decir, una enorme ambigüedad, consecuencia de la dificultad de vencer, al nivel del pensamiento vulgar, las contradicciones en las que incurre el maestro voluntarista que no ha hecho un análisis de la dimensión social de su trabajo.

ción quebradiza de lo que es el alumnado rural, pasando por la definición programática de las carencias o el regreso sobre el tópico del maestro-sacerdote, que se carga de responsabilidades más de lo que le corresponde por su trabajo. En cuanto a esa insistencia en observar diferencias en el método de trabajo, no se trata sino de un capítulo más de aquella tendencia a la uniformidad de la que hemos hablado un poco más arriba. En efecto, cabría pensar que los maestros que opinarían a favor de que los contenidos y los métodos fuesen los mismos que en las ciudades serían los que desempeñasen su trabajo en los pueblos mayores y, por lo tanto, en colegios de características formales similares a las de los centros urbanos, pero los datos desmienten la hipótesis ya que el maestro que trabaja en el pueblo mayor lo hace en uno de 2.200 habitantes (en donde ni siquiera es seguro que exista un profesor por nivel) y ocho de ellos ejercen en localidades de menos de quinientos vecinos. Luego esta percepción del trabajo en el medio rural no está mediada por las condiciones organizativas sino, sobre todo, por la opinión que tenga el maestro acerca de la naturaleza de su trabajo. Al no darse una asociación entre el método y el tipo de centro podemos pensar que el arquetipo urbano influye en estimar que el medio rural es, por su naturaleza, susceptible de ser enfocado desde una óptica de excepcionalidad.

Lo que nos lleva a analizar cuál es la idea que el profesorado tiene de lo que es el entorno y, sobre todo, de las relaciones que la escuela debe mantener con él. Para Pérez Díaz, la crisis de la escuela rural se explica, entre otras cosas, por la distancia que separa al currículum escolar de las condiciones de vida sociales y económicas de los pueblos y sólo puede superarse si la escuela se inmiscuye en los intereses y necesidades de la vida rural (Pérez Díaz, 1974, página 220); es decir, si toma partido por lo que ocurre en el pueblo y es capaz de extrañarse de su único papel de transmisor de determinados elementos culturales. La idea nos sirve para ejemplificar el tipo de actitud que queríamos rastrear en las redacciones que habíamos recibido. Así, en las encuestas, a la sugerencia de que se desarrollasen opiniones sobre la implicación de la escuela en el entorno, el profesorado de la muestra contestó en treinta y cinco ocasiones con un contenido que puede agruparse en las nueve categorías que componen el cuadro 7.

Parece evidente que el profesorado está convencido en general de que existe o debe existir una implicación de la escuela en la vida del pueblo. Pero la interpretación de lo que entendemos por implicación es compleja. En realidad, las respuestas agrupadas en la primera categoría no nos resultan de mucha utilidad porque no nos dicen qué entiende el redactor o la redactora por esa implicación (a pesar de afirmaciones tan rotundas como *es fundamental* o *debe implicarse totalmente*), como tampoco nos proporciona mucha información la profesora que afirma que la escuela está implicada en el entorno, si bien en todos los casos es posible deducir que lo que se quería decir es lo que el resto sí dice... En efecto, las demás afirmaciones, incluidas las agrupadas como imprecisas, nos facilitan datos importantes sobre qué entiende el profesorado que es el compromiso de la escuela con el pueblo, y que no es otro que la continuación del pensamiento que apostaba por la redención de los

**Cuadro 7**  
**Implicación de la escuela en el entorno**

<i>Descripción</i>	<i>Frec.</i>
Sí debe .....	9
Sólo cultural .....	9
Institucional .....	4
Imprecisa .....	4
Sí está implicada .....	1
No debe .....	2
No está implicada .....	2
Es difícil hacerlo .....	2
Otras .....	2

pueblos a través de *la cultura*. Lo que debe llamar nuestra atención no es que el profesorado se exprese diciendo que la implicación debe ser sólo cultural —que no lo hace— sino que la restricción se impone por la omisión de entender cualquier otra cosa.

*... deberían ser objetivos fundamentales las actividades culturales para la escuela y para todo el medio rural, exposiciones, coloquios, etc... hacen más agradable la convivencia de toda la comunidad (V.-10a).*

Por supuesto que la escuela debe participar en la vida de los

*pueblos, y así es como ocurre en la mayoría de los pueblos pequeños (dando lugar a cursos complementarios de adultos, preparando fiestas y actividades, dando lugar a reuniones o cursos de máquina, música...).*

*En cambio en los pueblos grandes, la escuela se ve como de uso exclusivo de los maestros y cuando éstos se van la escuela se cierra hasta el próximo día. Deberían ser los Ayuntamientos los que divulgaran más la "ocupabilidad" de los colegios para actividades no solamente extraescolares sino también de perfeccionamiento de adultos o temas de interés (V.-10b).*

En ocasiones, la (deseada) concurrencia de intereses y proyectos entre las instituciones se presenta como un obstáculo, lo que ante todo constituye el argumento principal para considerar como un éxito que escuela y ayuntamientos, centros de salud, OMIC, asistente social, diputación o administración autonómica lleguen a acuerdos puntuales de colaboración para hacer/financiar

*teatro, bailes, fiestas, viajes culturales, semanas culturales, excursiones, conferencias, etc... es decir ir adquiriendo unos valores positivos para la vida (V.-10c).*

En general, la apertura al entorno no excede de estos límites... ni por arriba ni por abajo. Es decir, que ni alcanza mayores compromisos ni al famoso entorno lo vemos aparecer dentro de lo estrictamente curricular. De hecho, la primera vez que la escuela es infiel al entorno se produce cuando las faenas agrícolas reclaman la colaboración de toda la familia. La escuela, que está sentada sobre las bases del trabajo industrial y burocrático, planificado y regularizable, no comprende muy bien la presión que la cosecha puede ejercer sobre la familia campesina y sólo ve una ruptura del ritmo académico cada vez menos justificable. En general, los maestros se oponen a que, en la Mancha, comarca donde hemos ubicado buena parte de nuestro trabajo, el alumnado abandone la escuela para incorporarse a la vendimia; para ellos se trata de una prueba más del desinterés familiar hacia la escuela o de la prevalencia de unos

intereses materialistas opuestos a los escolares —se denuncia que muchas veces el alumnado no vendimia las viñas de su familia sino empleándose a jornal en otras haciendas—, a la vez que, en cualquier caso, es una violación de la legislación laboral y de la declaración de los derechos del niño, que no puede trabajar antes de los dieciséis años. Evidentemente, ninguna de estas quejas tiene en cuenta que el trabajo agrícola no es ni regularizable ni aplazable o que la economía familiar campesina tiene poco que ver con la del funcionario...

Pero hay más desajustes. Por ejemplo, en los impresos que la inspección remite a los centros para que elaboren las Programaciones Generales Anuales existe un apartado de *Actividades extraescolares, complementarias y culturales* cuyo significado implícito es el de que en él se anoten todas aquellas actividades que no se hagan *a golpe de tiza*. Si en principio sería discutible esta separación entre lo que es y lo que no es estrictamente curricular, mucho más (por irremediablemente contradictorio) lo es que la denominación incluya el adjetivo *cultural*<sup>24</sup>, y cerca del disparate podríamos considerar que el hecho de realizar un montaje audiovisual se considere extra-curricular o que idéntica clasificación merezca para más de un centro (o para sus directores) la realización de *estudios varios sobre la localidad* y la realización de una salida por el pueblo. Por último, en las grabaciones de vídeo de las que disponemos hemos podido

---

<sup>24</sup> Una de dos: o lo *cultural* no es *educativo* —o viceversa— y entonces no hay forma de saber nunca de qué estamos hablando o lo que ocurre es que con *cultural* se quiere nombrar a un tipo de actividades de más amplio espectro y más laxa disciplina, algo entre populista e inútil que permita a la escuela lucir una fachada de *progresía*. En este segundo caso la cultura —como en las lecciones escolares de Historia o en los equipos de gobierno de los países— sería un apéndice sin más importancia. Existe, no obstante, otra tercera lectura. Si lo cultural está dentro de lo extraescolar, se entiende que es algo diferente de la cotidianidad, luego resulta que lo cotidiano no es cultural. Cabría entonces pensar que se está empezando a utilizar el concepto de cultura como ese barniz de saberes y habilidades más bien superficiales pero de mucho valor de cambio que luego adquirirá mucha mayor importancia. Cultural será saber recitar un poema en una reunión de café, jugar al baloncesto o hacer unos pasos de baile... Por cierto, Baudelot y Establet (1990) repasan el significado del tenis como elemento de distinción social y los alumnos de Barbiana (1986) ejemplifican con el baloncesto cómo el de Educación Física es un concepto extraño a lo rural nacido en el seno del sedentarismo urbano.

constatar cómo es posible que durante un día entero no se produzca ni una sola referencia a algo que no tenga que ver con el currículum escolar. En este punto hay diferencias que marcan las asignaturas y los maestros, pero existe la posibilidad (la certeza) de que durante un porcentaje alto del tiempo que se pasa en la escuela el alumno no se reconozca en absoluto...<sup>25</sup> Los alumnos saben mucho de esto y nadie puede discutir tanto su precisión a la hora de calificar cuándo algo de lo que ocurre en el aula es importante o no (cuándo contará para nota o no) como su habilidad para provocar distracciones en la marcha de la clase. No es extraño que el entorno aparezca en las horas menores del curso:

Alumno 1.—*El otro día fuimos con D.E., estuvimos toda la tarde dando vueltas por el campo.*

Alumno 2.—*Prácticamente era el último día para la vacaciones de Navidad, y claro le decíamos si esa tarde íbamos a tener clase en serio y eso, y nos decía “sí, sí, sí”, dice traeros el libro...*

Alumno 3.—*Se conoce que al llegar a clase venía sin ganas de dar clase.*

Alumno 2.—*O que lo tenía preparado.*

Alumno 3.—*Y luego nos llevamos el libro y nos encontramos un balón y se lio a jugar al fútbol toda la tarde.*  
(Alumnos de 7º de EGB).

Por lo demás, un mejor perfilado del criterio de las relaciones con el entorno la hemos encontrado en las entrevistas, en las que hemos identificado una amplia casuística de los argumentos susceptible de admitir la gradación que a continuación mostramos aun a riesgo de abusar de las citas.

<sup>25</sup> Traemos por una vez a colación lo didáctico para constatar que ni siquiera la utilización del entorno como recurso de enseñanza es todavía especialmente frecuente en las aulas. Sánchez de Horcajo (1991, p. 403) cita una encuesta de Gimeno Sacristán en la que se pone de manifiesto que el 71% del profesorado nunca ha tenido en cuenta las relaciones escuela-medio en su enseñanza. Como de costumbre es una opción técnica (muchas veces una no-opción: se desconoce cómo “usarlo”) pero también ideológica en el sentido de que supone una categorización del saber cuyos más elevados peldaños —los que tienen un lugar en la escuela— están ocupados por otro tipo de saberes...

El 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 tiene así de claro:

*Mi relación con el entorno es satisfactoria, de total colaboración en la realización de actividades culturales con los niños, tipo festivales infantiles, navideños... (J.5).*

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:

*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 (K.4).*

A partir de este punto la gradación implica rechazo explícito de otras posiciones, lo que significa un salto cualitativo importante porque ya el maestro no 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 filosofía del programa, incluso de la escuela, vamos (E.C.).*

El siguiente paso, muy similar a éste, se distingue porque 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 (i) 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 (C.1.).*

(ii) falsas justificaciones en argumentos elitistas, en la línea 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 (R.27).*

(iii) 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:

*Eso se sale de la escuela, es una cosa de política que no tiene nada que ver con la escuela (H.4).*

O, en un tono menor, la disponibilidad a 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 (F.2).*

En las memorias de centro existe un capítulo de relaciones con la comunidad recomendado por la inspección y que el profesorado interpreta (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 es un centro comarcal que durante el año (i) visitó el ayuntamiento, prestó un aula al ayuntamiento para guardería y participó en el carnaval organizado por el municipio; (ii) colaboró con Sanidad en las campañas de vacunación y anticaries; (iii) colaboró —no especifica cómo— con la parroquia y una asociación supuestamente cultural; (iv) visitó una escuela-taller; (v) colaboró con otras asociaciones (en este caso, simplemente comparsas) en el carnaval; (vi) cedió un aula para que las amas de casa hiciesen ballet; y, (vii) colaboró con la 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 san éstos en la vida de la escuela; lo segundo lo considero más primordial (V. 21-30).*

Aún más, el mero hecho de que tenga sentido preguntar por el grado de comunicación que se establece entre la escuela y su clientela habla de 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 eso es porque no la tiene) la cultura:

*Yo pienso que la escuela debe estar en todos los sitios, pero meterse en líos 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 veinticinco 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 (H. 4).*

La autonomía y desproblematización de las relaciones con el entorno son dos elementos imprescindibles y 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 <sup>26</sup>. Pero a la vez se confía en que esa intervención pedagógica servirá no sólo para enriquecer el espíritu del alumnado sino para elevarlo de la —en su caso— precariedad de condiciones materiales de existencia. Ahora bien, la trascendencia social del trabajo docente considerada en estos términos es imposible a menos que exista una problematización no sólo

---

<sup>26</sup> 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 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 por el chico.

*Entrevistador.*—Pero por el 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 del chico, 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.

de las relaciones con el entorno sino, al menos, de todo un conjunto de cuestiones centrales en la práctica pedagógica<sup>27</sup>. Dicho de otra forma: la escuela reivindica su autonomía, su independencia de lo que ocurre fuera de sí misma, como condición necesaria para mejorar precisamente aquello de lo que exige ser aislada...

#### 4.4. Un poco de aire fresco

Este pretendido aislamiento del mundo exterior no le impide a la escuela considerar que ejerce un benéfico influjo sobre el entorno. Es una de las cosas que no han cambiado con los años. Como hace cincuenta o ciento cincuenta, la escuela sigue pensándose a sí misma como esa especie de bendición del cielo que ha generado frases tan aplaudidas como “donde se abre una escuela se cierra una cárcel” o “donde se cierra una escuela se muere un pueblo”. El profesorado que ha contestado a nuestra encuesta opina en todos los casos en los que se pronuncia sobre el particular —con algunas diferencias de matiz que analizaremos brevemente— que la escuela es asunto importante en los pueblos.

**Cuadro 8**  
**La función de la escuela en los pueblos**

<i>Grupo de significados</i>	<i>Frec.</i>
Aporta “aire fresco” .....	18
La escuela da vida a los pueblos .....	14
La escuela es el único foco cultural .....	6
Cambiar la mentalidad de las personas .....	4

A estas alturas no podíamos esperar otro tipo de opiniones que no fueran a la vez laudatorias para la escuela misma y peyorativas para el entorno. Hemos sistematizado los distintos tipos de respuestas sirviéndonos en muchos casos de las propias expresiones del

<sup>27</sup> Decimos “al menos” porque es obvio que una reflexión sobre lo educativo que no sea a la vez una reflexión sobre lo social está condenada a no entender el fondo del problema y a continuar siendo —aun a su pesar— funcional al sistema.

profesorado para no caer en la tentación de reducir todas las frases a un único mensaje y eso nos ha permitido establecer esas diferencias que ya hemos calificado como de matiz. La expresión "aire fresco" la introdujimos nosotros en las sugerencias a las encuestas después de comprobar que tenía para los entrevistados una gran capacidad evocadora y con ella queríamos cuestionar si los maestros y maestras consideraban que ellos (en este caso individualmente, no como institución) representaban para sus alumnos e incluso para toda la comunidad una fuente de nuevas ideas, nuevos usos sociales, nuevas formas de ver e interpretar el mundo, etc. En la gradación de significados que también podemos establecer en este cuadro ocuparía la posición inferior porque aceptar ese significado solamente implica la propia exhibición como un modelo diferente dentro de una supuesta homogeneidad del modelo de persona válido dentro del pueblo. Digamos que, en principio, no manifiesta grado alguno de menosprecio del ambiente rural (al margen de que la expresión es más positiva con la alternativa que con lo preexistente) salvo cuando, en casos muy concretos se hace una precisión al respecto<sup>28</sup>. En este sentido, el profesorado entiende que introduce en el pueblo, como mínimo, una pizca de modernidad y de renovación que luego puede o no tomarse.

El siguiente grado estaría representado por la consideración de la escuela como único foco cultural y representaría la subida de un peldaño por dos razones: porque se despersonaliza (o, mejor, por su complementario: porque se institucionaliza) y porque desautoriza explícitamente la posible existencia de una cultura propia del pueblo. Existe una sola cultura y lo mejor que se puede decir del entorno es que es una *zona culturalmente deprimida*<sup>29</sup>.

---

<sup>28</sup> En una de las entrevistas una maestra lo veía de este modo: *yo no quiero estar nunca jamás en contra de algún compañero, pero he observado que algunos de nuestros compañeros, a pesar de que saben mucha pedagogía o mucho de organizar el aula y tal pero sí que en algunos casos los he visto demasiado de pueblo, en cosas que no es que sea negativo, pero en cambio tampoco es positivo del todo, ¿me entiendes? Quiero decir que en el siglo actual, ya terminando el veinte, deberían estar más finamente puestos (I.2.)*

<sup>29</sup> Definición del pueblo hecha en la memoria de un colegio de cinco unidades. Con toda seguridad, proyectos educativos y proyectos curriculares estarán en el futuro salpicados de este tipo de expresiones en los repetidos análisis de contexto que los centros están obligados a hacer.

La siguiente versión participa de un fuerte espíritu idealista y está representada por la expresión prototípica de que “la escuela da vida a los pueblos”. Significa o bien que existe una actuación positiva sobre el entorno (lo que como hemos visto largamente no es cierto en líneas generales) o bien que la sola presencia de la escuela confiere, por una razón más bien oscura, una especial relevancia a los pueblos. En cualquier caso, es expresión que incluye la intervención cultural del escalón anterior y que, aunque ambiguamente, se extiende por un amplio abanico que va desde la hipérbole de la totalidad (*la escuela lo es todo para los pueblos*) a la visión cinematográfica de la chiquillería correteando por las calles de la aldea:

*... la escuela es uno de los únicos lugares del mundo para poder relacionarse con otros niños y al mismo tiempo la escuela, da vida a estos pueblos donde la mayoría de la población es mayor (M. -10).*

Pero en cualquiera de los casos representa, en nuestra opinión, un concepto de mayor alcance que incluye la percepción de la escuela —aquí habría que decir *sólo*— como foco cultural. Por último, la gradación coronaría con una posición en la que la escuela cree tener la responsabilidad —y, lo que es más importante, la posibilidad— de cambiar la mentalidad de los vecinos del pueblo. Rodeado de un aura de extraordinaria bonhomía su mensaje, no obstante, despoja al pueblo de su calidad de sujeto para confinarlo en la de objeto y ofrece de él una visión miserable:

*El maestro es algo más que maestro: Es consejero, amigo, persona que pueda mover al pueblo con un poco de buena voluntad y cambiar la mentalidad de gente que no han evolucionado: proporcionar cultura, viajes, fomentar el estudio, etc. (V. 11-20).*

La composición del subgrupo que se manifiesta con este elitismo es prácticamente idéntica a la del conjunto de la muestra (ver cuadro 2), algo que ya hemos anotado en otras ocasiones y que confiere homogeneidad a los resultados y al colectivo que colaboró con sus redacciones. Anotar, por fin, que de los dieciocho maestros o maestras que opinaron que la escuela proporcionaba “aire fresco” a los pueblos, diez eran de procedencia urbana.

Una dimensión complementaria de esta última es conocer qué piensan los maestros que significa la escuela para el alumnado de origen rural; es decir, cuáles son las expectativas que tienen puestas en su propio trabajo. En esta ocasión hemos identificado diecisiete tipos distintos en treinta y nueve respuestas que, obviamente, se encuentran poco repetidas. Los diecisiete significados los hemos agrupado en tres bloques que responden al primado de otras tantas dimensiones: cognitiva, socializadora y moral.

<i>Dimensión cognitiva</i> (20)	<i>Dimensión socializadora</i> (13)	<i>Dimensión moral</i> (6)
1. Para hacer estudiantes.	10. Para establecer contactos con los demás	15. Para formar la personalidad.
2. La base para su formación	11. Lugar de socialización.	16. Para aprender comportamientos.
3. Para aprender	12. Para insertarse en la sociedad.	
4. De formación única	13. Para aprender a vivir.	
5. Para compensar carencias.	14. El único modo de conocer el mundo	
6. Lugar de aprendizaje		
7. Lugar de instrucción		
8. Para conocer el entorno y sus necesidades		
9. Para ver el mundo exterior		
		17. La escuela lo es todo para los chicos de los pueblos.

En realidad, los datos de que disponemos no son los mejores para establecer una categorización fina de las expresiones vertidas en las redacciones, y ésta se ha confeccionado atendiendo incluso al contexto en el que se hacía una u otra afirmación. Por ejemplo, la formación única (ítem 4) puede entenderse en un sentido moral, pero el maestro que responde así, en otro lugar escribe que la enseñanza en los pueblos no debe distinguirse para nada de la de las ciudades y más adelante contesta que la escuela rural necesitaría más profesorado especialista, lo que nos permite ubicar aquella respuesta en la columna cognitiva.

En definitiva, podremos afirmar que la dimensión cognitiva es para el profesorado de la muestra más importante de lo que suele afirmar. Una primera lectura de las redacciones permite extraer la conclusión de que el profesorado tiene una percepción poco académica de su trabajo, influido como está por todo ese mundo de significados que tan bien describe Lerena y que ubican al maestro entre aquellas personas a quienes se les demanda más su ser que su saber. De hecho, muchas de las descripciones que aquí hemos traído abonan en parte ese perfil del enseñante... Sin embargo, análisis como éste permiten tener una visión más compleja de un problema al que hay que añadir datos tales como el incremento de la competitividad en una sociedad que ya hace mucho que abandonó el ideal del pleno empleo y que ve esfumarse el horizonte de una reducción de las distancias dentro de la pirámide social (lo que exige —tal como lo percibe el maestro— más y mejor formación académica); el incremento de los niveles de tecnificación del maestro que han supuesto las dos últimas reformas, y que le obligan a detenerse, siquiera sea forzosamente<sup>30</sup>, en aspectos nuevos de su trabajo; o la mayor juventud media del colectivo de maestros rurales (recordemos que en nuestra muestra cuatro de cada diez tenían menos de diez años de servicio) y su presumible laicización relativa.

Es bueno observar, por lo demás, cómo la faceta socializadora adquiere gran importancia, tanto por la percepción de hándicap que se tiene del medio rural (y que siempre ha afectado a la dudosa capacidad de relacionarse que tenía el *paleta*) como por el auge que en los últimos tiempos han conocido las corrientes pedagógicas atentas a este tipo de elementos del currículum: la escuela como un lugar de relaciones, de desarrollo de la personalidad, de manifestación libre de la propia expresión, etc.

Estas conclusiones nos parecen de un elevado interés, sobre todo si las contrastamos con el análisis de las declaraciones del

---

<sup>30</sup> Como era de esperar, este proceso se ve tanto más negativamente cuanto mayor es la experiencia (edad) del profesorado: dos de los cuatro maestros con más de treinta años de servicio que han contestado a nuestra encuesta se quejan de que (a la enseñanza) *la quieren convertir en robótica* o de que *los cambios que hay en ella te complican la existencia, sin que a la hora de la verdad se note mucha mejoría, porque la enseñanza se imparte de la misma forma.*

profesorado acerca de cuáles son los fines más amplios de su trabajo. Para conocer este dato hemos recurrido al análisis de las programaciones generales anuales de veintisiete centros rurales de las más variadas características y, en especial, a la lectura de lo que en estos documentos se mencionan como objetivos generales del centro: si las encuestas nos dan una visión de lo que el profesorado entiende que son los efectos más importantes de la escuela, aquí pretendíamos internarnos en los efectos que se quieren conseguir<sup>31</sup>.

Los veintisiete centros mencionan un total de 244 objetivos que pueden agruparse en dieciocho grupos resumibles, a su vez, en seis categorías organizadas de acuerdo con los siguientes criterios.

*Contenidos.* Se han incluido todos los objetivos referidos al aprendizaje del alumnado de contenidos (en sentido restringido) o destrezas. Por ejemplo, *cultivar la memoria en todos sus niveles o dominio del cálculo para afrontar con soltura cuestiones de la vida cotidiana*. El epígrafe de *creación* se refiere a objetivos con idéntico propósito pero referidos a las asignaturas “débiles” del currículum: la influencia de la generación de los nuevos profesores de Educación Física se observa en los claustros que proponen *el desarrollo físico y adquisición de destrezas sensomotrices y agilidad y fuerza corporal y de los valores de la educación deportiva*. La

---

<sup>31</sup> En otro momento de este trabajo hemos señalado las limitaciones que tienen las PGA como instrumento de análisis. Sin embargo, el capítulo de objetivos generales nos ha resultado útil. Dejando al margen tres PGA que hubo que desechar (el profesorado de un centro de dos unidades se marcaba como objetivo mejorar *la coordinación horizontal y vertical entre el profesorado*; en otras dos se parafraseaba la LOGSE), lo cierto es que cada centro aporta una visión de lo que son *sus* objetivos generales. Con independencia de que estén sometidos a debate del claustro o no, o de que reflejen con fidelidad o no el sentir general del profesorado del centro, lo cierto es que se pueden descubrir tendencias útiles para el análisis. Por poner un ejemplo: es obvio que el profesorado del centro (de tres unidades) que se marca cinco objetivos generales, tres de los cuales son dar lecciones ocasionales sobre el Domund y la Santa Infancia, exponer trabajos relativos a las fiestas navideñas y hacer un belén en la iglesia del pueblo, no entiende nada sobre lo que es un objetivo general del centro, pero sí tiene claro qué es lo importante para él en ese curso, y en ese sentido nos resulta completamente válido.

generación de actitudes positivas hacia el estudio se ha incluido en esta categoría porque aunque se cite expresamente la palabra *actitud*, se trata de una disposición personal cualitativamente diferente a otras como la cooperación o el sentido religioso, por ejemplo.

*Actitudes.* Se han segregado del resto las relativas a la disciplina y a la salud o la higiene, en ambos casos por su notoriedad aunque tengan explicaciones diferentes.

*Socialización.* Todos los objetivos relacionados con la incorporación del alumnado a la sociedad, separando los de formulación más genérica de aquellos que citan expresamente la participación dentro y fuera de la escuela como un valor a promover y los que mencionan la dimensión orientadora de la escuela.

*Entorno.* Se han incluido los objetivos que incluyen la consideración de elementos externos a la escuela, desde los ayuntamientos a la comunidad escolar en general. Se han separado, no obstante, los que se refieren de forma expresa la familia y se han incluido las actividades extraescolares en la medida que son prueba de una intención de hacer partícipe a la comunidad de lo que se hace dentro de las aulas... o viceversa.

*Organización.* Obviamente, los referidos a cuestiones organizativas del centro más las citas a la formación del profesorado.

*Otras.* Se incluyen aquí objetivos inclasificables, a veces por ser de difícil comprensión, como *Que el entorno vital forme parte de la actividad escolar, siendo sujeto activo de su propia educación*, u otros que llamemos genéricos porque, en efecto, son eso, objetivos genéricos de todo propósito educativo o, en todo caso, no dicen absolutamente nada: por ejemplo *Desarrollar la personalidad del niño*.

Existe un notable equilibrio entre los propósitos que llamaríamos (sobre todo porque así lo dicen encuestas y entrevistas) educadores e instructivos y resultan bastante limitadas cuantitativamente intenciones diversas que se mencionan con cierta frecuencia en otros contextos. Aunque el cuadro resulta por sí mismo suficientemente explícito, nos permitimos llamar la atención sobre algunos de los datos que incluye. En especial sobre el capítulo de las actitudes que con más insistencia se persiguen, ya que la mitad no están referidas estrictamente a lo que podemos entender como actitudes de una persona *educada* en el sentido general de la acepción y en el que creemos descubrir en —repetimos— encuestas y entre-

**Cuadro 9**  
**Objetivos generales del centro**

<i>Categoría</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Frec.</i>
CONTENIDOS	Contenidos .....	34
	De <i>creación</i> .....	11
	Actitudes de estudio .....	11
	Metodología .....	5
	Evaluación .....	5
	<b>Total</b> .....	<b>66</b>
ACTITUDES	Actitudes/valores .....	37
	Disciplina .....	23
	Salud-higiene-medio ambiente ....	13
	<b>Total</b> .....	<b>73</b>
SOCIALIZACION	Socialización .....	18
	Participación .....	5
	Orientación .....	5
	<b>Total</b> .....	<b>28</b>
ACERCA DEL ENTORNO	Entorno .....	15
	Padres .....	11
	Actividades extraescolares .....	3
	<b>Total</b> .....	<b>29</b>
ORGANIZACION	Organización .....	19
	Formación profesorado .....	3
	<b>Total</b> .....	<b>22</b>
OTROS	Inclasificable .....	12
	Genérico .....	14
	<b>Total</b> .....	<b>26</b>

vistas. Así, la disciplina hemos de entenderla no como una actitud de autodisciplina para el estudio (se incluye en el apartado de contenidos) ni como una disposición general de buen comportamiento, sino exclusivamente como una forma de estar razonablemente ade-

cuada a las normas de comportamiento establecidas en el centro. En ocasiones esto se materializa en la petición de que se conserve el mobiliario o no se destruya el inmueble (lo que suele estar logrado como objetivo general: la mayoría del alumnado no rompe los cristales del centro por la noche) pero en otras se trata solamente de poner orden en las entradas y salidas, las hay que abogan por la simple desaparición del insulto<sup>32</sup> y las hay, por fin, que pretenden extender el largo brazo de la escuela hasta, por enésima vez, las familias: *mentalizar a los alumnos y padres sobre lo conveniente y necesario que es cumplir con la puntualidad* (centro con veinte unidades). Luego los objetivos relacionados con la disciplina no están solamente dedicados a fomentar una parcela de la personalidad del individuo o a encauzar a ésta de una determinada forma útil para la organización sino también a permitir que el aprendizaje de los contenidos se realice en mejores condiciones:

*Lograr unas pautas de conducta y una disciplina adecuada a los alumnos, adaptadas a las exigencias actuales, a fin de crear el ambiente necesario para el buen funcionamiento del centro y para el normal desarrollo docente* (Centro de 7 unidades).

Otras actitudes de las perseguidas en los objetivos generales engarzan bien con ese aire fresco que los maestros llevan a las aulas. Es el caso de la educación para la salud, que incluye temas similares pero de raíz distinta como la higiene o los hábitos alimenticios. Ambos coinciden en que se presentan como formas superiores de relacionarse con el propio cuerpo en contraposición con usos anticuados enraizados bien en las pobres condiciones materiales de existencia (ausencia de agua corriente, dietas de economías autárquicas) bien en otras razones ideológicas peor conocidas (la higiene corporal supone un ejercicio de autocomplacencia física y espiritual mal vista por según qué óptica religiosa<sup>33</sup>) pero que en cualquiera

---

<sup>32</sup> Pero con retórica enrevesada: *Lograr una expresión correcta corrigiendo hábitos que inducen a usar vocablos atentatorios contra la libertad de los demás* (centro con 14 unidades).

<sup>33</sup> En un plano más general puede resultar de interés la aproximación que realiza Bourdieu (1986, págs. 183 a 194) a cómo las categorías de percepción

de los casos no se corresponden con lo que es la norma en esta sociedad. Difieren, sin embargo, en que mientras el cuidado de la higiene es una práctica que se quiere imponer desde antiguo en las escuelas (incluso por la misma exigencia del hacinamiento), los hábitos de consumo son más recientes, forman parte de las nuevas estéticas (recordemos: el no fumador) y se están incorporando al currículum por la vía de unos temas transversales que se suelen interpretar de una sola forma: por ejemplo, entre los objetivos de los centros no hemos leído la generación de una actitud positiva hacia la persona enferma.

Es, pues, en el campo de las actitudes y de los valores en donde se completa ese ejercicio de apertura al mundo que se quiere para el alumno: nuevos conocimientos y nuevas actitudes. En un ejemplo extremo por su realismo (que quizás no por el fondo del mensaje) es otra vez un maestro de origen rural el que expresa mejor la idea:

*Desarrollar una personalidad tolerante en el niño evitando desde el principio corsés moralistas de sociedades rurales mediante el establecimiento de relaciones equilibradas y rechazando todo tipo de discriminaciones basadas en las ideas, sexo, religión, características personales, etc. (Unitaria)<sup>34</sup>.*

No sabemos si la no discriminación debe afectar también al medio ambiente o en este caso lo rural no tiene la misma consideración que lo femenino, lo musulmán o lo caló.

Obviamente, dentro del capítulo de socialización tampoco hemos encontrado formulaciones problematizadoras de la intervención escolar. Preparar al alumnado para la vida o para que se inserte (lo que parece mucho a que se ensarte) correctamente en la sociedad son formulaciones demasiado ambiguas pero que coinciden en suponer dos constructos distintos —la sociedad y la escuela— cuya relación básica es que la segunda proporcione sujetos aptos para vivir en la primera... preferiblemente en el puesto que le correspon-

---

de las propiedades corporales están ligadas a la distribución de éstas entre las clases sociales.

<sup>34</sup> El subrayado es nuestro.

da. La escuela no forma parte de la sociedad ni contribuye a que ésta sea de una u otra forma: su papel es neutral, no quita ni pone rey. Una excepción parcial son las cinco referencias que hemos encontrado de socialización para la participación, para el fomento de la intervención en el campo de lo escolar y de, en el futuro, de lo social, pero su número es tan reducido que apenas merece más comentario que el de constatar su existencia<sup>35</sup>.

Por otro lado, las menciones que se hacen al entorno o a las familias están todas en la línea de lo que hemos señalado más arriba, de manera que nos remitimos, por el momento, a lo ya escrito.

Pero no podemos cerrar el capítulo sin añadir un dato más sobre la importancia real que tiene la adquisición de conocimientos para el profesorado que trabaja en el medio rural. El contraste entre las PGA y las memorias resulta interesante, ya que, sin que sea posible hacer una comparación cuantitativa centro por centro entre lo presupuestado y lo rendido, sí es evidente que la recapitulación sobre el desarrollo del curso se hace en términos de los aprendizajes logrados y no logrados por el alumnado. En ello tiene también responsabilidad la inspección, que pide una cuantificación del contingente de aprobados y suspensos, pero con demasiada frecuencia estos datos centran casi exclusivamente la preocupación del profesorado. Por nuestra parte no hemos hecho un seguimiento de lo que estos porcentajes representan realmente (la operación es irrelevante para nuestros intereses: ya conocemos que el alumnado rural obtiene menos beneficios del sistema educativo que el alumnado urbano) pero sí nos hemos detenido en conocer las preocupaciones que estos datos generan en los claustros.

Para empezar, el *éxito escolar* resulta una conquista complicada porque mezcla la adquisición de conocimientos, el modo de adquirirlos y la presentación que de ellos se hace. Un ejemplo. En un centro con ocho unidades el profesorado rinde cuentas del nivel de logro de algunos objetivos, y en relación con el de "Expresión Escrita" lamenta que

---

<sup>35</sup> Ni siquiera decir que esa participación se reclama en dos de las cinco ocasiones para lo extraescolar, es decir, para lo que no va muy en serio, lo que es una forma de identificar en el futuro la participación social con la pertenencia a una cofradía o a un club de fútbol.

*no se ha conseguido totalmente el poder explicar por escrito, de forma correcta, limpia y ordenada el significado de todos aquellos textos o lecturas que como material de trabajo se ha utilizado en clase.*

Obsérvese que no se denuncia que los contenidos no se hayan comprendido y ni siquiera que se hayan expresado mal, sino que no se ha hecho de acuerdo con los parámetros de excelencia formal requeridos.

En segundo lugar, el *fracaso escolar* sólo se da, o se da fundamentalmente, en el ciclo superior de la EGB. En realidad, eso no es cierto nada más que en el campo de las representaciones del profesorado; lo que ocurre es que es en este tramo cuando el aparato sancionador del sistema educativo ofrece su rostro más descarnado y lleva a anécdotas como que el profesorado de estos cursos sea vituperado de academicista por sus compañeros y compañeras al cargo de cursos inferiores o a profundas incertidumbres relacionadas con el asunto de la calificación y del aprovechamiento de las clases. Sobre la calificación-evaluación-certificación de lo que realmente se sabe y el grado de justicia que el profesorado y su método es capaz de generar proponemos una cita que ella sola reúne buena parte de las inquietudes que hemos registrado en diversos centros.

*Todos los temas y objetivos de la programación han tenido un control escrito manual, algunos además oral, y siempre se ha calificado la atención y el interés por parte del alumno, la curiosidad y la limpieza de presentación de los trabajos y además han tenido todas las ocasiones para repasar los temas no superados. El hecho de intentar recuperar un tema no superado tantas veces como sea necesario puede ser peligroso, pues algunos poco trabajadores acuden a la recuperación sin mirar el tema, por si alguna vez obtienen el cinco (Centro con cinco unidades).*

Detrás de este párrafo habita una honda preocupación por actuar con justicia dando a cada uno estrictamente lo que se merece. En el trayecto se confunde evaluación con calificación; la curiosidad que interesa es la ausencia de borrones y no la pesquisa intelectual; no basta con saberse las cosas sino que hay que sabérselas dentro

de los requisitos preestablecidos; el conocimiento se fracciona hasta alcanzar la extensión de un tema; al alumno se le permite que estudie diez o doce veces lo que no ha querido estudiar ni una sola y, por último, existe el temor de que la benevolencia se transforme en azar dichoso para el *outsider*. No creemos necesario comentar hasta qué punto este programa es deudo de la legislación amparada por la LGE de 1970...

Por otro lado, el profesorado de EGB, y sobre todo el de los últimos niveles, está condicionado fuertemente por el rendimiento de su alumnado en el instituto. Esta suerte de alienación se acentúa todavía más en el medio rural por la percepción que tiene el maestro de que su competencia profesional será tácita o abiertamente juzgada por el profesorado del instituto ante la hipotética identificación de las cohortes provenientes de uno u otro pueblo y la homogeneidad, por arriba o por abajo, del grupo de egresados de su centro. Esto redundará en la acumulación de un estrés solo comparable al del profesor de COU ante la prueba de selectividad de su alumnado, si bien en el caso que nos ocupa existen factores agravantes como la agudización de la dimensión de prestigio personal que el maestro pone en juego. Esta y otras razones relacionadas con multitud de factores, desde la caracterización del saber que se hace en estos grados hasta las relaciones de poder que se dan en los centros, hace que la preocupación por los contenidos se incremente hasta el extremo de que un centro que incorpora el programa de integración proponga, como alternativa al funcionamiento cotidiano, una segregación radical en el ciclo superior:

*Consideramos que sería interesante en cursos próximos hacer un grupo con aquellos niños del Ciclo Superior que, por su edad y nivel de conocimiento, no están en condiciones de obtener el Graduado Escolar dentro de su período de escolaridad, y proponer, para dicho curso, una serie de objetivos en las distintas áreas que estarían más de acuerdo con sus inquietudes que los tendentes a la consecución del mencionado título.*

*De esta forma se obtendría un doble beneficio. Por una parte, estos escolares estarían en clase mucho más motivados, por lo que su preparación para la vida (que es a lo que debe tender la enseñanza) sería más completa y, al*

*mismo tiempo, se comportarían mejor. Por otr parte, el resto de los escolares alcanzaría niveles superiores en sus conocimientos pues, además de que el Maestro no vería interrumpida la clase de forma frecuente (como sucede habitualmente), los otros compañeros no le molestarían (como sucede cuando no tiene ningún interés por lo que se dice o se hace en el aula donde están). En el momento en que se considerase que alguno de los alumnos de este grupo debería incorporarse al de su nivel, se haría (Centro con doce unidades).*

Aparte de que entendemos perfectamente cuáles son las intenciones del profesorado que hace esta propuesta, los argumentos ofrecen varias lagunas: por ejemplo, no se especifica qué es lo que interesa a los *malos*, cuáles son los criterios por los que ciertos alumnos se habrían de preparar para la vida de una forma y otros de otra (y cómo se hace lo uno y lo otro), por qué razón iban los *malos* a regresar nunca a su aula de origen si en su nueva ubicación estarían haciendo lo que les interesaba y, por terminar en algún sitio, cómo redimiría este retiro a los *malos*, si a través de actividades diferentes, de clases de recuperación...

En cualquier caso, como es obvio —y esperable— el profesorado entiende el *fracaso escolar* en términos cercanos a la tragedia personal y colectiva y no como un episodio completamente funcional al sistema. El ideal de escuela en el que se piensa es aquella en la que todo el alumnado aprobase y se sintiese satisfecho (feliz se dice en una PGA) con todas las actividades que se realizan y conforme con todos los valores que se destilan. El maestro trabaja movido por ese ideal (el muy cercano de que sólo se quedasen fuera los deficientes quedaría absorbido cuando primero la integración y después la generalización del discurso del desarrollo personal de las capacidades se incorpora al currículum) y lo hace con la suficiente buena fe como para tratar de buscar explicaciones que justifiquen por qué no aprueban sus alumnos. Una buena porción de la parte no mecánica de las memorias (es decir, la que sí es fruto de la reflexión del profesorado) se dedica a describir la situación, buscar las causas y proponer soluciones. Nos detendremos en ello.

El nivel de suspensos que se producen en la EGB, y sobre todo en el ciclo superior, es muy elevado. No hace falta ningún ejercicio

de cuantificación para corroborarlo ya que, por definición, los objetivos mínimos debería alcanzarlos cualquier persona. Luego cualquier *fracaso escolar*, por pequeño que fuese, sería contradictorio con la misma etapa educativa de referencia. Ocurre, sin embargo, que el porcentaje de suspensos es muchas veces casi disparatado. Así, en un colegio comarcal suspenden el 83% de los alumnos de 6º, el 62% de los de 7º y el 57% de los de 8º; en otro centro pequeño, de seis unidades, suspenden en Lenguaje el 66% de los chiquillos y el profesorado se felicita de que en 8º sólo hayan suspendido tres de cada diez alumnos; en un C.R.A., finalmente, el departamento de Ciencias Sociales sugiere que *quizás la solución pase por recortar, aún más, los contenidos a desarrollar*, lo que significa que ya se han recortado previamente y los chicos siguen sin aprender... La documentación que hemos consultado está bien nutrida de estimaciones de este tipo.

En realidad, estamos ante un argumento que sólo se entiende desde la misma escuela. La sociedad no toleraría la permanencia de cualquier institución que resultase tan aparentemente ineficaz. Planteémoslo de esta manera: ¿qué se enseñará en las aulas de Lenguaje para que suspendan el 66% de los alumnos? Alguien que intente analizar esta situación desde fuera no podrá comprender fácilmente que casi siete de cada diez niños no estén duchos en el uso de su lengua materna once, doce o trece años después de haber nacido<sup>36</sup>. ¡Es la lengua que utilizan diariamente desde que aprendieron a hablar!

A menos, claro, que de lo que se trate sea de otra cosa, que el profesorado, globalmente considerado, no alcanza a ver...

Pero revisemos cuáles son las explicaciones que encuentra el profesorado en esta particular situación.

---

<sup>36</sup> Sobre todo cuando el profesorado que se queja de esas u otras deficiencias en el rendimiento lo hace con dudosa soltura: *Esto ha determinado en todo momento el ritmo de trabajo del presente curso, con alumnos que no terminan de tener afianzadas las técnicas instrumentales básicas (leer y escribir bajo mínimos) y que no tienen hábito de estudio adquirido y además carecen de interés total por lo que supone la escuela, por lo que no se puede llevar a la práctica la progresión completa ya que ha sido necesario bajar los contenidos a los niveles mínimos, además de resultar muy lento el proceso de aprendizaje, puesto que en la mayoría de las aulas no ha existido nivel de trabajo aceptable por parte de los alumnos.*

*Una.* En unos casos se trata de una cuestión de personalidad:

*Otro niño presenta un defecto en la caligrafía, debido a ser un alumno inconstante y descuidado (Centro con diez unidades).*

*Dos.* En otras a la personalidad se le puede sumar la disposición anímica y el resultado de ocho cursos previos de experiencia escolar:

*Los buenos resultados [de un curso de octavo] son debidos a que son alumnos más disciplinados y han tenido una mejor disposición al trabajo (Centro con seis unidades).*

*Tres.* Es frecuente ubicar el problema en los cursos anteriores...

*1.—El alumnado tenía a principios de curso un nivel del lectura muy malo, con baja velocidad, mala entonación, gran cantidad de errores y poca comprensión de lo leído...*

lo que tiene la ventaja de que el profesorado no considera que tiene la culpa de cómo venían pero tampoco la tiene (tan mal iba la cosa) de cómo salen.

*Cuatro.* A veces se producen asociaciones ficticias.

*[dos alumnos del ciclo medio no promocionan] debido a que el curso anterior venían con grandes dificultades en técnicas instrumentales así como un gran desinterés por su parte en el trabajo escolar (Centro con ocho unidades).*

como si fuera posible que alguien que no sepa coger el taco dispute con interés una partida de billar en una mesa de buenos jugadores.

*Cinco.* Otras se le suma algún componente más.

*[Las causas de las, en este caso pocas, calificaciones negativas son] el nivel inicial bajo y el poco interés, la falta de*

*asistencia y el estatus socioeconómico bajo* (Centro con dieciséis unidades).

*Seis.* El colmo de la ingenuidad interesada está en confundir los efectos con las causas. Con un 65% de media de suspensos en el ciclo superior, las razones del desastre son:

*falta de motivación en las tareas escolares; estudio intermitente, sólo en vísperas de exámenes; pérdidas de tiempo por no preparar el material necesario; rendimiento escaso por falta de programación; abandono del estudio varios días a la semana; y absentismo escolar en época de vendimia* (Centro con catorce unidades).

El equipo docente de este centro no parece percatarse de que para aplicar ciertas técnicas de estudio, primero hay que estar dispuesto a considerarlas...

*Siete.* Ocurre incluso que no hay explicación y que se trata de una curiosidad, casi un fenómeno de la naturaleza:

[En Inglés aprenden a un ritmo lento], *hecho que resulta curioso puesto que las clases de idioma siempre han sido enfocadas desde un punto de vista comunicativo, trabajando en un ambiente lúdico e intentando que el alumno consiguiera cierta autonomía en el habla de la lengua* (C.R.A.)

Desde la lógica didáctica utilizada por el profesorado, los argumentos no son especialmente consistentes, ya que raramente se citan entre las causas elementos centrales de lo que ocurre cotidianamente en las aulas y en ningún momento se sugiere la posibilidad (por remota que fuese) de que el fallo puede estar en el elemento docente y no en el discente o en su entorno. Siempre dentro del mismo terreno de juego elegido por el profesorado, este tipo de explicaciones resultan inútiles porque no son capaces de ofrecer alternativas de funcionamiento: por el contrario, en el desplazamiento que hacen del problema, esperan que sean otros los elementos de la relación pedagógica que cambien, y fundamentalmente las

familias que son, como parece más que obvio, quienes más dificultades tienen para hacerlo. En cualquier caso, cuando el profesorado se enfrenta a la interpretación del *fracaso escolar* como un suceso patológico pierde la última oportunidad de reflexionar no sólo sobre la totalidad de su método docente sino sobre otras cuestiones previas, y más importantes, como cuál es su concepto de educación, cuál es el significado de su trabajo, si lo que cree estar haciendo es lo mismo que en realidad hace, etcétera.

A estos efectos, la pretendida adaptación a los intereses del entorno como propuesta básica de trabajo de un claustro no garantiza que hayan intervenido aquellas reflexiones. Por el contrario, lo que encontramos son algunas decisiones relativas a los contenidos y a la forma de presentarlos que en realidad no introducen ningún elemento nuevo: lo usual es la doble consigna, más o menos explícita, de bajar los niveles y sustituir los libros por un material de elaboración propia con el que el alumnado debe sostener el mismo tipo de relaciones de dependencia<sup>37</sup>.

---

<sup>37</sup> A título de ejemplo, la diferencia existente entre el ejercicio de recuperación final del curso octavo en la asignatura de Ciencias Sociales entre un centro que no se planteaba la adaptación al entorno y otro que sí lo hacía radicaba en que en aquel el alumnado tenía que responder a diez preguntas y en éste sólo a cuatro. Los enunciados eran bastante más que similares...

## CAPÍTULO 5

# UN CAMPESINO EN LAS VITRINAS DEL MUSEO

Alumno 1.—*A lo que íbamos, aquí hay más temas que hablar; cada uno piensa de una manera y te pones a hablar con la gente y sobre cualquier tema si no sabe más pues sabe menos y si no le enseñas tú el te enseña a ti.*

Alumno 2.—*En el pueblo todos sabemos lo mismo; ellos han visto lo que ha visto el otro y... En el pueblo a lo mejor dices vámonos por ahí y aquí en Cuenca es vámonos a echarnos una caña y eso, y eso a lo mejor en el pueblo no puedes hacerlo porque a lo mejor luego tu padre nos regaña, pero aquí...*

Alumno 3.—*Aquí tienes la libertad que quieres.*

Alumno 1.—*La gente tiene más libertad y hace lo que quiere; en el pueblo no puedes hacer nada porque te conoce toda la gente y cuando te ve fumando por la calle ya lo saben en tu casa.*

Dice Bourdieu (García, 1992) que la atracción del modo de vida urbano no puede ejercerse más que sobre espíritus convertidos a sus seducciones. Este retazo de conversación extraída de un grupo de discusión con alumnos de Formación Profesional nos pone al corriente de dos de esos argumentos de seducción: la riqueza de los intercambios humanos (expresado por estos alumnos en términos de sabiduría) y la relajación del control social, revestido para los chicos del atributo de la libertad. Para los chicos y chicas de otros grupos que todavía no habían conocido la experiencia de vivir en

una ciudad, existían además otros argumentos: uno, la posibilidad de ejercer las profesiones elegidas idealmente (cómo no, medicina, periodismo, ingeniería...); el otro, subsidiariamente, la necesidad de encontrar un trabajo más cómodo que el campo. La identificación del trabajo *de oficina* resultaba prototípica y absolutamente reveladora de cómo ha ido consolidándose en adolescentes de dieciséis-dieciséis años la representación de la sociedad, su composición, su funcionamiento y las relaciones de poder que se desarrollan en su interior. Todos los alumnos, *buenos* y *malos*, coincidían en señalar —ya lo hemos dicho— que del campo era necesario huir porque era el trabajo más duro que existía, pero mientras que algunos que habían sido *malos* reconocían que obstáculo mayor que la dureza del trabajo (el contacto con albañiles o empleados en pequeñas industrias no demasiado bien equipadas, con el trabajo asalariado y, en general, con el trabajo como ocupación principal reducía el mito del arado esclavizador) era la ausencia de tierras disponibles para pensar en un futuro que diríamos económicamente razonable, los que eran *buenos* en la escuela y seguían siéndolo en el instituto, parecían haber desarrollado una idea bastante clara de lo que eran los mínimos de un trabajo aceptable: aquel cuyo escenario fuese una oficina. Esta, convertida de repente en una sugerente línea divisoria entre trabajo deseable y trabajo indeseado, significaba también la recompensa a recibir por una vida de dedicación al estudio (en función de un concepto ingenuo del funcionamiento de la sociedad, que estaría regida por una especie de cabal mecanismo de asignación de los puestos de trabajo a las personas adecuadas en función no sólo de las habilidades adquiridas hasta alcanzar la edad de incorporación al mundo laboral sino también del tiempo que se ha sido capaz de diferir este momento), una barrera entre clases sociales y un criterio fundamental para designar diferentes *hábitats* de residencia. Es curioso constatar cómo los futuros trabajadores *de mono azul* son los que se muestran más decididos a volver a su pueblo si existe la mínima posibilidad

*Tú, por ejemplo, haces un trabajo que estés seguro y que lo puedes hacer lo mismo en tu pueblo que en una ciudad y tú prefieres hacerlo en tu pueblo; vamos, yo por lo menos, luego la opinión de los demás me da igual* (alumno de FP)<sup>1</sup>

<sup>1</sup> La afirmación fue corroborada unánimemente por el grupo.

mientras que los otros no lo descartan como posibilidad pero sí como probabilidad, ya que no es fácil que un cardiólogo pueda trabajar en un pueblo de tres mil habitantes. Los estudios se convierten en una herramienta de escape del pueblo... y en una coartada para hacerlo.

Pregunta.—*Pero tú podrías ser dentista en tu pueblo.*

Alumno de 7º.—*Sí, eso sí, pero aquí no habría muchos pacientes. Tendría que irme a otro sitio donde hubiera más.*

Pregunta.—*Podrías abrir una consulta en el de al lado, que es mayor, y seguir viviendo aquí.*

Respuesta.—*Sí, pero... no sé, no sé.*

En los capítulos anteriores creemos haber ofrecido datos suficientes para identificar las decisiones de política curricular, las relaciones de aula o las ideas del profesorado acerca del funcionamiento social y, sobre todo, de su trabajo, que influyen para que el alumnado tenga una percepción jerarquizada del mundo rural y del mundo urbano. Nos ocuparemos ahora de analizar otro *camino de seducción*, el de los textos escolares, cuya importancia como elemento conformador del currículum se ha puesto repetidamente, y desde perspectivas distintas, de manifiesto: Gimeno (1987, página 260), por ejemplo, dirá que, sobre todo en EGB, analizar la práctica de la enseñanza es analizar el uso de los libros de texto; para Apple (1986, página 91) el libro de texto es el instrumento dispensador en las escuelas del conocimiento “legítimo” y, citando a Goldstein, recuerda que el 75% del tiempo escolar y el 90% del tiempo de trabajo fuera del aula está ocupado por el libro de texto; para Giroux (1990, página 58), no se presta la atención suficiente a cómo determinados materiales de aula actúan como transmisores de significado entre el profesorado y los estudiantes, la escuela y la sociedad. Lo cierto es que en nuestro país el análisis de los libros de texto es un lugar muy frecuentado por los estudiosos de temas educativos y en especial por aquellos que tratan de desvelar los significados del *currículum oculto* que se esconden en ellos. Así, Sacristán (1991) ofrece una interesante perspectiva metodológica y se ocupa de los significados implícitos en los textos de la llamada Educación Cívica; por la formación cívica se interesó también

Toledo (1983); en otros capítulos hemos citado algunos trabajos que se han ocupado de mostrar el tratamiento de la diversidad de género y de los valores triunfantes durante el franquismo; Calvo (1989) estudia el tema del racismo a través de la presencia o ausencia de los gitanos y otras minorías; Mesa y otros (1990), en fin, se ocupan de analizar cuál es el papel que se le adjudica al Tercer Mundo...

Por nuestra parte, nos ocuparemos de ofrecer una visión general del tratamiento que los libros de texto dispensan a lo que, en sentido amplio, podemos denominar *lo rural*, en el entendido de que las conclusiones que se viertan en este capítulo no han de interpretarse aisladamente sino en el contexto que forma todo este trabajo.

En cuanto a la metodología seguida cabe hacer algunas observaciones generales que se completarán y matizarán en cada uno de los apartados siguientes. En primer lugar que, como ya hemos avanzado en otro momento, la ruralidad no es (a diferencia de los gitanos o del nacionalcatolicismo) ni una realidad objetiva ni una ideología encuadrable en una definición o reconocible en unos rasgos, de manera que el soporte analítico no puede ser simplemente cuantitativo: digamos que el dibujo de un campesino es un referente fiable pero que no lo es la fotografía aislada de una fruta, de tal manera que el contexto jugará un importante papel en la determinación de qué elementos pueden ser incluidos o no dentro de una categoría rural. En segundo lugar, que la estructura de los libros de texto es diferente según el contenido y según el grado académico al que estén destinados, de forma que los mensajes se reconocerán de forma distinta en casos distintos y la reflexión sobre el problema será igualmente diversa. En tercer lugar, el lector al que va destinado el libro condiciona el enfoque analítico: por ejemplo, Sacristán subraya que los efectos de la comunicación establecida por/con el libro de texto dependerán de la competencia lingüística del lector<sup>2</sup>, lo que sin duda es extensible a la competencia intelectual general, ya que en los libros de los ciclos más bajos es la imagen y no el texto el que envía la mayor parte de los mensajes. Cabe concluir, pues, que, como norma general, y junto al análisis cuantitativo —recuento de imágenes, citas...— se ha hecho otro, generalmente de mucha mayor potencia explicativa, adaptado a cada

---

<sup>2</sup> Op. cit. página 249.

tipo de libro y en el que no sólo nos hemos detenido en contar o descifrar presencias sino que hemos estado atentos a las presuposiciones o los sobreentendidos de cada discurso (Sacristán) y, en su caso, a las cinco distorsiones de la realidad que, para Torres (1991, página 110), presentan los libros de texto: supresiones, adiciones, deformaciones, desviaciones de la atención y el amparo en la complejidad para evitar ciertas reflexiones.

### 5.1. Ligerero de equipaje pero instruidito

En el encuadre histórico del tema hemos visto la importancia que desde fechas muy tempranas de la conformación del sistema educativo se le dio a que el alumnado de enseñanza primaria tuviera en todo el país los mismos libros de texto, lo que de entrada significa que los libros fueron en primer lugar un instrumento al servicio de un sistema que previsiblemente no confiaba en la competencia de los maestros (menos se fiaría todavía de las maestras) para transmitir los contenidos uniformadores (conceptuales y actitudinales) que entonces necesitaba el Estado liberal. Concebidos, pues, como herramienta auxiliar antes de los intereses políticos en boga que de los maestros que deberían utilizarlos<sup>3</sup>, han ofrecido siempre una representación de la sociedad acorde con el modelo prevalente, lo que por lo común ha significado el ejercicio de una moralización en sentido amplio de las clases populares a la que estaban destinados, y ello tanto desde los textos de Geometría como desde los de Agricultura<sup>4</sup>. En este sentido durante mucho tiempo han represen-

---

<sup>3</sup> En este sentido han mantenido, desde entonces, su papel de barrera (aunque no la única, claro) a la profesionalización del docente, cuya percepción de lo que era el currículum oficial ha estado siempre mediatizada por la representación que de él hacían los libros seleccionados.

<sup>4</sup> En nuestro trabajo no nos haremos eco de la enseñanza de la Agricultura como asignatura aunque en una entrevista se nos sugirió si eso es lo que habría que entender como acercamiento al entorno (acto seguido se dijo que no se estaba dispuesto a asumir tal docencia). No obstante, dejamos aquí constancia de que la enseñanza de la agricultura es un tema de gran interés y que, lejos de tener una interpretación simple, se presta al debate. Grignon (1991) resume que, históricamente, para la iglesia y la aristocracia terrateniente esta enseñanza dentro de la escuela primaria cumplía la doble función de fijar al campesinado en sus tierras y de instrumentalizar a su favor a la escuela, separándola

tado ese “aire fresco” que mencionábamos en el capítulo anterior porque intencionadamente querían ser un escaparate de ese mundo mejor que existía en algún sitio y al que los hijos (y hasta las hijas, aunque éstas a su peculiar modo) de los obreros y del campesinado debían respetar primero e incluso aspirar después.

Así, hasta la reforma de 1970 los libros escolares reflejaban un país rural al que había que educar en todos los terrenos posibles incluido el de las reglas de urbanidad. Naturalmente, los condicionantes de cada momento histórico hacen que además puedan identificarse determinadas peculiaridades en función de la época de edición. Así, los libritos de Aritmética de finales del siglo pasado

---

de la influencia de la burguesía liberal, a la que aquellos sectores se oponían ideológicamente. Por el contrario, para estas nuevas fracciones significaba un medio de transformación del campesinado. En otras palabras, las propuestas liberales de introducir la enseñanza de la agricultura perseguían la introducción de una nueva racionalidad en el cultivo del campo, lo que significaba que el campesinado reconociese la existencia de una agricultura diferente, no tradicional, no como la suya, para cuya incorporación, de paso, necesitaba incorporarse a la dinámica que ya hemos comentado para el caso español de maquinización, financiación... que terminaba por hacerla dependiente del ámbito urbano-industrial. En España, la enseñanza de la agricultura fue obligatoria en el siglo XIX, como correspondía a los intereses de la burguesía moderada que ocupaba el poder político y económico, y perdió este carácter en 1901, aunque lo cierto es que, pese a los esfuerzos oficiales y a la reiteración legislativa, nunca llegó a generalizarse su docencia, entre otras razones, por la obvía de que los maestros no sabían dar esas clases. (Gabriel, 1989; Fernández Clemente, 1990). No obstante, durante buena parte del siglo XX se sucedieron las iniciativas de introducir esta enseñanza siempre con la intención de adoctrinar (no obstante se publicaban catecismos agrícolas) a los campesinos sobre la forma más racional de hacer su trabajo. Todavía en 1955, al hilo de la publicación del Decreto sobre Cotos Escolares, los maestros de la provincia de Cuenca todavía podían leer que *los agricultores españoles y muy especialmente los de posición modesta (...) roturan, siembran y recolectan de la misma manera que lo vieron hacer a sus padres, mirando con duda y recelo toda innovación que la técnica les pueda aconsejar, reservándose el aceptarlas cuando han visto los resultados a través de experiencias de los que, en su concepto, son unos audaces temerarios. Necesitan ver para creer y aun así, tardan en decidirse, porque su mentalidad, “sui géneris”, les hace ser desconfiados de los técnicos que —piensan ellos— sólo conocen el campo a través de los libros, la teoría, pero no la práctica* (Matoses, 1955). Una opción marginal de utilización de la agricultura en la enseñanza lo constituyeron las instituciones de acogida de delincuentes, expósitos, indigentes, etc., que nacieron con la idea de ser el remedio a los problemas sociales generados por las ciudades (Albó, 1942)

todavía incluían en sus páginas las tablas de equivalencias de las medidas de longitud, capacidad, peso, superficie... de cada una de las provincias de España con respecto a las medidas castellanas y de éstas con relación al sistema métrico decimal (Ramírez, 1880), prueba evidente de que la uniformidad de pesos y medidas legislada mucho tiempo atrás estaba todavía lejos de cumplirse. El afán utilitario (más que didáctico) de estos libros empujaba a diseñar una lección de concepto (por ejemplo, la multiplicación) y a continuación una segunda lección que incluía *aplicaciones a la vida diaria* y *ejercicios prácticos*. Naturalmente, la práctica totalidad de los ejercicios y de los ejemplos utilizan el dinero como elemento de referencia, y los argumentos principales son, por este orden, operaciones agrícolas, operaciones comerciales y ejercicios de conversión de moneda y otros similares, como supuestas deudas, préstamos no comerciales, etcétera. La observación es menos simple de lo que parece puesto que la selección de actividades de *la vida diaria* a las que aplicar el ejercicio excluye no sólo la industria sino al obrero. Es cierto que el sector secundario era escaso en España, pero la inmensa mayoría de los problemas que se plantean están protagonizados por labradores o comerciantes autónomos y son minoritarios los que incluyen obreros o jornaleros, lo que ya no se ajusta tanto a la composición del sistema productivo de la época. Cabe pensar que con el escaso salario que recibirían estos no habría muchas oportunidades de ejercitar los conocimientos aritméticos...

Los ejercicios de economía doméstica y los de fomento del ahorro (que es ya un valor en alza) son el grupo que sigue en importancia a los anteriores. Llama la atención la presencia bastante frecuente de las doncellas/sirvientas que van a la compra (un lujo, claro, fuera de las posibilidades de las familias obreras) y de la más que expresa intención moralizadora del libro de Aritmética, del que reproducimos los enunciados de los dos primeros problemas que propone para el adiestramiento en la operación de sumar.

*... Supongamos que un padre de familia tiene la mala costumbre de frecuentar los juegos y tabernas, y por tener esa conducta tan censurable, malgasta, la primer semana 2 pesetas; la segunda 3; la tercera 4; la cuarta 2, y la quinta 3: para saber el total malgastado en las cinco semanas, ¿qué operación tiene usted que ejecutar?*

*... Supongamos ahora que otro padre de familia tiene la buena costumbre de no frecuentar juegos ni tabernas, con cuya excelente conducta consigue ahorrar, en la primera semana 3 pesetas; en la segunda 5; en la tercera 4; en la cuarta 6, y por último, en la quinta 5: ¿qué hará usted para saber el total ahorrado en las cinco semanas por ese buen padre de familia?*

En realidad, a finales de siglo la moralización de la sociedad debía encomendarse más a la Aritmética que a otros campos del saber, sin duda considerados menos necesarios. En los manuales de Gramática (RAE, 1882) son escasos los ejemplos que se utilizan y sólo en alguna ocasión se introduce alguna frase del estilo *Dios es misericordioso* (página 29), *el santo varón* o *la buena mujer* (página 19): poca cosa a pesar de que el propio texto dice que en los ejemplos *se ha llevado la mira de excitar la curiosidad de los niños* (página 70). Los libros de Geografía (Ascarza, sin fecha) ofrecen una ciencia descriptiva con la lógica intención añadida de ofrecer los datos básicos del funcionamiento político del país. Esa dimensión adoctrinadora de la Geografía la descubrimos en afirmaciones como que *la raza blanca, a la cual pertenecemos nosotros, es la más perfecta y civilizada* (página 18), o que *la existencia de pueblos permite atender el culto a nuestra religión, sostener Escuelas que nos ilustren, médicos que nos curen, autoridades que nos amparen, y otras muchas ventajas* (página 19). Obsérvese la mayúscula aplicada a la escuela y el generoso concepto que se tiene de las autoridades en pleno apogeo del sistema caciquil. Por lo demás, el esfuerzo de integración nacional llevaba incluso a incluir como tema de estudio el recorrido de las principales líneas de ferrocarril y carreteras del Estado. En cuanto a la Historia (Monje y Hurtado, 1863) los preliminares en los que se afirma que la Historia es *la narración exacta y ordenada de los sucesos de interés general* nos aproxima a la corriente epistemológica entonces vigente y a la historia política y factual de grandes personajes que podíamos encontrar en el desarrollo del *compendio*. En Geometría, por fin, (Fernández, 1895; Ascarza, 1924) las propuestas son puramente teóricas con alguna excepción, como en la obra de Ascarza en la que la lección 25 está destinada a explicar los rudimentos de la agrimensura (aplicación de la Geometría a la me-

dición de terrenos) con un repaso imposible por las herramientas del agrimensor.

Sin embargo, donde encontramos la verdadera dimensión “urbanizadora” de los libros de texto anteriores a la época franquista es en la asignatura de Fisiología e Higiene, que fue regulada por un conocido Real Decreto de 1901. En el que hemos manejado (Ascarza, 1927) la introducción recuerda a las *señoras maestras* que *hemos redactado las presentes nociones pensando, principalmente, en las clases rurales, modestas o pobres* y en él se incluyen recetas de cocina, nociones de primeros auxilios e instrucciones sobre cómo hacer la limpieza del hogar.

La educación femenina, por cierto, mantendrá sin demasiadas variaciones este criterio hasta mucho tiempo después, de manera que todavía en 1964 (de la Orden y Arroyo) un libro editado por y para la Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural de Adultos que ya presenta una ambientación básicamente no rural (sólo en las páginas 31, 36, 38 y 58-59 el contenido está contextualizado en un medio campesino) sigue ofreciendo para el ama de casa las reglas básicas de lo que debe ser el ejercicio correcto de su oficio, si bien en este momento encontramos —por extensión— alguna novedad. Así, la esposa de los años 60 además de saber el modo correcto de barrer y fregar y conocer con soltura una modesta colección de recetas de cocina, tiene que aprender decoración del hogar, cuidado de los hijos, cuáles son los animales perjudiciales, tiene que saber usar un botiquín de urgencia, disponer de alguna información sobre los alimentos, los vestidos y las plantas. A ello se le une la presentación del periódico y los coches, de cuya existencia tiene que tener noticia... y poco más; una nueva dimensión de su trabajo cotidiano cual es la economía doméstica (no se trata de elevar a la categoría de ciencia la administración del sobre semanal sino de introducir en casa las buenas costumbres y potenciar el ahorro, contando con que ello fuera posible en según qué hogares); y, naturalmente, cierta información sobre los mecanismos de control administrativo-político del régimen: el gobierno, los sindicatos, la magistratura de trabajo... Por lo demás, la representación gráfica de la mujer de pueblo la ubica ya en el limbo de lo inexistente: en la página 58 dos jóvenes recogen agua en una fuente pública vestidas con un traje típico regional. El campesinado está empezando a dejar de existir

y está siendo sustituido por la imagen —por una de ellas— que la ciudad quiere de él.

Los libros de texto escritos durante el franquismo no ofrecen demasiadas posibilidades de análisis fuera del ideológico ya estudiado por ejemplo por Cámara. La necesidad de adoctrinar firmemente y sin fisuras a la población infantil hacía que todos los libros estuvieran recorridos por la misma columna vertebral: nacionalismo exacerbado, identificación de nacionalismo con catolicismo (es decir, catolicismo intransigente), concepción jerárquico-autoritaria de la realidad social y política, visión armónica de la sociedad, corporativismo y el conocido rosario de “antis”: antiliberalismo, antimasonería, anticomunismo, antisocialismo... Aunque el mensaje se presentaba con una aparente coherencia interna es preciso recordar que el montaje ideológico del franquismo reposaba sobre una diversidad de tendencias, que no siempre estuvieron bien avenidas. En todo caso, el hecho de que la educación fuese confiada al sector religioso condujo, por ejemplo, a que la publicación de cualquier libro contase con la aprobación de la autoridad religiosa, especie de punta del enorme iceberg que era el omnipresente mensaje católico que rebo-saba todos y cada uno de los libros escolares que se editaban.

Dentro de ese bloque monolítico hemos tratado de identificar la transmisión de otro tipo de esquemas relativos a la relación ciudad-campo que, como hemos visto, fue una pieza importante de la intervención política del período.

En general, los libros impresos durante la época mantienen un concepto utilitarista de sí mismos y, por lo tanto, de la cultura de la que se consideran exponentes. Así, Nualart (1945) escribe en el prólogo de sus *Lecciones de cosas* que pretende ofrecer *una selección esmerada de los conocimientos útiles e imprescindibles a la juventud* (página 6) aunque lo que no aclara son los criterios más bien peregrinos que ha utilizado para una selección que incluye, por ejemplo, al camello. Sin embargo, en la página 18 aparece un dibujo de un complejo industrial provisto de un sinnúmero de chimeneas que colocan un sombrero negro al cielo. Es el principio de la alabanza del progreso y de la industria, realizada, como todo lo demás, en clave del más puro de los tópicos y dentro de un mundo sin conflictos. El lenguaje, aquí, como en todos los demás libros, tiene una función emotiva además de descriptiva:

*En las regiones industriales, las chimeneas de las fábricas se elevan a centenares, coronadas por los penachos de humo, símbolo del trabajo industrial.* (página 18)

Una página más adelante,

*El "expreso" rapidísimo devora los kilómetros sobre la vía férrea, gracias a la fuerza que el carbón le presta* (página 19).

La hipérbole, la personificación, la utilización figurada de sustantivos, la metáfora... son recursos que se utilizan recurrentemente y que dotan a la literatura pedagógica (?) de un engolamiento comparable a la megalomanía que en otras artes conoció el régimen (Cirici, 1977).

El uso del jabón y del agua caliente para asearse se sigue recomendando vivamente (página 45) y se repetirá en publicaciones de mayor calibre, como, por ejemplo, en la *Nueva Enciclopedia Escolar* (1946) que, pensada para las edades de 6 y 7 años, ofrece contenidos a veces demasiado elevados y centrados casi con exclusividad en la gramática y la aritmética.

Traectoria similar se mantendrá todavía durante años. Así, Blanco (1958) redacta un libro de lecturas que, cuando están ambientadas en algún lugar concreto, suele ser el campo. De hecho, una lectura se titula "La ciudad" y explica lo que es... Sin embargo, también existe otra lectura titulada "El campo" que lo describe completamente dentro del tópico floclorista:

*Ama el campo. Hay en él: para el cuerpo, aires puros, salud; para el alma, bellezas singulares. El trino del ruiseñor, la canción del grillo, el rumor de las aguas; los perfumes de los tomillos y del romero; los paisajes admirables* (página 115)<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> En esta ocasión, el texto lo elabora el propio autor, pero en otras el tópico se pone en boca de algún autor de la escasa nómina de los seleccionados por el régimen: así, Juan Ramón Jiménez (*Por el sendero se pierde / dando a la tarde su queja / una carretilla vieja / cargada de yerba verde / Y va dormida una niña / en la fresca yerba, cuna / que besa la dulce luna / en la paz de la campiña...*) o incluso Gabriel y Galán (*He dormido esta noche en el monte / con*

Las claves que más nos interesan de esta primera época franquista nos las proporcionan un libro que aunque se reclama de lectura para niñas parece estar más bien dirigida a maestras (Álvarez, 1947) y una enciclopedia de segundo grado. El primero es una biografía de una inspectora y en sus primeras páginas novela cómo se produjo el tránsito de la protagonista (soltera, por cierto) de la condición de maestra a la de inspectora. Por entonces, el ascenso requería aprobar una oposición y en los pasillos de la Facultad donde se realizan los exámenes se produce este diálogo entre la protagonista (Mari-Sol se llama) y otras opositoras:

—*Chica, mira que si no aprobamos volver al pueblo de maestricas a la eterna canción del A, B, C, D.*

Mari-Sol.—*¿Te asustaría a ti?*

—*¿A ti no? Anda, ésta, como si te fuéramos a creer.*

Entonces como hoy estos puestos se deseaban por muchas circunstancias entre las cuales se encontraba y se encuentra la de cambiar la residencia en un pueblo por otra en una ciudad. Sin embargo, la consigna oficial es la de negar la evidencia y ofrecer al “magisterio” modelos contrarios con el doble propósito de añadir razones para el respeto a la autoridad y, por encima de todo, de fijarlo en las zonas rurales en plena época de autarquía económica.

La continuación del episodio es digno de un guion cinematográfico de la época. A Mari-Sol le corresponde desarrollar el tema de la escuela rural y lo hace tan extraordinariamente bien que logra conmover no sólo a la *arribista* que unas horas antes se había reído de ella...

—*Eres una romántica. Regálame a mí tu plaza, mujer, porque a ti seguro que te la dan, como que en el ejercicio oral hiciste llorar al presidente hablando de la escuela rural, pero yo pensé que todo aquello era “literatura”.*

Durante todo el libro la inspectora recorre los pueblos de la provincia de Toledo con espíritu más misionero que pedagógico y con una idea más asistencial que técnica de su trabajo. Por lo

---

*el niño que cuida mis vacas. / En el valle tendió para ambos / el rapaz su raquílica manta / ¡y se quiso quitar —¡pobrecillo!— / su blusilla y hacerme almohada!...).*(Recogido en Floresta, 1962)

demás, la supuesta especificidad de lo rural desaparece tras las lágrimas del presidente del tribunal y sólo se recupera, si somos generosos, en la presentación simplista y tópica que se hace de la maestra rural y de su alumnado, todas magníficas, buenísimas, educadísimas, religiosísimas y agradecísimas personas...

En cuanto la Enciclopedia de segundo grado, compendia en su portada todo el espíritu de la enseñanza primaria. La portada en cuestión representa a un chico sentado en el malecón de un puerto con una maleta y un hatillo; el joven mira, con un sentimiento entre nostalgia y desafío, al horizonte en donde barcos de distintos tamaño proporcionan dinamismo a la escena. Al pie, esta consigna:

Voy pobre y con poco equipaje, pero instruidito

La enseñanza primaria sigue siendo el equipaje formativo de las clases pobres, entre cuyos miembros no se aspira a espigar más genios de los necesarios (que aquí no son ni siquiera los necesarios para mantener el mito de la educación como palanca de movilidad social ascendente) y sobre los cuales no existe la mínima esperanza (tampoco la intención) de verlos elevarse de su condición de indigencia material. Es notoria la búsqueda del paralelismo con respecto al *soy pobre pero honrado* y cómo el inefable diminutivo se convierte en razón de un dudoso orgullo que pasear por la vida... y por la emigración que se anticipa en la escena.

La ideología se transmite en todo el texto pero ahora sobre todo en la selección de textos del capítulo de Gramática Española. En general, los autores se repiten entre enciclopedias, y Hartzenbusch, Samaniego, el padre Isla... parecen ser los únicos autores del panorama literario español. En esta enciclopedia, que al fin y al cabo es del segundo grado, se añaden otros nombres como los de Balmes, Cervantes, Rafael Pombo, Jovellanos o Luis Vives y de todos ellos se seleccionan los párrafos adecuados para ensalzar, además de las virtudes religiosas, otros rasgos de bonhomía como el amor al trabajo, el honor y la humildad, otros tantos tópicos al uso y al servicio del sistema político vigente <sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> La nómina completa de escritores que aparecen en la Enciclopedia de Álvarez cómo esta necesidad de ajustar el mensaje provoca la convivencia de

El libro es de los que atestigua su pertenencia a un medio rural en la medida en que los problemas de Aritmética vuelven a ser de vacas, gallinas y patatas y entre los enunciados de Ciencias Físico-naturales se encuentra un capítulo de zoología que estudia, dentro de una lógica más de falso granjero que de verdadero zoólogo, la vaca, los rumiantes, el cerdo, los équidos, el conejo, el gato...

Nos interesa por fin el capítulo de urbanidad que se desarrolla al final del libro en diez lecciones que se corresponden con otros tantos ámbitos donde demostrar las buenas maneras: en general, al levantarse, en el saludo, en la calle, en la escuela, en el templo, en la mesa, en el juego y el paseo, en las visitas y en los viajes. Las reglas de urbanidad general se definen por lo que se debe hacer y, las que aquí recogemos, por lo que se debe evitarse: hablar demasiado cerca del otro, bostezar haciendo ruido, cantar entre dientes cuando hay alguien delante, ir sucio o demasiado perfumado, hacer ruido con la boca en señal de asombro, mirar al pañuelo después de sonarse, gesticular con la cara al hablar, burlarse de los defectos del prójimos, cuchichear estando en compañía, mirar demasiado la comida en la mesa, y ensuciar el suelo o las paredes. En la escuela los valores más cotizados son los que tienen que ver con la sumisión: en ella, además de saludar al maestro y conservar limpios los útiles de escolar, hay que estar atento, ser dócil, asiduo, puntual, sumiso al maestro y humilde ante las correcciones<sup>7</sup>. En la mesa se recomienda como máxima al principio: *aprende a comer en la intimidad conforme a las reglas de urbanidad, para que no te encuentres apurado en otras circunstancias*. Después, en relación con el pan se asevera que *no debe untarse con el moje ni arrebañar con él el plato*, lo cual no sabemos si quería pasar —hablamos de

---

los clásicos con otros autores prácticamente desconocidos: F.A. de Valenciana, Rosalía de Castro, F.J. Sala, Campoamor, Samaniego, E. Marquina, J. de Arizal, J. Mercado, Hartzenbusch, Lope de Vega, Andrés Calcagno, Jorge Manrique, Hnos. Quintero, Cervantes, F.J. Gutiérrez, Gabriel y Galán, Quevedo, R.E. Posé, G. Mistral, J. de Ibarbourou, J.R. Jiménez, Vital Aza, Manuel Verdugo y L. Lugones.

<sup>7</sup> La tríada escuela-trabajo-iglesia se define en las primeras líneas de la lección, cuando se escribe que *el perfecto escolar considera a su escuela, hasta cierto punto, como un templo* o que no ignora que *trabajar es una obligación que Dios ha impuesto* y que por lo tanto *su principal deber en la escuela es estudiar*.

1947— por una recomendación futurista o por la exigencia de un sacrificio inhumano...<sup>8</sup>

Ya hemos ofrecido algunos datos sobre los libros de la década anterior a la de la reforma del 70. Los cambios son pocos en cuanto a los contenidos de fondo aunque se trata de volúmenes con mayor entidad en consonancia con al camino de tecnocratización del currículum que se emprendía en torno a 1965 (Beltrán, 1991). El mismo Beltrán (página 150) se hace eco del urbanocentrismo que supuso esta evolución de las directrices de política curricular y que constituye nuestro principal centro de atención. Lo desarrollaremos brevemente atendiendo a tres ediciones de la época que ofrecen otras tantas visiones complementarias de lo rural.

El primero es un volumen del área de Naturaleza (Pozo y Muñoz, 1966) que está escrito en y para una sociedad rural, como lo demuestra que con mucha frecuencia se aplique lo expuesto a la vida en un pueblo, pero que cuenta entre sus propósitos principales el de presentar otra experiencia social diferente de lo que es testigo el hecho de que en un libro de Naturaleza se dediquen sendas lecciones a estudiar la industria de la piel, la textil, la maderera y el petróleo —de los usos del petróleo, en realidad. Nos inclinamos a pensar que no se trata tanto de una intención globalizadora de los autores como de la conveniencia de presentar el fetiche-industria que nuestro país perseguía por aquellos años.

El segundo es un libro de lecturas para niños de nueve y diez años (Bilbao, 1963) que utiliza la literatura para resaltar los valores de la escuela y los contravalores del medio rural. En otro capítulo ya nos hemos hecho eco de esta particular selección de textos que se hace (también hoy) en los libros escolares y que constituye una

---

<sup>8</sup> Aunque sea como nota a pie de página, creemos obligatorio incluir en este breve repaso por la bibliografía escolar de la primera parte del franquismo la Enciclopedia Álvarez, célebre ejemplo de instrumentalización política del conocimiento que dedicaba un cuarto de su extensión a la formación religiosa y entre cuyas perlas cultivadas nos permitimos reproducir el siguiente párrafo de la página 281: [los castellanos] *son nobles y desinteresados; prefieren el honor a las riquezas y comodidades, acostumbrados a sufrir la dureza del clima y a trabajar mucho para obtener de la tierra que cultivan escasas cosechas, no debe extrañarnos que extremeños y castellanos hayan realizado a través de la Historia actos tan heroicos que solamente hombres de su temple podrían llevar a cabo.*

(a veces, poco) sutil forma de menosprecio de la ruralidad y de las culturas populares. En el libro que nos ocupa son varios los cuentos ambientados en el medio rural, de los cuales uno titulado "Cataluña" tiene un contenido únicamente religioso y en dos, protagonizados por un chico de pueblo y su gato Morritos, la referencia rural es tan irrelevante que podemos dar cuenta de ella porque en una nota a pie de página se especifica que un personaje es el Sacerdote (sic) del pueblo.

El tópico bucólico se presenta en un texto de José María Sánchez Silva titulado "La burrita Non" (páginas 45 y 46) en el que puede leerse el siguiente párrafo:

—*Gracias, Señor Dios —parecía pensar tan quieta la burrita—, porque no sólo has hecho a mi madre la "Corza", sino también a la leche de mi madre, que me crio. Y porque hiciste buena la yerba y grata la lluvia y secos los establos y dulces los terrones de azúcar, y también las remolachas y las zanahorias que crujen frías entre mis dientes.*

En las páginas 21 y 22 se selecciona un relato de los hermanos Quintero en los que unos chiquillos (hijos de un terrateniente andaluz, por cierto) abruman con sus preguntas al viejo capataz de la casa, y aunque las preguntas no son especialmente académicas (si es más el rey o el papa, cómo anda el tren...) éste termina por rendirse y confesarle a la señora que *er que va a la escuela, desde mañana soy yo*. En la página 94 se transcribe una versión de "El cuento de la muelas y de los pasteles", de Juan Timoneda, en la que un *rústico*, engañando en la corte a un par de lacayos, consigue comer pasteles hasta saciarse y que además le saquen una muela que le molestaba. El argumento podría simbolizar una mayor viveza del campesino, pero no es eso lo más importante. Este cuento lo hemos visto adaptado en libros más recientes y en el contexto de la literatura seleccionada es un ejemplo más de una representación zafia de lo rural, escenario de todo tipo de tretas, dobleces, malicia... En este caso no importa quién sea más o menos brillante sino cuál es el ambiente de una humanidad ancestralmente corrupta que parece ser la encarnación de todos los valores que la escuela denigra<sup>9</sup>. En este

<sup>9</sup> Ya hemos hecho una referencia similar en el capítulo primero.

mismo libro en las páginas 124-125 se incluye un relato de Juan Valera —“Los santos de Francia”— en el que el autor ridiculiza el comportamiento de las personas de clases populares que han experimentado un ascenso social por la vía del enriquecimiento y que desean legitimar aquel allegando títulos académicos a la familia. El argumento que sirve a tal propósito es el de un campesino acaudalado que envía a su hijo a estudiar a París y a su vuelta asiste entre sorprendido y decepcionado al cambio que ha experimentado. A la latente crítica de pretenciosidad que se vierte sobre el padre primero y sobre el hijo después, se añade, puesta en boca del protagonista, la generalizada censura al medio de origen: *¡Qué lástima que ese chico se críe cerril en el pueblo, sin hacer más que jugar al hoyuelo, a las chapas, al toro y al salto de la comba, con todos los pille-tes!* —argumentará el padre para mandarlo a París.

Por último, la compiladora de textos no pudo resistir la tentación de incluir un poema de Fernán Silva cuyo estribillo —*Como en la clase / como en la escuela, / parecen niños / con la maestra*— dado que los que parecen niños son los pollitos y la maestra la gallina significa, en el contexto de un libro escolar, todo un programa ideológico...

El tercero (VV.AA., 1968) es un libro de Lenguaje para primer curso que empieza a introducir la imagen como elemento de comunicación de primer orden, a diferencia de las enciclopedias o libros de lectura que habíamos visto hasta ahora, que tenían una presentación de la información básicamente literaria. De esta manera se abre la posibilidad no de ampliar el análisis más allá de lo textual sino de referirlo fundamentalmente a lo icónico.

Y es precisamente lo icónico lo que nos proporciona la oportunidad de decir que estamos ante el primer libro de los analizados que fue pensado por autores de ciudad para chicos básicamente de ciudad. El libro de texto juega un papel parecido al de otros medios de comunicación visuales o audiovisuales y, como ellos, tiende a ofrecer *el* modelo de sociedad que se quiere presentar como sólidamente construido. La primera página de texto es el dibujo de una escena familiar inconfundiblemente pequeño burguesa: el padre con camisa, corbata y zapatillas lee el periódico sentado en el único sillón de la estancia; la madre, al lado, en una silla, hace punto, frente a ella, una mesa camilla y junto al sillón de él, un perro dormita sobre un cojín; un chico juega sobre la alfombra de la ha-

bitación con unas construcciones y una chica dibuja sobre un pupitre; al fondo, la televisión está funcionando (por cierto, ante la indiferencia general). En el lenguaje que se popularizaría un poco más tarde, no es la *España real* la que se dibuja sino la *España oficial*. Hay todo un programa político dibujado en el libro: lo primero que ve un chico o una chica en su experiencia escolar es la plasmación del acaso más importante objetivo político del último franquismo, la imagen apacible de una familia de clase media. El mismo modelo de familia se repetirá en la segunda lección/unidad (los niños se asean en un baño que una década después no tendría todavía la mayor parte del país), en la quinta, en la sexta y en la décima: escenarios algo diferentes, personaje arriba o personaje abajo, los hombres, cómo no, siempre leyendo, las mujeres nunca... A la vez se mantiene la intención de ser un catecismo de las buenas costumbres: la unidad 2 tiene como tema "lavarse", el cuatro es "saludar", el cinco "comer" (el acto social, no físico ni químico) y el sexto "la familia", los roles de cada uno por si todavía no habían quedado claros.

La compleción del análisis iconográfico nos ofrece los siguientes datos.

*Primero.*—Además de lo ya reseñado, las escenas (esto es, páginas completas con un dibujo que representa generalmente varias acciones<sup>10</sup>) característicamente urbanas (una calle de ciudad, por ejemplo) aparecen en las páginas 14, 29, 32, 44, 55 y 86; es decir, en seis ocasiones. En contraposición, sólo aparecen cuatro escenas rurales en las páginas 35, 71, 74 y 92-93. No sólo cuenta la cantidad: el libro tiene 95 páginas; es decir, se reserva el estudio de la comunidad agrícola (además falsa, porque sólo laborean los hombres) para el último momento.

*Segundo.*—Las ilustraciones del libro son dibujos o fotografías; si atribuimos mayor potencia comunicativa a éstas (aunque sean en blanco y negro, su mayor iconicidad jugaría a favor de esta hipótesis) podemos concluir que el mensaje visual es más urbano que rural porque el número total de fotografías donde es posible distinguir un elemento o una escena indiscutiblemente urbano es mayor

---

<sup>10</sup> Se excluyen dibujos pequeños o referencias circunstanciales, como cuando se presentan distintos modelos de iglesias, en donde aparecen rurales y urbanas.

que el de su opuesto rural (trece por seis), pero también es mayor el número de lecciones en que aparecen tales imágenes: todas las fotografías “rurales” aparecen en la misma página.

*Tercero.*—En las páginas 15, 21 y 42 aparecen dibujos de distintas personas que visten en su totalidad bajo patrones urbanos: los hombres con traje y corbata, alguna vez con maletín y sombrero, otra en una oficina; las mujeres con zapatos de tacón —incluso en casa—, con trajes de chaqueta o, si son muy jóvenes, con un aire *couché* de sofisticación. Es el único modelo que existe: ni la vestimenta informal ni la del trabajador de mono azul ni...

En definitiva, ésta es una época en la que ya ha pasado el tiempo de hablar de, como en la Enciclopedia Álvarez, de “mi pueblo” y de que otras personas importantes de mi pueblo son el Maestro y el Cura (página 265). El país se urbaniza, el campesinado emigra, el régimen necesita que una amplia clase media le permita sobrevivir y la enseñanza, que se ha “modernizado”, cada vez se orienta más hacia ese público pero sobre todo hacia ese modelo: de nuevo para que sea reconocido como el legítimo por los que no se cuentan entre sus miembros.

## 5.2. El chalé adosado

A lo largo de este trabajo se ha mencionado la importancia que tuvo la reforma de 1970 en todos los órdenes, incluido el de los libros escolares: su concepción (más complicada, con intervención de equipos de expertos), su elaboración (más articulada, más “didáctica”), su edición (con más peso de las imágenes, con fotografías a color), su uso (condicionado por la propia articulación de los contenidos y por la existencia de las “guías del profesor”) y, por supuesto, su distribución, su mercado (en principio inexplorado enseguida se manifestó muy estable). Productos bien diferentes de los que existían con anterioridad, eran libros mejor confeccionados, cuya dosis de cientificidad era superior y más pequeño el componente ideológico franquista, y eran, también, y esto resultaba muy importante para el mercado, **más** libros porque el conocimiento se servía más fraccionado y porque, en los primeros años, se les unían las “fichas de trabajo” o materialización de lo que podría ser la adaptación para el gran público de la enseñanza programada.

Desde entonces, la concepción de los libros de texto no ha cambiado sustancialmente aunque sí se hayan producido alteraciones significativas derivadas de (i) la moderación del enfoque tecnológico que se había dado al libro (desaparición progresiva de las fichas), (ii) la misma revisión editorial de formatos y presentación de contenidos para adaptarse al mercado, (iii) el cambio de régimen político y su inmediata consecuencia de desaparición de la ideología franquista todavía presente en los textos<sup>11</sup>, (iv) la adaptación a las modificaciones legislativas introducidas, especialmente los llamados “programas renovados”. Aunque estos cambios son sin duda muy importantes no creemos que afectan a lo que podemos considerar el enfoque general de lo que es el libro de texto, de manera que en nuestro análisis prescindiremos de hacer recorrido histórico alguno por este último período y nos detendremos en las producciones editoriales más recientes. Por otro lado, con independencia de esas alteraciones y de los cambios sociales que se han producido en nuestro país, entendemos que los libros que todavía hoy se están manejando en la mayor parte de la educación obligatoria son el producto de la decantación de todo ese proceso histórico y que su confección (por revisión o por nueva redacción) está lo suficientemente “fresca” como para ser documentos actualizados de cuál es la imagen de la sociedad que recibe el alumnado a través del material didáctico de uso más frecuente.

Y una parte significativa de esa imagen ya la hemos mostrado en el primer capítulo de este trabajo con una breve selección de textos escolares que resumen las dos líneas básicas que hemos encontrado en nuestro análisis de los textos: una línea de continuidad histórica en el que lo rural es despreciado o reducido a folclore y una segunda línea más reciente en que lo rural es definitivamente llevado al campo semántico de lo caduco, lo inservible. Esa familia de tres gene-

---

<sup>11</sup> Aunque la sombra del franquismo fue alargada, como demuestra de Miguel (1983, páginas 199-204) en un artículo que tiene el valor de exponer a la luz algunos detalles interesantes sobre la publicación de manuales. Hoy en día son públicos los criterios por los que la administración se rige para aprobar un *material curricular* (aunque ello no sería obstáculo para tratar de conocer cómo se aplican), pero seguimos desconociendo los criterios en que se apoyan las editoriales para confeccionar y comercializar un libro, si bien parece que en no pocas ocasiones lo comercial y lo pedagógico mantienen relaciones conflictivas y que en estos casos suele imponerse la lógica económica.

raciones que veíamos mudarse a un chalé adosado es la más fiel representación del modelo social imperante en la última década. Por lo pronto, el campesino es por primera vez un anciano respetable. En los veintitantos años que han pasado desde la publicación del último libro que hemos presentado, el segador de mangas recogidas se ha jubilado y se ha ido a vivir con su hijo a la ciudad. Pero hay más. La familia no es la misma aunque siga siendo lo primero que aparece al abrir el libro: lo más evidente es que en la de ahora el hombre friega la vajilla y la mujer está a punto de marcharse a dirigir el tráfico, lo más irrelevante parece ser que la cocina es mayor y hay en ella más cosas (aunque no es tan irrelevante: hace veinte años los libros para niños presentaban un mundo desmonetizado y hoy el niño compra y estudia el dinero) y acaso lo más crucial sea que antes la familia era un lugar de llegada y ahora es un lugar de partida. El modelo que se presentaba en *Arboleda* era estático: en lo denotativo estaban fijos a un asiento y en lo connotativo a una función, a un puesto en la jerarquía. La familia se representaba por la tarde, cuando el patriarca volvía a casa y reunía en torno suyo a la grey: era una escena imposible pero era *el* modelo. Hoy la “realización” personal no está en la familia bien avenida sino en el triunfo de cada uno de los miembros, que no están peor avenidos que antes, pero que viven una relación más dinámica y más cambiante. Seguro que hoy la escena de *Piñata* es tan imposible como la otra pero como es *el* modelo (o una parte del modelo: entiéndase el sentido que le damos a la esquematización) nos parece más cercana...

### 5.2.1. *Libros de Ciclo Inicial*

*PAPOTE-TUTUREJO* o la burguesía urbana de Cataluña.  
Ed. Onda

En nuestro análisis hemos tratado de abarcar una muestra amplia y representativa de los libros de texto que se usan en nuestro país, de manera que hemos seleccionado básicamente los de tres editoriales de gran tirada para cada uno de los tres ciclos en que se dividía la Educación General Básica. No obstante, queríamos ofrecer otra aportación distinta y, por diversas razones, nos ha parecido de interés incluir el estudio del material para ciclo inicial elaborado

por una editorial en fase de ampliación de su cadena de distribución pero básicamente circunscrita a la comunidad catalana.

Los libros de ciclo inicial tienen la gran virtud de presentarse articulados en torno a unos personajes que desarrollan diversas historias. Cuestiones como la globalización y los centros de interés tienen mucho que ver con la exhibición de los contenidos, pero su virtud principal en este momento es que facilitan extraordinariamente un análisis que, de lo contrario, sería difícil de separar de la operación de adscribir elementos a categorías. Así, podemos decir que los libros que nos ocupan ofrecen un depurado modelo urbano y burgués reconocible casi en cada unidad de conocimiento en que están divididos. Veamos los argumentos en que nos basamos haciendo un recorrido por los contenidos presentados y el modo de hacerlo.

### *La casa de mis amigos*

La primera unidad habitualmente es la de presentación del lugar y de los personajes que protagonizarán esta especie de “aprendizaje novelado”. Pues bien, las autoras de este libro abren el libro con una gran escena: Ignacio, Felipe y Ana son tres compañeros de colegio (se supone —suponemos— que de la edad del alumno que debe utilizar el libro; esto es, seis años) que en ese momento salen de clase. Felipe invita a los otros a pasar la tarde en su casa y Alicia e Ignacio, que piden permiso a sus madres respectivas, son autorizados a hacerlo. Todos los “exteriores” en que se sitúa la acción ulterior son indudablemente urbanos, de manera que aunque no apareciese ninguna otra referencia identificable, desde el principio, desde la novena página, podemos decir que los protagonistas son chicos de ciudad (nos ahorramos, de momento, reparar en el comportamiento casi adulto de los chicos). Las recomendaciones de las autoras son a este respecto claras: se trata de que *el niño distinga los elementos que puede observar en el dibujo y asimismo las diferencias entre casa, pisos de una casa y viviendas*, y para que se disponga de modelo la escena representa un bloque de tres pisos con local comercial y un palacete a su izquierda<sup>12</sup>.

<sup>12</sup> Podemos agotar las referencias: todo rastro de naturaleza aparece dentro de los límites arquitectónicos oportunos: dos pájaros enjaulados, nueve macetas

Sobre un total de doce escenas contabilizadas en esta sesión, tres han sido identificadas como inconfundiblemente urbanas (la recién descrita, otra salida del colegio con cruces con semáforos y una fotografía de una centralita telefónica) y ninguna puede categorizarse, ni débilmente, como rural. Con los elementos aislados, sin constituir escena, ocurre algo similar: aunque hay siete urbanos y siete rurales, los siete primeros y sólo cuatro de los segundos son fotografías a color mientras que la altura media de los primeros es de 8,5 centímetros y el de los segundos es de 5,08 centímetros.

Pero lo cuantitativo se queda en lo superficial y no ofrece ninguna profundidad de análisis. Es más interesante detenerse en la presentación de los contenidos, en el diseño de las escenas. Por ejemplo, en la página 21 los chicos llegan a casa de Felipe y en tres viñetas se describe su habitación. Ignacio exclama *¡Qué piso tan grande!* y Alicia *¡Mi casa no es tan grande!* mientras que el anfitrión, manos en los bolsillos, cierra los ojos con arrobo de una forma similar a como lo haría un honrado trabajador que exhibiese el fruto de su intachable comportamiento social.

Hablando de modelos, en la página 28 se propone como tal — *¿Es tu habitación?*, se pregunta en la cabecera— una estancia en la que caben una cama, una mesita de noche, una estantería, una mesa camilla y una buena cifra de metros cuadrados vacíos por los que esparcir la infinidad de objetos que hay dentro...

Pero “la casa de mis amigos” e incluso mis amigos son muy especiales porque la visita se materializa luego en que los tres chicos se desplazan de la habitación al salón, en donde, completamente solos, tienen a su disposición una televisión y un magnetoscopio que manejar con la misma soltura (no es difícil, lo sabemos) y con la misma responsabilidad (?) que una persona adulta.

Sobre el teléfono podemos acordar que se trata de un instrumento sin sesgo cultural en la medida que está presente tanto en los pueblos como en las ciudades, pero no todas las presentaciones que se hacen del invento aceptan la misma calificación. Así, que un hijo de esta edad llame por teléfono a su madre es más improbable que suceda en un entorno no urbano (página 40), como también es una

---

en los balcones, un perro atado, una palmera y dos árboles de mediano porte tras la valla del palacete. ¡Sólo un gato —que mira al espectador— camina suelto por la calle!

escena más frecuente de ciudad el uso de la cabina telefónica (página 41) y como es absolutamente urbano el trabajo en la central telefónica fotografiada en la página 41, donde catorce mujeres alineadas con perfección geométrica explican una serie de cosas: una de las profesiones a las que un hombre no suele aspirar, cuál es la disposición correcta para trabajar, qué es el trabajo y que nuestras conversaciones telefónicas, estemos donde estemos, dependen de algo que se hace en las ciudades. Por si había duda, después de dedicar cuatro páginas al aparato, las autoras explican que *hablar con los niños de los teléfonos nos puede ayudar a resolver diversos asuntos en un momento dado, ya sean públicos o privados y cómo debemos actuar para disponer de ellos. Fomentar el respeto por las instalaciones telefónicas (sic; hablamos de seis años de edad) que pueden ser muy necesarias y donde ha de trabajar mucha gente para su mantenimiento y en las oficinas.*

### *La cocina*

En esta unidad se revela que la familia no tiene la costumbre de comer junta. Son los abuelos quienes alimentan a la prole; la madre, a veces, llega después del trabajo, mientras que del padre, por supuesto, nada se sabe a esas horas (página 76).

La compra —a la que acuden la abuela y los dos nietos— se hace, por supuesto, en un supermercado (página 89) y, para complementar la información, a la vuelta de la hoja aparecen cuatro fotografías de comercio minorista en un gran mercado: carnicería, pescadería, huertería, frutería. La recomendación que se hace al profesorado es inequívoca una vez más: *Observación directa: fijarse en la diversidad de trabajos que realizan las personas que trabajan en el mercado (vender, descargar, limpiar, etc.)* Unas páginas más adelante (p. 94) la fotografía es de una frutería que ofrece una variedad gastronómica poco usual: chirimoyas, papayas, piñas tropicales. En definitiva, muchos elementos urbanos (y más que muchos, significativos: mercado-opulencia frente a mercado-necesidad que podría haberse elegido y en el que se reconocerían muchos más chiquillos y chiquillas) para anclar al alumnado en una referencia inequívoca. Continuando con el contraste numérico, sólo un elemento rural (p. 126), una fotografía de un niño bebiendo agua en

una fuente pública previsiblemente en un pueblo a juzgar por el cántaro de leche que se remoja bajo el caño contiguo.

En otro orden de cosas, es interesante observar cómo las autoras hacen esfuerzos serios por meter al niño en la cocina, porque sea él quien pone las manos en la obra y cómo, sin embargo, les traiciona el mundo cuando hacen llegar al abuelo —obviamente jubilado, qué haría hasta esas horas— justo a tiempo de sentarse a la mesa.

### *La revisión médica y el tiempo que hace*

En la primera unidad el tratamiento es —como el tema— aséptico<sup>13</sup> y básicamente lo es también la segunda en cuanto al fondo<sup>14</sup>, si bien en la forma aparecen seis fotografías de paisajes reconociblemente urbanos (42.580 mm<sup>2</sup>) y sólo uno rural (2.400 mm<sup>2</sup>).

### *Los animales*

Entre los muchos modos que existen para afrontar este tema las autoras eligen aquel que, en nuestra opinión, ofrece una visión más “urbana” de los animales. El hilo conductor del tema es el comentario de un chico de la clase relativo a un loro que le ha regalado su padre. A partir de tal anécdota, la maestra organiza una lección ocasional en la que los niños y niñas dan su versión de lo que es un animal: una tortuga, un gato, un perro, un hámster, un pez, un periquito y un loro. Es decir, el concepto inicial que se introduce es el del animal doméstico. Aunque en el desarrollo de la unidad aparecen otros animales, algunos (conejos, ratones, mariposas...) son dibujos utilizados como pretexto para ejercicios de cálculo y similares, y los que aparecen fotografiados —calidad de imagen— pertenecen a cuatro grupos diferentes pero con importantes puntos de unión: roedores, animales de compañía, insectos y animales de granja (incluyendo gusanos de seda).

---

<sup>13</sup> Una excepción: el ambulatorio fotografiado es más bien urbano. Un registro: la primera aparición de un niño negro.

<sup>14</sup> Detalles ya menores: la excursión se hace desde un centro urbano y el chico pregunta a su padre la noche anterior si se equivocará el hombre del tiempo en el pronóstico de buen tiempo que ha hecho.

Especial interés merece el capítulo de los animales de granja, que se incluyen en dos series de fotografías diferentes. La primera ilustra el proceso de nacimiento de un pollo, sin duda con la sana intención de evitar que se siga corriendo la especie de que los pollos son productos industriales. La segunda constituye el último apartado de la unidad bajo el título “Hoy visitamos una casa de labranza”.

Las explicaciones que las autoras ofrecen a pie de página lo dicen todo: para ellas no es posible que este libro pueda utilizarse ni siquiera en un pueblo del Ampurdán: *si es posible, visitar una casa de campesino. Sugerimos una serie de cuestiones para ir planteando a los alumnos antes, durante y después de la visita. Si no se puede realizar la visita, deberemos tratar de encontrar ilustraciones.* La “casa de campesino” pasa a pertenecer a la misma categoría que los muscos, los ríos o las formaciones geológicas: otras tantas cosas que se visitan excepcionalmente. En la página 130 se ofrecen vistas traseras e interiores de la casa del campesino (ejercicio posible: comparar la grifería monomando de la unidad “la revisión médica” con las esquinas desportilladas del alicatado rural) y en la 131 tomas de vacas, gallinas, patos y cerdos<sup>15</sup>.

### *Preparamos la fiesta*

Unidad articulada sobre el área de Experiencias, aparecen muchas referencias al medio natural. La naturaleza se percibe como algo lejano que no pertenece al mundo inmediato de los posibles alumnos y alumnas que manejen estos libros; se la trata de conocer, se manipula, pero siempre sobre pequeñas fracciones que tenemos a nuestro alcance y que no parecen formar parte de un todo que podía —¿debería— constituir una referencia más potente. Sólo unos detalles reproduciendo orientaciones al profesorado:

*Salir al patio a observar hierbas y otras plantas que crecen en los márgenes, las aceras, las paredes, entre las piedras, etc. Tratar de que los niños se den cuenta que es muy frecuente que crezcan plantas cerca de los lugares habitados por el hombre, sin que nadie las haya plantado.*

---

<sup>15</sup> Errata involuntaria: donde hay cerdos escribe conejos.

## TUTUREJO. Ciclo Inicial. 2

Como en el libro anterior existen unidades con un sesgo más o menos pronunciado. Por no hacer demasiado largo el desarrollo de este capítulo prescindimos de las referencias de la que persigue el estudio del tiempo, cuyo enfoque, relativamente neutro, la hace aparecer con un cierto equilibrio.

*Unidad 1.—Los grandes almacenes.*

Todo el tema es un itinerario, casi una simulación, de una tarde en unos grandes almacenes... Dos hermanas mellizas son ahora las protagonistas del libro. En la primera página de texto (p.4.) están ansiosas por que comience el curso. Hacen un repaso de sus necesidades, que (a) son muchas

Niña.—*¡La cartera tiene un agujero!*

Madre.—*Tendremos que comprar una nueva.*

Niña.—*¡Me aprietan mucho! (los zapatos) Me gustaría unos de charol.*

Niña (otra).—*Yo los querré sin cordones.*

Madre.—*Tendremos que hacer la lista de las cosas que os faltan.*

y (b), están dotadas del don de la incuestionabilidad:

*Madre.—Iremos a unos grandes almacenes.*

La unidad tiene tantos elementos que sería demasiado prolijo incluirlos todos. Entre los más significativos señalamos, sin hacer más comentarios, los siguientes:

- \* En la página 21 aparecen siete personajes, cinco de los cuales muestran un rostro de inconfundible felicidad por hallarse en tal lugar.
- \* Al establecimiento se llega, naturalmente, en coche privado.
- \* En la simulación no aparece nunca una indicación de la

madre de que compren con medida, de que elijan bien, de que se tenga en cuenta el precio.... Las objeciones de la madre y de la abuela a todas las peticiones de las niñas son: el color es muy sucio; las deportivas no sirven para ir arreglada; los pantalones no deben ser muy ajustados; la cartera debe ser resistente.

\* La simulación sí incluye merienda en el bar de la galería...

\* En la página 50 la abuela ha comprado tanto que no tiene dinero. Mamá paga con la tarjeta.

Por la otra parte, en las páginas 48 y 49 aparecen, a propósito de la merienda, ocho fotografías a color sobre el origen de los cereales, que introducen al alumnado en el mundo agrícola: abonado - arado - siembra - fases de crecimiento de los cereales - cosecha - almacenamiento. Más adelante, otras cuatro fotografías reproducen el origen de la carne y la leche: un establo, un ternero mamando...

### 3. *La casa en construcción*

La construcción de una casa es el argumento que ordena los contenidos de la unidad. De nuevo la ambientación es urbana y lo que se construye es un bloque de pisos. En las páginas 139, 140, 143, 144, 145, 146, 168.169 y 181 existen distintos datos que conectan al alumno con un universo decididamente urbano mientras que el argumento se aprovecha para presentar al alumno las profesiones de albañil, carpintero y pintor en las páginas 179, 182 y 190.

### 4. *La guardia urbana*

El título lo dice todo. Durante 63 páginas prácticamente el único icono que se repite es un coche. Los vehículos, el tráfico, las gasolineras, el aparcamiento... son todo el material con el que se organizan los contenidos: desde hacer clasificaciones hasta emitir juicios morales o proponer un cuento de tres páginas. Llama la atención que la policía urbana no es una mera disculpa sino un contenido en sentido estricto: en distintos momentos de la unidad,

el alumnado tiene que hablar sobre las funciones del cuerpo y reflexionar sobre su utilidad como un servicio público más. El ticket de aparcamiento en zona azul es otro contenido y se incluye un par de ejercicios sobre normas de circulación de vehículos con motor (ni peatones ni bicicletas) que confirman la sospecha de que la educación vial quiere ser una precoz autoescuela más que cualquier otra cosa. La unidad participa de la creencia generalizada entre los organismos oficiales como entre los fabricantes de corbatas de que la mejor forma de conseguir que en el futuro las personas valoren más los administrativos o las fuerzas de seguridad del Estado es introducir las en la escuela <sup>16</sup>, y en ocasiones parece que existe la intención de disciplinar al padre de familia (que es el que suele conducir) por persona interpuesta: en este caso el alumnado.

La extensión del tema hacia el mundo de las comunicaciones vuelve sobre el tema del teléfono y sus derivados, de forma que en la página 64-65 aparecen (i) una chica y tres señoras (dudosas cifras para la estadística del no sexismo) llamando desde un teléfono portátil, llamando y contestando desde un interfono en un bloque de pisos (lástima: puede ser una charla entre vecinas) y recibiendo un fax (segundo chasco: es una secretaria) y (ii) un niño escuchando un *walkie-talkie* y un taxista comunicándose por radio.

El *marketing* didáctico contempla la diversidad de público de forma muy escasa en esta ocasión: en la página 26 se pregunta al alumno o la alumna qué es lo que más le gusta de su barrio o de su pueblo y en la 31 se dibujan esquemáticamente cinco pueblos como excusa para guiar el recorrido de un autobús.

## 5. *El huerto*

Es una aproximación al mundo del campesino pero el enfoque que se le da es el de la función productiva que tiene el campo, de

---

<sup>16</sup> No es este el momento de profundizar en la idea, pero aparte de que es un argumento más que dudoso, el asunto, que a la sazón aprovecha el tópico de la apertura de la escuela al entorno, está convirtiendo a las escuelas en un objetivo comercial importante. Lo que no tendría más importancia si no fuese porque la forma en que se organiza esa *invasión* convierte a determinadas instituciones o firmas comerciales en pequeños pero numerosos *fabricantes* de currículum.

descubrir de dónde viene lo que comemos. Las fotografías se hacen para testificar el proceso productor de plantas y los únicos retazos de una perspectiva cercana a lo que podría ser la presentación de un modo de vida —el campesino— diferente del que se presenta como dominante en los cuatro libros son poco afortunados. En uno de ellos la niña, presa de un ataque bucólico, escribe:

*Me gusta que llueva. El abuelo y mis padres se quedan en casa porque no pueden ir al campo. Todos están contentos porque el agua hará crecer a las plantas*<sup>17</sup>. *Mi hermano y yo estamos aún más contentos, ya que el abuelo nos explicará historias tras los cristales, mientras vemos cómo cae la lluvia.*

Al dibujo que ilustra la escena no lo calificaríamos de surrealista si no pretendiese “adaptarse” al texto: sentados a una mesa camilla, la madre hace punto tocada en la cabeza con un pañuelo y el padre lee el periódico; el abuelo, sentado en un sillón de orejas, sostiene a una nieta somnolienta y fuma en pipa mientras mira la lluvia; el nieto, en una silla frente al abuelo, lo mira sonriente.

El otro retazo evoca otra vez el mensaje idealista y conservador de Gabriel y Galán (de quien la Enciclopedia de Álvarez decía que *canta como nadie la paz que Dios ha desparramado por los campos, en las almas y en el seno de las familias honradas*):

*Ara tranquilo, labriego, / y piensa que no tan ciego / fue tu destino contigo, / que el campo es un buen amigo / y es dulce miel su sosiego, / y es salud el puro día, / y estas bregas son vigor, / y este ambiente es armonía, / y esta luz es alegría... / ¡Ara y canta, labrador!*

Cualquiera que hubiese sido la intención del poeta al escribir esos versos, su utilización en el contexto de esta unidad sirve para prorrogar la presentación del campesino como una realidad fuera de la realidad a la que pertenece el alumnado: es el estudio de algo más bien exótico que hay que conocer porque la lógica escolar así lo dice...

<sup>17</sup> Un detalle sin más importancia: de “plantas” sólo se habla en los libros... no en el campo.

Con estas premisas, el tema incluye contenidos como un calendario a doble página de recolección de hortalizas y verduras, una niña plantando esquejes, ejercicios de observación del crecimiento de plantas, un cuento inspirado en el relato de Garbancito y diversas fotografías que aclaran de dónde vienen los guisantes o las naranjas. Nuestra pequeña duda está en que fotografiar una berenjena y preguntar al niño cómo se llama no puede decirse que sea exactamente tratar el tema del campesino.

Desde esta perspectiva sería suficiente un paso muy corto para convertir la unidad en un tema de Ciencias Naturales.

## 6. *La vida en el agua*

El tema, que al final (sólo las páginas 190 y 191) sirve para traer al libro a los pescadores como antes se hizo con los campesinos, es básicamente un tema de Naturaleza cuyo propósito principal es presentar las particularidades más importantes de la vida acuática.

En la página 144 se dibuja una escena en la que una niña lleva al colegio un renacuajo que encontró en la charca del pueblo de su abuela, lo que significa recordar que “el pueblo también existe” pero a la vez recuerda que la acción está fijada en un contexto distinto. Como ocurre de nuevo en la página 198 cuando se dice que

*el verano pasado fui a pasar las vacaciones con mis padres a un pueblo de la costa. Este verano visitaremos a los abuelos, que viven en un pueblo de montaña. Allí podré montar en bicicleta, paseando de un lado a otro. Me bañaré en la piscina e iremos a merendar a la fuente.*

Termina el curso y el pueblo sigue siendo cosa de los abuelos y lugar de veraneo, cuestiones ambas que están fuera de lo que a la escuela le es permitido considerar.

PIÑATA. 2º curso de EGB. Editorial SM

Lo más relevante de este libro se ha comentado ya en el primer capítulo (episodio del tío Carlos, el meteorólogo), de manera que

aquí sólo desarrollamos un análisis complementario en el que puede situarse aquel texto.

Damos por sentado que la presencia de elementos urbanos en el texto es necesariamente mayor que la de elementos no urbanos, de manera que no nos detendremos en pormenorizar esa cuestión y sólo lo haremos en los mensajes que sean significativos.

El mismo argumento de que se provee al libro obliga a que las referencias rurales sean escasas y que se cuide mucho su forma de presentarlas para que no resulten añadidos injustificados: por ejemplo, se pide que se establezcan comparaciones entre casas rurales y urbanas<sup>18</sup>. El tema que habitualmente dedican los libros a la agricultura (el programa manda) se inicia partiendo de la casa de los protagonistas:

—¿Qué hace el abuelo? —pregunta Jaime asomado a la ventana?

—Prepara un jardín —le contesta mamá.

—¿Un jardín?

—Sí, mamá le dio la idea. El abuelo se aburre mucho en casa sin hacer nada. (vol. 2, página 10)

Sin duda tratar como equivalentes el trabajo de agricultor y la tarea de preparar un jardín en un chalé adosado es una forma, seguramente ingeniosa, de hacer coincidir dos realidades opuestas o de poner en clave de ciudad lo que no tiene nada que ver con ella. En todo caso, es una argucia condicionada por la historia que se está contando y se completa cuando en la página 20 se dan unas instrucciones complementarias al trabajo de hacer un semillero en clase: *dramatizar el trabajo del agricultor. Proyectar diapositivas sobre el trabajo del agricultor*. En nuestra opinión esto supone volver sobre la idea del agricultor-personaje exótico-pieza de museo y la confirmación de que, como no se dramatiza el trabajo del *yuppie*, el libro ha de estar hecho para los hijos y las hijas de éste con preferencia a los de aquel. Ello no impide que, lógicamente, en esta unidad se produzca un acercamiento de los contenidos al mundo no urbano (interesantes son las páginas 11, 21, 26, 28, 32,

<sup>18</sup> Aunque las casas rurales tampoco son viviendas cualesquiera y a veces ni siquiera viviendas: una masía, un cortijo, una hacienda, un hórreo.

34, 40 y 41) y aunque existe el enfoque del campo como lugar de producción de alimentos tampoco es la única perspectiva desde la que se elabora el tema.

También en este libro existe una unidad dedicada a los animales y también aquí se tiene una visión urbana de los animales puesto que el tópico se introduce a través de una visita al zoológico. Pero se dibujan o fotografían un total de 277 animales de 59 especies diferentes, lo que significa que se incluyen 24 especies más que *Papote* y que el abanico de animales que conoce el alumnado es mayor. Aunque el zoo no sea del todo congruente con el previsible objetivo de que se respete a los animales, el desarrollo del tema intenta ofrecer una versión más naturalista: por ejemplo, de los nueve animales que se muestran comiendo, cuatro son tomas de zoológico, una doméstica, tres de granja y una salvaje.

Existe un tema específico sobre las profesiones, que presenta al alumnado un total de cuarenta y nueve entre las que hay de todos los sectores productivos y de los dos sexos (escritora, carnicera, maestra, costurera, ama de casa y pintora es la escueta y poco atrevida representación femenina: hasta este momento por no aparecer las mujeres no estaban ni haciendo las tareas domésticas). Sin embargo, entre las profesiones que están dispersas por otras unidades del libro no existe la misma diversidad y podemos hablar de la existencia en este mismo tema de una jerarquía implícita entre los contenidos (aquí, profesiones) cuyo puesto superior lo ocuparían las escenas que se dibujan. Los once ambientes que se ofrecen son los siguientes.

**Cuadro 1**

<i>Página</i>	<i>Escena</i>	<i>Presentación</i>
88-89	Puerto pesquero .....	Dibujo
93	Observatorio meteorológico .....	Dibujo
108	Una ciudad .....	Dibujo
114	Ciudad (4 veces) .....	Fotografías
116	Mina .....	Fotografía
116	Obra (en ciudad) .....	Fotografía
116	Monte .....	Fotografía
122	Industria .....	Dibujo

De los 11 ambientes cinco son claramente urbanos y a ellos pueden añadirse los dos últimos de la página 116, en el caso del monte porque lo que representa es la profesión de bombero, de connotaciones urbanas.

El capítulo de los juguetes que se desarrolla en la quinta unidad del segundo trimestre ofrece algún dato interesante. Los juegos y juguetes que se incluyen son los que citamos a continuación (los números entre paréntesis indican las veces que se repiten)

Tren (4)	Tenis	Yo-yo
Fútbol (2)	Cocinitas	Papiroflexia
Gua	Tres en raya	Guiñol (2)
Castillos arena	Escondite (2)	Cartas
Construcciones	Bicicleta	Puzzle
Carreras de coches	Rayuela	Caballo de cartón
Baloncesto	Muñecos/as (4)	Contar historias
"Footing"	Peonza	Balón
Comba (2)	Cantar canciones	Golf
Ajedrez	Coches	

Una clasificación más útil es la siguiente:

Deportes .....	7 con 11 frecuencias
Aire libre .....	8 con 10 frecuencias
Juegos de salón .....	11 con 15 frecuencias
"De creación" .....	3 con 4 frecuencias.

El deporte está muy representado, incluyendo algunos tan característicos como el golf, que se corresponden bien con los gustos/posibilidades de unos determinados grupos sociales. Pero si además le sumamos que el mayor número de frecuencias es el de los juegos de salón, concluimos que el libro tiende a desvincular el juego de la calle, del dominio del espacio público que constituye un elemento fundamental del juego popular y en especial del juego en el mundo rural, en donde los chicos y las chicas son mucho más dueños del espacio público (incluido el callejero, y por supuesto el callejero) que en las ciudades.

Más adelante, en el tercer trimestre, el libro informa de su concepto de árbol. En la página 23 se reproduce una fotografía en

la que dos niños y una niña plantan un árbol. El texto que la acompaña es el siguiente:

*Para celebrar el Día del Árbol los niños de los colegios plantaron árboles en los distintos barrios. Dentro de unos años disfrutaremos de ellos. Embellecerán nuestra ciudad y podremos respirar aire más puro.*

De donde podemos deducir, primero, que la norma es que la “plantá” de árboles deba dejarse para los días de fiesta, las grandes conmemoraciones y/o las situaciones no cruciales (no es que haya que plantar árboles a diario, es que cada vez que hay un aniversario se cuele la sospecha de que lo cotidiano olvida lo celebrado) y, segundo, que los árboles no se respetan porque formen parte de nuestra cultura sino por un sentido utilitarista a largo plazo<sup>19</sup>.

La segunda unidad del trimestre desarrolla el tópico de los medios de transporte y se introduce con el día en que el abuelo lleva a los nietos en autobús al parque de atracciones y vuelven en tren a su casa. Pues bien, cuando el abuelo informa a los niños de que volverán a casa en tren, Jaime, el nieto, exclama emocionado: *¡Gracias, abuelo! ¡Es uno de los mejores días de mi vida!* Sin comentarios...

Este tipo de opciones se consolida en el resto del libro. Por ejemplo, el metro, que al fin y al cabo es un medio de transporte de unas pocas ciudades, aparece tres veces, y en la tercera se le dedica una página entera, la 68. Por ejemplo, en la página 67 se plantea un problema de Matemáticas con el dibujo de un tren que sale de Valladolid y para en Ávila y Madrid. En el medio, nada. Como siempre es una cuestión de opciones: podía haberse elegido un trayecto entre Valladolid y Ávila con paradas intermedias en los pueblos...

La tercera unidad desarrolla el tema del consumo a partir del “centro de interés” del cumpleaños, y lo cierto es que comienza con una verdadera incitación al consumo. La ambientación de portada es un centro comercial de los que, además, sólo pueden encontrarse en ciudades de cierto tamaño. Estamos ante una de las muestra de introducción del alumnado en un mundo con dinero y aunque el

---

<sup>19</sup> Casi ni nos atrevemos a sugerir que “árbol” es el término con el que quienes no los reconocen designan a los abetos, las acacias o los melocotoneros.

propósito de los redactores sea prevenir contra ciertas formas de consumismo, lo cierto es que parece más que nada un escaparate de los sitios en que se pueden comprar cosas. Así, en la página 100 se presenta una tipología de tiendas que entre la mitad y la tercera parte no pueden encontrarse en cualquier sitio: mercadillos, tienda pequeña, mercado, supermercado, galería comercial, grandes almacenes. Por lo demás, los grandes almacenes, los supermercados y establecimientos similares son el contexto más repetido en el desarrollo del tópico (páginas 106, 116, 122)<sup>20</sup>.

La penúltima unidad está dedicada a la educación vial, considerada bajo el mismo prisma que en el libro anterior, por lo que nos ahorramos todo comentario, y la última, bajo el título de “visita a una isla” ofrece una saludable ausencia de sesgo cultural y una curiosa ilustración sobre la múltiple utilidad del agua, que en la página 173 aparece contenida en una presa y utilizada por unos excursionistas en una fuente, por una mujer que lava en el río, un hortelano que riega su huerto, una ovejas que abrevan y unos niños que se bañan.

#### *REDONDEL.* 2º curso de EGB. Editorial Mangold/Santillana

Los análisis anteriores han demostrado que considerando unidades pequeñas de análisis no tiene más sentido buscar si el referente rural o el urbano es el preferente así como que la consideración de las grandes líneas de presentación de los contenidos son también urbanas porque es en las ciudades donde se sitúan a los personajes

---

<sup>20</sup> El tema de las tiendas es uno de los más caros a la didáctica de los ciclos iniciales del sistema educativo, sin duda por el atractivo que la actividad despierta en los chicos (no entramos en sobre qué chicos despierta más interés). Por otro lado, las formas tradicionales de la tienda han desaparecido en beneficio del concepto de supermercado/autoservicio incluso en pueblos realmente pequeños. Pero (i) en este proceso el tendero independiente ha sido sustituido por el concesionario de una cadena de distribución nacional y multinacional (lo que no es exactamente lo mismo); (ii) curiosamente, la cadena llega a los pueblos como un signo de modernidad —y de libertad en la forma de comprar: el cliente tiene acceso directo a la mercancía, puede seleccionarla, deja de depender de la rapidez del tendero o de su tendencia a desembarazarse de productos molestos— ocultando que su éxito radica en unas prácticas comerciales que sitúan en la absoluta indefensión a los proveedores, el más débil de los cuales es precisamente el campesino: primero se le compra en condiciones leoninas y luego se le vende en régimen de oligopolio.

en los que se depositan los contenidos de aprendizaje. Así, en este nuevo análisis hemos procurado una metodología intermedia que simplifique la presentación de los datos. Así, la unidad de análisis es la escena, entendiendo por tal un dibujo o un conjunto de dibujos agrupados y el apoyo del texto si está indispensablemente unido a aquel o a aquellos. Entendemos por estar unidos si, por ejemplo, una página está ocupada por un cuento ilustrado, mientras que no están unidos si se propone un ejercicio de matemáticas ilustrado por vacas, por ejemplo. En este caso, y suponiendo que hubiese siete vacas en el ejercicio, se estimaría como una sola escena al conjunto de rumiantes a efectos de contar las frecuencias de aparición y de estimar la superficie del libro ocupada por la escena. La dimensión espacial es la segunda que se ha tenido en cuenta, de manera que se ha sumado la superficie que ocupaba cada escena para ofrecer tanto los parciales como la suma total y que nos da una idea de la distribución de los distintos motivos a lo largo de los tres volúmenes del libro. La categorización se ha efectuado sobre tres únicos grupos: Naturaleza (escenas referidas a elementos sin intervención del hombre), Rurales (escenas de pueblos agrícolas, pesqueros y mineros y lo relacionado con ellos) y Urbanas (escenas de ciudades y lo relacionado con ellas).

La conclusión principal es que este libro sí tiene una, digámosle, orientación rural. Las 432 páginas se han comprimido en 76 páginas de escenas entendiendo que el resto es material clasificable y espacio para la propuesta de ejercicios. El 41% de aquel espacio está ocupado por referencias de las que hemos llamado naturales; los autores demuestran especial interés por ofrecer a lo largo del libro una muestra de cómo el hombre modifica el espacio natural lo que le lleva a proponer en la mayor parte de los ejercicios ejemplos relacionados con productos naturales. Al contrario que otros libros en los que hemos visto que los ejemplos son frecuentemente coches o adminículos domésticos o escolares, en éste los animales o las plantas, silvestres o no, apenas dejan sitio a otras representaciones<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> No todos esos ejemplos se han contabilizado pues la mayoría se han considerado neutros por descontextualizados: un tomate tiene su origen en el campo pero forma parte del entorno inmediato de cualquier urbanita. Quiere esto decir que aquel 41% es muy significativo.

De las 76 páginas, sólo el 23% están ocupadas por referencias urbanas, trece puntos menos que el espacio ocupado por referencias rurales, que son 36 de cada 100 que aparecen en el libro. Las cifras no varían tanto si se miden en frecuencias de aparición o en espacio ocupado por una y otra categoría. Dicho de otra forma: en este libro, excluido todo aquello que no son ejercicios o material clasificable, casi cuatro de cada diez centímetros cuadrados están ocupados por escenas relacionadas con la agricultura, la pesca o la minería, y fundamentalmente con el sector agrario.

Más datos hablan en la misma dirección. De 33 profesiones que aparecen en los tres volúmenes, 9 pertenecen al sector primario y aparecen en 47 ocasiones. Es decir, el 27% de las profesiones son de este sector pero aparecen el 40% de las veces. Aún más, la profesión que más veces se representa es la de agricultor (12 frecuencias) seguida de la de comerciante (11) y pescador (10). Pero si sumásemos las que hemos clasificado como ganadero y pastor, esta nueva categoría sería la mayoritaria, con un total de 15 apariciones. Añadidas a las de agricultor tendríamos que el 23% de todas las frecuencias corresponderían a una de estas dos categorías.

Por último, en relación todavía con las profesiones no podemos olvidar que todas, con la excepción de astronauta, enfermera, médico y acaso oficinista, son profesiones *manuales* y colocadas en los peldaños inferiores de la pirámide socioprofesional.

Podemos resumir, pues, diciendo que este libro no ofrece modelos ni urbanos ni siquiera de clase media, sino que incide en moldes rurales prestando atención específica a sectores de actividad frecuentemente olvidados, como el pesquero o el marino, y presentando una mayoría de profesiones manuales alejadas de las más al uso en otros libros.

**Cuadro 2**  
**Resumen de las frecuencias de aparición de escenas**

<i>Tipo de escena</i>	<i>Nº de frecuencias</i>	<i>Extensión total</i>
Naturaleza .....	63	31 páginas
Urbanas .....	35	18 páginas
Rurales <sup>22</sup> .....	55	27 páginas

<sup>22</sup> Incluye minería y pesca.

**Cuadro 3**  
**Frecuencia de aparición de profesiones**

<i>Profesión</i>	<i>Frec.</i>	<i>Profesión</i>	<i>Frec.</i>
Agricultor .....	12	Albañil .....	3
Apicultor .....	3	Astronauta .....	2
Barbero .....	1	Barrendero .....	5
Bombero .....	2	Cacharrero .....	1
Cajera .....	1	Carpintero .....	2
Cartero .....	1	Comerciante .....	11
Domadora .....	1	Electricista .....	3
Ganadera/o .....	7	Jardinera/o .....	2
Leñador .....	1	Marineros .....	1
Mecánico .....	2	Médico .....	3
Minero .....	3	Modista .....	1
Oficinista .....	1	Panadero .....	1
Pastelero .....	1	Pastor .....	8
Pescador/a .....	10	Policía .....	10
Taxista .....	1	Técnico TV .....	1
Transportista .....	6	Empleado industria.....	9
Enfermera .....	2		

*CORZO*. 2º curso. Editorial Anaya

Presentamos el resumen del análisis de forma similar al anterior aunque adaptando los datos a la maquetación de estos tres volúmenes. Distinguimos entre escenas a dos páginas (incluyendo texto: es la forma de iniciar cada tema), gran dibujo (entre media y una página incluyendo texto), y dibujos de inferior tamaño. Las categorías, las mismas que en el libro anterior: naturaleza-urbano-rural.

El resultado es el siguiente:

**Cuadro 4**

	<i>Gran escena</i>	<i>Escena media</i>	<i>Dibujos</i>
Urbanos .....	4	13	18
Naturaleza .....	12	21	69
Rurales .....	5	17	19

En este caso las cifras engañan ya que las de la ambientación rural están centradas en su mayor parte en dos temas que tratan respectivamente de los oficios de pescador y agricultor. Es decir, durante una semana el alumnado estará saturado de esas referencias no urbanas pero tratadas desde la excepcionalidad del supuesto "centro de interés". Por otro lado, las fotografías son escasas y una de las ocasiones en las que se utiliza lo hace en una página con tomas de distintas casas rurales que son, otra vez, un cortijo, una masía, un cigarral... Por el contrario, las referencias urbanas están más dispersas en los tres volúmenes, son más "transversales" y ofrecen el modelo con mayor continuidad: chicos y chicas que practican diferentes deportes, por ejemplo.

De todos modos, el nivel de iconicidad de estos textos es inferior al de los analizados hasta ahora.

Junto con estos libros generales hemos analizado una antología de lecturas que la editorial prepara para este mismo curso. El texto comienza con un cuento de gran extensión titulado "El niño que sabía leer" que narra la vida de un chico que vive en un pueblo pesquero y que probablemente sea de entre todo lo que hemos leído la historia que mejor presenta el modo de vida y la cultura popular<sup>23</sup>. No puede evitar un cierto tono idealizado que hace del niño una especie de criatura al mismo tiempo celestial y popular, pero evita los prejuicios que con frecuencia hemos descubierto en otros relatos.

No todo el libro es así. Los demás cuentos que se ambientan en un medio rural ofrecen un perfil más acorde con lo que es regla general. Así, en las páginas 103-105 se reproduce una historia que hemos encontrado en libros editados hace treinta años: la de un viejo campesino que les asegura a sus hijos (cuando quieren irse del pueblo) que en la tierra hay escondido un tesoro. De esta forma excita su avaricia y se dedican a remover la tierra con tal fortuna que llegan a descubrir que el tesoro es el trabajo campesino. Se percibe un tono moralizador y ejemplificador discutible y propio de una mentalidad conservadora que en el fondo llama a la motivación

---

<sup>23</sup> Si atendemos al análisis cultural de Grignon y Passeron, el problema de la literatura radica en que en el momento que es tal deja de pertenecer al ámbito de lo popular aunque el tema sea lo popular y critique a las elites o al llamado buen gusto, pero por el momento obviamos una postura tan rigurosa.

intrínseca como acicate para cumplir con la obligación más dura (se trata de cualquier trabajo: el campo aquí es una metáfora).

Un tono similar encontramos en un cuento que comienza describiendo que... *en aquel pueblo, como en todos los pueblos, había niños ricos y niños pobres*, pero que en el desarrollo recurre a la vieja moralina de que el rico se aburre y el pobre se divierte: otro mensaje conservador de los que deciden conformar al desfavorecido en su posición presentándosela como privilegio. Muy similar es la poesía de la página 174:

*La niña pobre, que nunca / tuvo juguetes, se alegra. /  
Canta una canción de cuna / más linda que las estrellas.  
/ Contra su pecho, apretado, / tiene un bebé sin cabeza. /  
Está el muñeco tan roto, / tan sucio está, que da pena. /  
¡Pero qué caliente está / en los brazos de la nena! / Canta  
una canción de cuna / más linda que las estrellas.*

### 5.2.2. *Libros de Lenguaje y lecturas del Ciclo Medio*

#### *LENGUA. 5º curso. Editorial Anaya*

Abrimos aquí el capítulo de los libros de Ciclo Medio, que ya se ofrecen separados por áreas de conocimiento. En nuestra hipótesis de trabajo partíamos de la idea de que era en los libros de Lenguaje y de Ciencias Sociales donde podíamos constatar mejor la existencia o inexistencia de mensajes discriminadores, de manera que ofrecemos a continuación el resultado de analizar los trabajos que para estas áreas ofrecen tres editoriales de gran tirada.

Estos libros ya no organizan los contenidos según un argumento sino atendiendo al concepto que la editorial tiene sobre la lógica interna del área, de forma que los contenidos de lenguaje, por ejemplo, se pueden dividir en lectura — composición — gramática — sintaxis — ortografía, etcétera. El esquema es también más rígido y se repite miméticamente lección tras lección. Así, en el libro de quinto curso de Anaya cada tema ocupa ocho páginas distribuidas del siguiente modo: lectura con ilustración, fin de la lectura y comentario, ejercicios de vocabulario, información y ejercicios de ortografía, información y ejercicios de gramática, ejercicios de gramá-

tica, lectura de un texto breve y ejercicios de redacción a propósito de él, ejercicios de expresión oral. Pero la característica que más nos interesa es que la cantidad de información aumenta a una velocidad casi exponencial de forma que intentar categorizar, por ejemplo, las palabras nuevas que se incorporan a lo largo de un libro es una tarea ímproba... además de inútil ya que el aumento de información corre paralelo a una descontextualización de la información fuera de lo que no sea la estricta lógica de la disciplina. Lo que se necesita a propósito del lenguaje es más bien una visión con más perspectiva, un análisis “macro” que, entre otras cosas, cuestione:

*Primero.*—Cuáles deben ser los criterios de rigor/flexibilidad con los que emprender la tarea de uniformar el lenguaje de todos los escolares; por ejemplo, si los localismos los consideramos sin más vulgarismos vitandos o si estimamos que la ampliación del vocabulario ha de hacerse sólo en el sentido recomendado por el libro de texto.

*Segundo.*—Si los “fabricantes” (o en su caso los diseñadores) del currículum pueden estar equivocados; en otras palabras que ya hemos escrito, qué es lo que enseñamos de Lenguaje para que puedan suspender siete de cada diez alumnos.

*Tercero.*—Si, en consecuencia, lo que se hace en las clases de lenguaje no es enseñar a manejar, comprender y reflexionar sobre nuestra lengua sino aprender disciplina y el modo de realizar tareas monótonas de finalidad poco clara.

Este tipo de reflexiones nos llevaría a poner en tela de juicio la conveniencia, por ejemplo, de que un niño de diez años escasos tenga que hacer las siguientes operaciones:

- 1º Copiar cinco oraciones, alguna absolutamente ininteligible para sus años como “existe un problema con alguno de esos historiadores antiguos”.
- 2º Subrayar en rojo los artículos.
- 3º Escribir debajo de qué clase son.
- 4º Subrayar en azul los demostrativos.
- 5º Indicar “si el ser al que se refiere el nombre al que acompañan está cerca de la primera persona, cerca de la segunda o lejos de ambas”.

Esto, que no es más que análisis morfológico presentado con más aparato, para un adulto es un conjunto de operaciones sencillas, aunque inútiles; para muchos niños y niñas de esa edad son (siempre lo han sido) difíciles, obligatorias y muy poco más útiles.

Sea como fuere, y para no dispersar el trabajo, diremos que se ha hecho una recopilación de las referencias urbanas y rurales que aparecen en el texto tomando como unidades de análisis las lecturas, las ilustraciones y los ejercicios de mayor entidad (no las preguntas sueltas), sobre todo los de expresión oral. No hace falta llamar la atención sobre el hecho de que la potencia de estos mensajes es muchísimo menor que la de los que hemos visto en *Ciclo Inicial*...

Los datos finales son los siguientes. Las referencias urbanas totales son trece, de las cuales nueve son viñetas y cuatro, lecturas. Las rurales son catorce, de las cuales nueve son lecturas; dos, ejercicios y tres, viñetas.

A pesar de la parquedad de datos sí es interesante hacer algunas observaciones.

*Primera.*—Aun con todas las matizaciones que hemos hecho, no se puede dejar de citar que las viñetas recurren a un tópico demasiado superficial: el hombre de campo está en mangas de camisa y con una azada en la mano, la mujer, con pañuelo cubriendo la cabeza; para el caso urbano, él con abrigo, bigote y mejillas menos rosadas, ella, con abrigo, puede ser de pieles.

*Segunda.*—También lo hemos dicho en el capítulo primero. La visión que se ofrece de lo rural es claramente negativa. Los relatos “La rama”, “Yungo”, “Dorothy” y “En el bosque” los hemos presentado en el capítulo primero y a él nos remitimos. El otro de los relatos que se mueve en un ambiente vagamente rural, “la abuela Margot”, se recurre más al tópico y resulta relato de tono amable situado en un pueblo costero. Por último, el fragmento de *El último elefante blanco* que se incluye en la página 24 presenta con cierto espíritu positivo el mundo rural (brota agua del suelo en época de sequía)... pero se trata del campo de un pueblo de India.

## ANTOS. 5º curso. Anaya

Es el libro de lecturas anexo al de texto que acabamos de ver. La unidad de análisis es el texto, y dentro de cada uno de los 55 que se incluyen en el libro se arbitran tres categorías: el tema, el ambiente y la viñeta. El tema de cada texto es la categoría principal, pero no es la única por tres razones: porque los textos van acompañados de ilustraciones que apoyan, y a veces contradicen, la parte literaria; porque el tema otras veces no es fácilmente asimilable a una categoría concreta y porque lo que hemos denominado ambiente sitúa más concretamente la acción que desarrolla el tema.

Sobre los temas, decir que no buscamos el tema en el sentido literario de la expresión, sino que pretendemos establecer grandes bloques que den una idea del contenido genérico de cada texto y de, indirectamente, la orientación general del libro. La descripción de los bloques es obvia por su denominación: naturaleza, bélico, científico, fantástico, religioso, policiaco, de aventuras, otros. Esta categorización se ha usado también para las viñetas.

El ambiente sirve para precisar si estamos ante una historia, narración, descripción... que pueda catalogarse como urbana o como rural. Hemos delimitado las categorías urbano, rural, no urbano, naturaleza y otras.

Los resultados han sido los siguientes.

Cuadro 5

<i>Temas</i>	<i>Frec.</i>	<i>Ambientes</i>	<i>Frec.</i>	<i>Viñetas</i>	<i>Frec.</i>
Naturaleza	14	Naturaleza	10	Naturaleza	23
Bélicos	7	No urbano	13	Rural	8
Científico	4	Urbano	11	Urbano	7
Fantástico	4	Rural	4	Bélico	4
Religioso	3	Otros/no clas.	18	Histórico	3
Policiaco	2			Otros/sin clasif.	11
Otros	3				
Difícil clasif.	16				

Los resultados no son sorprendentes ya que la literatura infantil tiende a ser escapista. En realidad los dos únicos temas que podrían

considerarse urbanos están incluidos dentro del capítulo “otros” y se trata de sendas lecturas sobre la contaminación de las grandes ciudades y sobre la difícil vida de las zonas suburbanas. El resto de los textos se mueven en espacios de significación alejados de lo urbano. Es muy elevado el número de textos que se incluyen en el epígrafe “naturaleza”: abundan los mensajes más bien bucólicos en los que se canta la belleza de los paisajes o en los que se lleva al lector a lugares, sociedades y tiempos lejanos o fantásticos en donde la civilización no es el medio ambiente “lógico”.

En cuanto a los ambientes, el elevado número de inclasificables podemos entenderlo como neutros, lo que convertiría a esta categoría en un tercio del total. De todos modos sólo uno de cada cinco textos presenta modelos de ciudad y dos de ellos inciden en la “parte fea” de la vida urbana. Sobre las ilustraciones, el comentario es similar.

No obstante, y sobre la base de que estos libros no abonan especialmente nuestra hipótesis de partida, cabe hacer algunas matizaciones:

*Primera.*—En relación con las viñetas, en tres de las ocho ocasiones en que se dibuja un entorno rural se hace con elementos que pertenecen al pasado. Es decir, se trata de una ruralidad antigua, a la sazón suficientemente tópica como para formar parte más de la fantasía que de la realidad: estaría más próximo a Sandokán o a Ivanhoe que a una realidad que viven muchos lectores y lectoras de estos cuentos.

*Segunda.*—En rigor, aunque los dos relatos más claramente urbanos de los seleccionados ofrezcan la “cara sucia” de la ciudad, son relatos con mucha fuerza, que ponen el dedo en la llaga de problemas sentidos o frente a los que es fácil sensibilizarse. Aquí la literatura juega un papel de anclaje con la realidad que no desempeña en ningún caso cuando el entorno definido es el rural.

*Tercera.*—En cinco textos aparece lo rural como ejemplo de zafiedad. Como también los hemos presentado en el capítulo primero a él nos remitimos.

#### LENGUAJE DE 5º. Santillana

Establecidas la perspectiva desde la que analizar los libros de Lenguaje, en esta edición nos limitamos a mencionar que, de nue-

vo, las referencias son bien pocas y que el libro bucea más en el mundo de la fantasía, con relatos sin ubicación en ningún sitio concreto. Se pueden contar casi con los dedos de las manos las referencias o ambientaciones de uno u otro signo que se han reconocido, si bien ello no quiere decir que carezcan de significado. Así, aparecen ambientaciones urbanas en las páginas 136.137, en la 140 y en la 147, mientras que en la 70 unos chicos acuden a buscar ranas a un parque y allí algunos aprenden que los renacuajos son ranas pequeñas, algo que todavía pertenece al bagaje común de los chicos de pueblo bastante antes de cumplir los diez años. Por otra parte, la presencia de lo rural es lo peculiar que suele ser: dos estudiantes dejan sin merienda a un aldeano (páginas 22.23), un chico de pueblo toma el pelo a dos de ciudad (página 26), un posadero engaña a un pastor y luego es engañado por él (páginas 100.101), y el campesino zoquete de rigor ejemplifica la confusión entre vaca y baca (página 139). Algunos de estos relatos son adaptaciones de otros que hemos visto en libros antiguos (el de la página 26, por ejemplo), lo que demuestra la persistencia en el tiempo del estereotipo en la representación de lo rural. Si además echamos mano de las ilustraciones, el asunto gana en tipismo: boinas, chalecos, alpargatas, pana<sup>24</sup>.

#### *ALERCE. Lenguaje. 5º curso. Editorial SM*

Se han analizado en el libro las lecturas, distinguiendo entre las largas, que abren cada tema, y las cortas, que se encuentran proponiendo ejercicios a lo largo de cada ciudad. En las largas aparece el mundo campesino cinco veces, si bien no siempre de forma directa. Además, existen otras referencias al mundo rural en relatos fantásticos y se podrían considerar otras aún más leves, como cuando una historia se encuadra en un pueblo, pero en donde la existencia o no del pueblo es completamente indiferente. Algo similar puede decirse de las lecturas pequeñas, de las que sólo dos tienen conexión directa con lo rural, y de los dibujos, que responden a una ambigüedad similar en este terreno.

<sup>24</sup> No analizamos el correspondiente libro de lecturas porque no son textos sólo literarios, sino que incluye otros científicos, de divulgación, de viajes... en los que no es posible repetir el análisis que estamos haciendo de otros libros.

En cualquier caso, puede decirse que son reconocibles, aunque muy idealizados, ambientes rurales: aparecen casas con chimenea; chicos que proponen al cura del pueblo hacer un zoo; una chica de pueblo buscando hadas en el arroyo; una burra con la que juega la chiquillería; aparecen varios bosques y ninguna ciudad...

*EL BOSQUE DE PAPEL.* Lecturas de Ciclo Medio. S.M.

Se trata de una colección de veinte cuentos del mismo autor en los que también predomina la fantasía y la huida de escenarios y personajes demasiado anclados en la realidad. No obstante, sí es posible establecer una categorización del conjunto en los siguientes términos.

La ambientación es la naturaleza en 7 cuentos, la ciudad en 6 (el segundo, tercero, quinto, sexto, octavo y decimoquinto), es inclasificable en otras seis y sólo una (en el decimotercero) es rural. La presencia de lo urbano se ve reforzada por ciertas “filtraciones” ciudadanas en otros cuentos —una cucaracha “urbana” y un coche se vuelan en una fábula con hormiga y ciempiés y la referencia a la ciudad se encuentra en otro cuento con ambiente no urbano— y porque existen algunas referencias importantes al mundo de las ciudades en las que éstas son el símbolo del progreso.

La primera es la historia de una casa vieja absorbida por el crecimiento de la ciudad y mantenida en su lugar gracias a que la ola conservacionista la convierte en museo. La vieja casa confiesa conocer que el campesinado ha muerto:

*Después de todo ... —suspiró—, aunque ya no haya campos y todo sea distinto, éste no deja de ser un buen lugar.*

La segunda es la fabulación de un partido de fútbol en donde las tácticas se copian de los hombres de la ciudad.

*El (entrenador) del Bosque Alto es un mirlo que vuela cada domingo sobre el estadio de la ciudad y allí aprende las técnicas de los humanos profesionales. El entrenador del Bosque Bajo es una rata que tiene un túnel directo al vestuario del equipo de la ciudad y allí oye todo lo que dice el entrenador.*

La tercera es otra nueva transposición, en este caso de una campaña electoral, al campo. Sin que existan referencias concretas, parece evidente la intención del autor de evocar el hervidero urbano en tiempo de elecciones.

Por último, en un cuento de ciencia-ficción, un niño encuentra a un extraterrestre que le muestra su admiración por los adelantos de la humanidad:

*Nos chocaba que hubieseis edificado ciudades, que navegaseis por vuestros mares y volaseis...*

Por el contrario, sólo un cuento ha situado en un pueblo y el protagonista es un ser inanimado, un olmo que pone todo su esfuerzo en dar una pera... que finalmente no tiene sabor. En un momento del relato:

*Los desconfiados murmuraban que seguramente estaría pegada con cola. Ésta fue la causa de que un experto botánico, con barba y gafas de concha, se desplazase desde la capital para estudiar el fenómeno.*

A estas alturas no se podrá escapar (i) que los desconfiados son la mayoría (y son de pueblo) porque de lo contrario nadie se habría desplazado y (ii) que la sabiduría viene de la capital. Al terminar la historia, la gente del pueblo sigue siendo desconfiada, zafia, rencorosa...

*Aquello fue el final de la historia. Pese a los malos presagios, el árbol no fue cortado y, con el tiempo, los habitantes del pueblo casi se olvidaron del incidente de la pera. Todo lo más, algunos miraban de vez en cuando al olmo y sonreían.*

### 5.2.3. *Libros de Lenguaje del Ciclo Superior*

Por supuesto, todo lo que se ha dicho en relación con la asignatura vale para los libros de octavo que veremos brevemente a partir de ahora. Junto a otras cuestiones relativas al aprendizaje de reglas gramaticales, sintácticas, etcétera, existe el deseo de “elear”

al alumnado desde el lenguaje vulgar que previsiblemente posee hasta el uso correcto del lenguaje culto de su comunidad. No es éste un objetivo interno, cuyo conocimiento competa al profesorado, sino que se propone al alumnado de diversas formas según las editoriales. Así, en SM se pone el acento en *embellecer la expresión* mientras que el equipo de autores de Anaya lo expresa de otra forma:

*Ningún alumno debe sentir complejo de inferioridad por creer que habla peor que los demás; aquél es su idioma, el idioma que aprendió en su familia, en su tierra. Pero con atención y estudio, debe intentar aproximarse al uso lingüístico propio de las personas cultas de su Comunidad.* (p. 149)

La referencia no es, sin embargo, una defensa de las formas populares de uso del lenguaje sino una nota que está pensando en el seseo en andaluces, canarios... y en pequeñas “desviaciones” de ese estilo que han servido de antecedente al texto, “desviaciones” debidas *al influjo de sus lenguas respectivas*. Del párrafo en cuestión se extraen más conclusiones. Una es el afán normativo de la asignatura, que queda clarísimamente subrayado. Otra, que es el estudio el que permite alcanzar el lugar justo de bondad y ciencia. Otra, en fin, el carácter de ascesis que se le atribuye al camino que conduce a cumplir la norma. De hecho, en la página 98 propone un ejercicio sobre la existencia de ciertos vulgarismos (*tíatro, Juaquín, pior, cuete, traírán y aura*) de los que —se dice— *debes evitar a toda costa*. (la expresión se repite en más ocasiones)

Pero ya mucho antes, en la página 5, a modo de solemne declaración de principios se incluye un texto de Joan Maragall que invita a una utilización selectiva y aristocrática de la expresión:

*Deberíamos hablar mucho menos, y sólo por un profundo anhelo de expresión, cuando el espíritu en su plenitud se estremece, y las palabras brotan como las flores en la primavera.*

(El comentario que sigue al texto incluye el ruego de que el alumnado descubra el significado de *vibra el aire en una variedad sutil*)

Y es que el enriquecimiento del lenguaje tiene ciertas reglas. La edición de SM propone en cada tema un sumario de vocablos nuevos (adjetivos, verbos, nombres...) hasta completar un total de 192, la inmensa mayoría de los cuales está referido al mundo de los sentimientos, de las emociones y de las actitudes. No hemos registrado en esa lista (con cierta escasez de sustantivos) un solo nombre concreto que, por ejemplo, remita a un contexto de cultura manual o de cultura obrera o campesina. Luego no es un enriquecimiento del vocabulario lo que se persigue sino, más bien, un enriquecimiento en cierta dirección. A este respecto, el libro de SM presenta un sesgo bastante acusado. En cada tema se propone la lectura de un fragmento del *Diario* de Ana Frank como elemento de motivación o/y de introducción al contenido que se desarrollará más tarde; pues bien, esas motivaciones son las sensaciones, el amor, la venganza, el amor místico, el miedo, la avaricia, el honor, la vanidad, la soledad, la tristeza, la esperanza, la nostalgia, la soberbia, la amistad, la solidaridad y la alegría. Por lo demás, resumimos otros comentarios de interés.

*Primero.*—La introducción de los textos de Ana Frank en el libro de SM tiene dos méritos: uno, didáctico, ofrecer una línea argumental al texto; el otro, introducir un personaje femenino que contribuya a equilibrar la dispar presencia de los géneros en los libros de texto. Pero el *Diario* incorpora además otros mensajes, como los que hemos visto y como el que se desarrolla a lo largo de los dos párrafos siguientes y que presenta un esquema de los criterios esencialista y conservador por los que se rige la incorporación de las personas a la sociedad.

*Los tres (...) hemos sido educados en un buen ambiente, no nos faltan cualidades para los estudios y ante nosotros se nos abren posibilidades de hacer algo, y muchas razones para esperar la felicidad, pero... depende de nosotros merecerla o no. Para merecer la dicha hay que hacer el bien y trabajar sin descanso... (página 37)*

*Y doy gracias a Dios que desde la cuna me ha otorgado la posibilidad de desarrollar mi espíritu permitiéndome expresar todo lo que pasa por mí. (página 105).*

*Segundo.*—Como ya es costumbre, la presencia de elementos rurales es escasa y tópica cuando aparece, desde un dibujo plenamente “kitsch” del campo (arco iris, bosque...) hasta la poesía bucólica de turno —*allí donde bromean la vacas sonrosadas. / Les tengo un gran afecto a las vacas tranquilas*— en el libro de SM.

Selecciones similares se dan en los otros libros. Así, las ediciones de Anaya y de Santillana incluyen el mismo poema de Juan Ramón Jiménez, que se mueve entre el tono bucólico... y la asociación de lo rural con un campo semántico más bien lúgubre: muerto, cementerio...

*Los bueyes vienen soñando  
a la luz de los luceros,  
en el establo caliente  
que sabe a madre y a heno.  
Y detrás de las carretas  
caminan los carreteros,  
con la aijada sobre el hombro  
y los ojos en el cielo.  
(...)  
En la paz del campo van  
dejando los troncos muertos  
un olor fresco y honrado  
a corazón descubierto.  
Y cae el Àngelus desde  
la torre del pueblo viejo,  
sobre los campos talados,  
que huelen a cementerio.*

El libro de Santillana, en su página 116, incluye un poema de los campos de Soria que además de incluir una expresión como *la tierra no revive* posee la siguiente selección de adjetivos son: árido, frío, calvas, verdes, cenicientos, olorosas, diminutas, blancas, luegas. En otro texto del mismo libro un fragmento de *Los Pazos de Ulloa* se detiene en describir la intranquilidad de un cura (por cierto, de ciudad) antes las explicaciones que le dan los lugareños. Como se dice en los ejercicios posteriores, el paisaje ofrece inquietud o miedo. En la página 61 el libro incluye la historia breve del

aldeano que engaña a los mercaderes comiéndose una comida que habían apostado a quien soñase que hacía un viaje más largo: de nuevo, la representación del campo como lugar de mil mezquindades. Por último, en la página 159 se reproduce un fragmento de *El disputado voto del señor Cayo* de Delibes, en el que, aunque el personaje está tratado con simpatía, en realidad parece hacerlo más por oposición a los “politiquillos” que por los méritos contraídos por un personaje que les miraba *taimadamente*, que habla *jactanciosamente*, que dibuja una *mueca ambigua*, que vive en un sitio *deslucido por el viento y la lluvia* y que está peleado con el único otro habitante del pueblo.

Queremos insistir en que no pretendemos ni de lejos cuestionar el contenido literario de estos textos. Lo que sugerimos es que también la literatura (el producto cultural por excelencia de las clases dominantes) ha tratado con desprecio al campesino y que su inclusión en los libros de texto contribuye a formar o a arraigar un estereotipo discriminador del *rústico*.

*Tercero.*—De forma más específica, sí se introduce una referencia expresa a la emigración a través de un texto de Delibes extraído de *El Camino*. Los párrafos seleccionados combinan la nostalgia por la marcha con las esperanzas de una vida mejor: *Tú llegarás a ministro* o *Quién pudiera hacer otro tanto*, le dicen al muchacho. Pero la pluma de Delibes dibuja perfectamente a otro personaje, el cura, que sigue apegado incluso en esos momentos a su papel de autoridad que está por encima de la vulgaridad del vecindario. El pueblo no ha conseguido hacer del chico una persona cabal:

*A ver si en la ciudad te enseñan a respetar a los animales y a no pasear en cueros por las calles del pueblo. Y a cantar el “Pastor Divina” como Dios manda.*

La edición de Anaya también incluye a Delibes entre sus autores con un texto muy parecido del que nos permitimos reproducir una cita un poco larga.

*Ya en el año cinco, al marchar a la ciudad para lo del bachillerato, me avergonzaba de ser de pueblo y que los profesores me preguntasen (sin indagar antes si yo era de*

pueblo o de ciudad): "Isidoro, ¿de qué pueblo eres tú?" Y también me mortificaba que los externos se dieran de codo y cuchichearan entre sí: "¿Te has fijado qué cara de pueblo tiene el Isidoro?" O, simplemente, que prescindieran de mí cuando echaban a pies para disputar una partida de zancos o de pelota china, y dijeran despectivamente: "Ese no; ese es de pueblo". Y yo ponía buen cuidado por entonces en evitar decir: "Allá en mi pueblo..." o "El día que regrese a mi pueblo..."; pero, a pesar de ello, el topo, el profesor de Aritmética y Geometría, me dijo una tarde en que yo no acertaba a demostrar que los ángulos de un triángulo valieran dos rectos: "Siéntate, llevas el pueblo escrito en la cara". Y, a partir de entonces, el hecho de ser de pueblo se me hacía una desgracia y yo no podía explicar cómo se cazan gorriones con cepos o colorines con liga, ni que los espárragos, junto al arroyo, brotaran más recios echándoles porquería de caballo, porque mis compañeros me menospreciaban y se reían de mí. Y toda mi ilusión, por aquel tiempo, estribaba en confundirme con los muchachos de ciudad y carecer de un pueblo que parecía que le marcaba a uno, como a las reses, hasta la muerte. Y cada vez que en vacaciones visitaba el pueblo, me ilusionaba que mis viejos amigos, que seguían matando tordas con el tirachinas y cazando ranas en la charca con un alfiler y un trapo rojo, dijeran con desprecio: "Mira el Isi; va cogiendo andares de señoritingo". (página 275).

El texto no tiene, como se dice, desperdicio y serviría para ilustrar algunas de las afirmaciones que hemos hecho en este trabajo. Pero la explotación posterior que proponen los autores elude el conflicto. El comentario del libro se resume en una primera pregunta sobre si existe algún vulgarismo —resulta ser "te se"— en la línea seis; una segunda —trivial— sobre el significado de la expresión "echar pies", una tercera sobre qué tipo de sufijo es "ingo" en "señoritingo" y, por último, si a Delibes le parece bien o no que Isidoro renuncie o deje de hacerlo a su identidad rural. No es que haya que hacer un programa político de un texto literario pero obsérvese que las preguntas son irrelevantes y cómo el único juicio

que se sugiere lo es en la persona de Delibes, no del propio lector<sup>25</sup>.

*Cuarto.*—Al respecto de las culturas populares, el libro de SM propone en su página 226 una reflexión sobre las “habilidades” de un hijo de pescadores y lo hace con el distanciamiento de quien habla desde otro “escalón cultural”:

*Nos asombra ver cómo un niño que vive en estos ambientes es capaz de fijar su atención en elementos que a nosotros nos pasan desapercibidos; es decir, tiene más vocabulario, mejor dominio del lenguaje, conoce mejor la realidad*<sup>26</sup>.

En otras ocasiones, como en la página 93 del libro de Santillana, se propone que el alumno escriba tres o cuatro líneas sobre el tema “La gente del campo es de pocas palabras”, lo que significa de nuevo, al margen de las connotaciones que se quieran ver en la expresión, tratar reducir al campesinado a la categoría de objeto.

*Quinto.*—Nos ha resultado sorprendente que en las páginas finales de la edición de SM se presente al alumnado una serie de textos que resumen conceptos elevados y complejos de, por ejemplo, psicología y sociología. Así, no se tiene ningún empacho en resumir para el chico de 8º lo que es pensamiento convergente y lo que es pensamiento divergente (página 227). O en resumir la teoría de Bernstein en la 232-233. El texto sigue dejando claro que no habla para las “clases humildes”:

---

<sup>25</sup> Este tipo de críticas puede sugerir la contracrítica de que se propone una “ideologización” de la enseñanza, algo que, puede decirse, no tiene mucho que ver con enseñar a hablar y escribir. Sin salirnos del terreno propuesto podemos decir que, cuando y donde el autor lo desea sí se introducen ciertos valores. Nos remitimos al tipo de opción que significa la selección del ejercicio que se ha hecho del texto de Maragall o a la breve reseña biográfica que se hace de Antonio Machado. En ella se comenta el acercamiento del poeta a la religión y a Dios y se añade que alude a Dios aunque *a su evidencia no se rinde*. O sea, que es evidente que Dios existe...

<sup>26</sup> Por cierto, el texto está incluido dentro de un capítulo titulado Saber/debate que tiene todo el aspecto de no ser “obligatorio”.

*De igual modo que lo sucedido en la historia del lenguaje, en la escuela se ha de iniciar la enseñanza del lenguaje a partir de los códigos restringidos, que son los únicos que los alumnos de clases humildes poseen al llegar a la escuela.*

O en citar incluso la existencia de la teoría de la reproducción. Aunque lógicamente se muestre de inmediato optimista y funcionalista:

*Y así es como surgen unas tras otras las reformas educativas, que fundamentalmente se basan en resolver el problema del rendimiento escolar con la introducción de mejoras técnicas.*

Sexto.—Por último, comentar que también existe un lugar para fijar expresamente cuáles son los objetos del buen gusto y cuáles los de la “masa”, lo que es tanto como decir quién es y quien no es la “masa”. Por ejemplo, en las páginas 240.241 del libro de SM se hace una incursión en lo que es la buena literatura y la subliteratura, producto orientado *al consumo masivo y dirigidos a un público que los consume pasivamente, sin expresar su opinión*. Aunque no se dice quiénes son los consumidores pasivos y acríticos, si en casa de los chicos se lee una fotonovela, la crítica a la familia está servida...

#### 5.2.4. *Las Ciencias Sociales en Ciclo Medio*

El análisis de los textos de esta asignatura no puede hacerse a través del recuento de imágenes porque cuando el alumnado cursa estos grados domina ya los instrumentos de lectoescritura y el escolar es un trabajo que tiene ya grandes dosis de academicismo. Por otro lado, ocurre que las Ciencias Sociales son la asignatura que debe servir, entre otras cosas, para lograr la vinculación del estudiante con los grupos sociales más amplios a los que pertenece y, desde luego, iniciar el conocimiento de las reglas de funcionamiento de la sociedad. El estudio de estos libros, por tanto, tiene que basarse sobre todo en su contenido literario, en lo que es y en lo que parece capaz de transmitir.

Los tres libros de cuarto curso que hemos estudiado coinciden en ofrecer contenidos de Geografía en su mayor parte con el añadido de un apéndice de introducción al estudio histórico y otro más pequeño de educación vial en su versión de autoescuela. Sobra decir que los contenidos son bastante similares —ya lo eran los “centros de interés” en los libros de ciclo inicial— y que la razón del parecido se encuentra en la prescripción de un currículum centralizado. Desde nuestro punto de vista estamos ante una selección de contenidos discutible y ante una presentación de los mismos digamos muy poco afortunada. Y es que tanto lo uno como lo otro contribuye a que de lo que menos se hable en estos libros sea de la sociedad. Dentro del esquema de secuencia de los contenidos que ha arraigado en nuestro sistema, el ciclo medio se ha reservado para presentar al alumnado la comunidad autónoma a la que pertenece. La adjudicación del contenido a un ciclo se defiende desde la psicología, que viene a decir que la capacidad del individuo para descentrarse y para comprender magnitudes espaciales mayores se desarrolla con los años, de forma que los escolares estudian un entorno más alejado cuanto más elevado es el curso en el que se encuentran. Pero lo que no dice el argumento es qué tipo de vinculación socio-política puede adquirirse a los nueve años ni qué tipo de magnitud física es mentalmente abarcable a esos años. Nosotros no encontramos ninguna razón para que a los nueve años una persona pueda sentirse castellano-leonesa mejor que española, tenga más capacidad para conocer las instituciones de gobierno de su comunidad que las del país entero (que, por cierto, son idénticas) o esté bien preparado para saber lo que es la sierra de Montánchez pero no la de la Estrella. Por lo demás, al alumno de Murcia le será demandable una capacidad menor que al de Burgos... Lo que queremos decir es que se trata de un contenido que responde a otra lógica distinta de aquella a la que dice obedecer, de manera que es posible pensar que estos sean los contenidos adecuados pero también parece posible pensar lo contrario.

Sobre lo que no existe ninguna duda es que con la presentación que se suele hacer de ellos de lo que menos aprenderá el alumno es de su sociedad, o incluso de cualquier otra sociedad. En dos de las tres editoriales que hemos utilizado para nuestro análisis, se ofrece una geografía exclusivamente descriptiva e incluso diríamos

—si ello fuese correcto— enumerativa. Para ahorrarnos cualquier otro comentario presentamos algún ejemplo:

*El clima de Castilla-La Mancha es, sobre todo, el resultado de la situación de la región en el interior de la península Ibérica. Es un clima típico del interior de España. Las temperaturas son extremadas; la diferencia entre el mes más frío y el más cálido llega a ser de más de 23 grados. Los inviernos son fríos y los veranos cálidos. Las precipitaciones son más abundantes en otoño y primavera... (Santillana, página 30)*

Lo que se dice, (i) es una obviedad (todo clima está en función de la situación del territorio), (ii) es discutible porque el concepto de diferencia extrema necesitaría precisar el ámbito de comparación y (iii) es en parte contradictoria ya que el clima que se caracteriza por las lluvias equinociales es el mediterráneo (y no el de "interior"). Pero eso es lo de menos; lo que interesa es que en este caso como en todos los demás el único contenido que se da es la descripción o la enumeración, que lleva por ejemplo a citar en el desarrollo del tema del sector primario en Castilla-La Mancha... 35 productos diferentes y a describir el proceso de producción del vino en 30 procesos con el añadido de incluir 15 nombres de vinos de España.

Otro ejemplo tomado al azar:

*Para estudiar un río hay que tener en cuenta: su nacimiento o lugar donde el río nace; su curso, indicando sus accidentes y las ciudades por donde pasa en sus diferentes partes: curso alto, curso medio y curso bajo; su desembocadura o lugar donde termina, indicando la forma: ría, estuario o delta; sus principales afluentes, por la derecha y por la izquierda; sus principales embalses y canales (Anaya, página 98)*

Esto es lo más próximo a la aplicación del paradigma regional <sup>27</sup> al estudio de los ríos que encontrarse pueda. No decimos que

---

<sup>27</sup> Sobre los paradigmas en el estudio de la Geografía, véase la obra de Gómez, Muñoz y Ortega (1982).

sea mejor o peor, sino, primero, que es una opción y no un enfoque universal; segundo, que no es una propuesta de trabajo más sencilla que otras; tercero, que de entre todas las posibilidades acaso sea esa la que menos propicia el conocimiento de la *sociedad*: por ejemplo, hay que *citar* las ciudades por las que se pasa; lo importante del río es todo lo que no tiene que ver nada con la vida del hombre...

Por lo que respecta a la supuesta vinculación político-administrativa con la comunidad de referencia el caso es el mismo. Los contenidos son la enumeración de las instituciones de la comunidad y la democracia se reduce a su concreción en un sistema parlamentario representativo donde la participación del ciudadano mayor de edad es la de votar cada cuatro años. Y ninguna otra cosa.

El tercero de los libros analizados, el de la editorial SM, ofrece una presentación bastante diferente de los contenidos. Aunque existen "temas" o "lecciones" de geografía general se percibe en todo el libro (i) una mayor preocupación porque la sociedad esté presente en el estudio geográfico, buscando aproximaciones problemáticas a los contenidos, (ii) un elevado interés por introducir elementos de las culturas populares y (iii) incluso una importante valoración de la ruralidad como contexto en el que ubicar los contenidos. Veamos algún ejemplo: mientras que en los otros libros el estudio de la industria suele hacerse en torno a una frase estática del tipo de "la industria transforma materias primas que *se encuentran* en la naturaleza", aquí se habla, con un sentido más dinámico de que *gran parte de los productos que se obtienen del campo, del mar o del subsuelo se llevan a las fábricas*, o que *gran parte de los objetos que nos rodean tienen su origen en la agricultura, la ganadería, la pesca y la minería, pero llegarán a nosotros transformados en productos industriales*. De paso, el acento no se carga sólo sobre el sector industrial.

Hay más ejemplos: la emigración se plantea, en los ejercicios, de forma más problemática; existe un hilo conductor de todo el libro que son unos relatos presentes en cada tema protagonizados por una tal Urbana que vive en un pueblo y cuya personalidad es la antítesis de su nombre; en el tema del comercio ocupa un papel importantísimo los comercios periódicos ambulantes (la versión popular de los grandes almacenes, que está plenamente vigente a pesar de que en otros libros de le califique de antigualla); se proponen muchos ejercicios de acercamiento a la cultura rural (como

un calendario estacional de faenas agrícolas, por ejemplo) e incluso la conexión icónica del texto es más rural que urbana.

Aunque insistimos en que el análisis icónico no es el fundamental en estos libros, ofrecemos en los tres cuadros siguientes una comparación del contenido visual de los tres libros analizados.

La diferencia fundamental es que el libro de SM sólo ofrece en el texto (al final hay un apéndice con información cartográfica) un mapa mientras que Santillana dedica el 17% de todo su espacio a ofrecer todo tipo de mapas: políticos, físicos, mudos, de España, de Europa, del curso de un río... Son conceptos diferentes de lo que un chico con nueve años debe (y es capaz de) conocer. Sin duda, Santillana y Anaya ofrecen un texto más próximo a la lógica de la ciencia (entendida como lo hemos explicado más arriba) que a la lógica del alumnado que debe estudiarlos y, sin duda, el estudio del libro de SM permitirá al alumnado conocer de la sociedad alguna cosa más que con el estudio de los otros textos. Junto a esa diferencia, queremos subrayar cómo SM ofrece un libro acaso sesgado a favor de la cultura rural<sup>28</sup> sin que, como creemos haber demostrado, sea un limitador de los horizontes del alumnado, ofrezca una representación de la sociedad más deficiente o ni siquiera sea un texto de peor calidad...

**Cuadro 1**  
**Alerce. S.M.**

<i>Escenas</i>	<i>Frec.</i>	<i>Superficie acumulada</i>
Rurales .....	34	14 páginas
Urbanas .....	17	5 páginas
Naturaleza .....	22	5 páginas
No identificables <sup>1</sup> .....	10	8,5 páginas

<sup>1</sup> Menos una escena, que es un mapa de 1/2 página.

Páginas totales dedicadas a Geografía: 103.

<sup>28</sup> Hemos distinguido menos categorías por la ausencia de mapas y gráficos pero también por la ausencia, por ejemplo, de fotografías-dibujos exclusivamente ocupados de una industria...

**Cuadro 2**  
**Sin título. Ed. Santillana**

<i>Escenas</i>	<i>Frec.</i>	<i>Superficie acumulada</i>
Mapas .....	41	17,5 páginas
Gráficas .....	22	3,5 páginas
Naturaleza .....	44	8 páginas
Rural .....	14	3,5 páginas
Urbano .....	13	3 páginas
Industria .....	19	4,5 páginas
Otros .....	11	1,5 páginas

Páginas totales dedicadas a Geografía: 100.

**Cuadro 3**  
**Bóveda. Anaya**

<i>Escenas</i>	<i>Frec.</i>	<i>Superficie acumulada</i>
Mapas .....	32	10,5 páginas
Naturaleza .....	28	5 páginas
Urbanas .....	21	5 páginas
Rurales .....	16	2,5 páginas
Industrias .....	14	1,5 páginas
Gráficos .....	10	2 páginas
Otros .....	47	7,5 páginas

Páginas totales dedicadas a Geografía: 125.

### 5.2.5. *Las Ciencias Sociales en el Ciclo Superior*

El análisis se ha hecho sobre textos de 8º curso, cuyo programa oficial es el estudio de la Edad Contemporánea. Como el enfoque es histórico, completamos el panorama descrito en el ciclo medio, que se servía de la ciencia geográfica.

En general, cabe decir que el tratamiento que recibe el campesinado es el mismo que hemos descrito en los primeros capítulos, cuando hemos tratado de hacer una aproximación histórica al problema que nos ocupa. Los libros analizados (y sospechamos que cualquier otro que pudiésemos seleccionar) ofrecen una visión optimista de la historia; presentan el devenir del hombre (occidental) como un camino lineal a favor del progreso, de manera que cada época histórica supone una superación cualitativa del estadio anterior. Obviamente esto es un concepto interesado que en estos momentos está en revisión posiblemente al calor de las presiones de las “nuevas ideologías” como el ecologismo o de la presión que sobre el “primer mundo” están ejerciendo los países subdesarrollados y de los movimientos ideológicos sensibilizados al respecto. El caso es que los libros de texto todavía no se han hecho problema de ello, ofrecen un panorama histórico como el descrito y, por lo tanto, participan de la idea de que el campesinado es un agregado social hoy residual (menos cuando no hablamos de “nuestro mundo”) y antes poco relevante, sin demasiado poder de intervención en los asuntos de la historia y manejado/subordinado por/a los intereses de otras clases sociales.

Por otra parte, cabe decir que en general los libros pretenden ser (o así lo parece) una especie de compendios del saber científico sobre la materia. Si esto es una realidad bien conocida no lo es tanto todo lo que lleva aparejado. Por ejemplo, lo que se ofrece es una perspectiva histórica determinada —la de las fuentes seleccionadas por los autores— y no otra, y esto es un dato no explicado en los libros que puede inducir a ciertos errores. Pero además las adaptaciones de ese saber científico tienen el problema de establecer donde está la justa simplificación, de manera que a veces se esquematizan demasiado ciertos episodios en aras de la incompetencia del lector del libro pero otras se ofrecen redacciones acabadísimas imposibles de entender. Que estos desajustes no respondan a otro criterio que esa dificultad de establecer los límites es, de momento, sólo una hipótesis que queremos creer.

En cualquier caso, comenzaremos en esta ocasión analizando el libro de la editorial Anaya (1984), en cuyas primeras páginas aparece, apenas en unas líneas, todo un programa ideológico de la evolución histórica y de las relaciones entre las clases sociales. Hablando de la revolución industrial, en el primer tema, se escribe que

*La burguesía, con gran sentido práctico, supo aprovechar los descubrimientos técnicos de la época, para crear una nueva fórmula de producción. (página 6).*

El alumno (el profesor primero) recibe una interpretación de la Historia según la cual los descubrimientos técnicos y el desarrollo económico y social eran cosas diferentes que evolucionaron sin que entre ellas existiera relación aparente alguna. Como ocurre que además el mundo económico y social (se verá más tarde) es el terreno del conflicto, resulta que el ámbito de la técnica es inocente y no tiene nada que ver con las ideologías ni con las relaciones de dominación social entre las clases. De esta manera se desproblematiza la técnica, con ella el saber científico y con éste su antecedente, el estudio escolar.

Pero no es sólo eso. Los avances técnicos nacen de los oscuros laboratorios de unos sabios despistados que inventan por oficio sin saber muy bien lo que hacen y son los burgueses los que *supieron* aprovechar lo que hacían los científicos. La burguesía queda legitimada como clase dominante porque ha contraído un mérito histórico.

La idea es tan fértil que se repetirá en la página 96 cuando, en la parcelación característica de este tipo de presentación histórica (recordemos lo de la simplificación), se hable de la cultura. Se repite el mismo esquema aunque ahora se le adereza con nuevas reflexiones acerca de la bondad natural del sistema, que permite el progreso individual de las personas, como antes ha permitido el progreso colectivo de una clase.

*Este avance (de la ciencia y de la técnica) será impulsado por las nuevas clases sociales favorecidas por el triunfo de las revoluciones liberales (burguesía y clases medias), porque estas clases, estimuladas por la movilidad social, política e intelectual propia de los regímenes liberales, supieron ver el valor de la ciencia y de la técnica para transformar la sociedad e incrementar el desarrollo económico (subrayado en el original).*

Pero además la idea es tan útil que cuando en la página 98 se hable de la ciencia y de la técnica como una sucesión de inventos y descubrimientos que vienen dados siempre por la existencia del

invento anterior, se colará como uno más el de las nuevas relaciones de producción establecidas por el capitalismo —*Ford inventa el "montaje en cadena"*— y se evita cualquier reflexión que pueda hacerse sobre la cercanía que existe entre la técnica y los intereses de los grupos dominantes (entre otras cosas la consigna de producir más cosas en menos tiempo, que se convertirá en adelante en la máxima dorada del funcionamiento económico, significa la pérdida definitiva de prestigio de un sector —el agrario— para quien este objetivo es sencillamente un imposible).

En todo este contexto, el campesinado empieza a ser arrumbado en la trastera de la Historia, puesto que, (i) su papel es ya completamente subsidiario de la industria: *las necesidades alimenticias de los grandes núcleos industriales (...) orientan la producción agrícola...* (página 6); y (ii) de hecho son una mayoría inservible: *Los campesinos siguen predominando numéricamente en casi todos los países, pero pierden importancia ante la primacía industrial* (página 8).

Este esquema se desarrolla en la parte de exposición del tema, que será, presumiblemente, aquello que el maestro o la maestra obligue a estudiar y tenga como referencia a la hora de calificar los conocimientos del alumnado. No es una vanalidad. El libro organiza la información en tres niveles —uno este que hemos dicho; un segundo de ejercicios sobre este texto y un tercero que incluye documentación (fuentes secundarias y algunas primarias) con algunos ejercicios— el último de los cuales tiene un cierto carácter complementario, de manera que las ideas expuestas ahí son en principio consideradas como de segundo orden. Así las cosas, aunque en la página 14 se incluya un texto de Marx (*hoy toda la sociedad tiende a dividirse cada vez más en dos grandes campos enemigos, en dos clases antagónicas: la burguesía y el proletariado*), el alumnado ya sabe que la burguesía “supo aprovechar” y el proletariado es una clase formada por todos aquellos que no han servido para adaptarse al nuevo orden de las cosas: los artesanos y los campesinos.

Este marco es el que sirve para encuadrar buena parte de la información que se da en los temas posteriores en los que se hace un desarrollo histórico del siglo XIX en clave de las conquistas logradas por la burguesía en su evolución (revoluciones, nacionalismos, imperialismos...). Asistimos así a una historiografía de las

estructuras y de las elites, que además de lanzar los mensajes que ya hemos visto, es de difícil asimilación por el alumnado (a pesar de las simplificaciones). El campesinado, en coherencia con su “pérdida de importancia”, aparecerá poco como grupo social y lo hará casi siempre para aparecer instrumentalizado por los intereses de la burguesía. Los protagonistas de la sociedad son siempre otros.

Los campesinos sólo parecen influir en la política mundial cuando son manipulados o existe algún iluminado (persona o grupo) que decide sacarlo de la miseria: por ejemplo, al hablar de la revolución rusa se dice que [había, sin embargo, fuerzas renovadoras]; *unas minorías de burgueses e intelectuales* (como si lo uno fuese lo mismo que lo otro; en todo caso, el progreso está siempre del mismo lado), *que aspiraban a un régimen liberal, como en Occidente, y grupos revolucionarios que buscaban la redención de obreros y campesinos por medio de una revolución socialista.*

En el caso español, el tratamiento que se da al campesinado del primer tercio de este siglo (tema 10) es negativo en todas las ocasiones. Veamos:

- a) *Pero la agricultura sigue siendo la fuente principal de riqueza. Aunque se extendieron los regadíos, no se mejoraron los rendimientos, ni se modificaron los antiguos sistemas de explotación, ni la estructura tradicional de la propiedad.*
- b) *Pero las masas más numerosas y conflictivas eran los campesinos y el proletariado.*
- c) *Los grandes latifundios y las tierras sin explotación condenaban a miles de jornaleros al paro (...) Ello provocaba explosiones de violencia.*

Antes de entrar en el significado, queremos subrayar que en dos de los tres casos el campesinado es introducido por la conjunción adversativa “pero”; es decir, forma parte de un párrafo cuya primera idea no es el campesinado. Este elemento es importante de acotar porque se trata de un texto de intención didáctica y teóricamente los textos no están escritos por azar, de forma que el párrafo no ocupa más espacio del que debe ni retiene más ni menos ideas de las oportunas. En otras palabras, lo que ocurre en el campo es siempre secundario con respecto a lo que pasa en otro sitio.

Y en cuanto al contenido, primero se dice que el campesinado es conflictivo y luego se dan las explicaciones. Repárese, sin embargo, en que los campesinos son una masa conflictiva y que quien arroja al jornalero al paro son los grandes latifundios y las tierras sin explotación, **pero no los latifundistas ni los terratenientes absentistas**. Más adelante, se sabrá que el proletariado (aunque la denominación suele referirse sólo al urbano) no mejora las condiciones de vida *dada la escasa sensibilidad de la burguesía y del capitalismo hacia el problema social*, explicaciones que no dejan de ser grandísimos eufemismos: escasa sensibilidad y problema social.

En el mismo tema décimo se propone un ejercicio en el capítulo de actividades complementarias que quiere ser un juego de simulación para organizar una reforma agraria. Sin embargo, ni se trata de un juego de simulación (no existen datos ni reglas de juego ni nada que se le parezca<sup>29</sup>) ni, lo que es más importante, se trata en realidad de la famosa reforma agraria republicana sino de una cuestión de política agraria actual. Las partes que intervienen elaborando sendos informes son los jornaleros, los propietarios, el ayuntamiento y los técnicos del ministerio; es decir, para entendernos, tres contra uno —buena forma de demostrar, eso sí, cuál es la aplastante lógica de funcionamiento de la Historia— y, por si acaso, a todos se les pide un ejercicio de “responsabilidad”: tienen que tener en cuenta *la reducción constante de la población agraria en España, la existencia de una industrialización y el hecho de que el Estado español pertenezca ya a la Comunidad Económica Europea*.

En el tema 11 nos encontramos de nuevo con las ideas desarrollistas de las décadas séptima y octava del siglo. En los siguientes párrafos se liga el avance económico con el éxodo rural (lo que fue cierto) y se presenta la extinción del campesinado como destino inevitable... y deseable para la buena marcha de la economía (lo que “autoriza” aquella política).

*Económicamente, la mejoría de las relaciones internacionales y los préstamos americanos favorecieron la expansión. Finalizó el racionamiento, y con la industrialización*

---

<sup>29</sup> Sobre la naturaleza de los juegos de simulación, Martín (1985) ofrece un buen acercamiento.

*comienzan a crecer las ciudades y se acelera el éxodo rural, primero a las zonas que el Estado industrializa y después al extranjero...*

**2. Se produce una gran expansión económica (1961-1973).**

*(...) Al comienzo de la década de los 70, el nivel de vida se había elevado sensiblemente, la población campesina ya era minoritaria y había aparecido en el país una extensa clase media...*

Se nos puede acusar de extremistas porque esta interpretación de los acontecimientos no es especialmente malévola, pero en realidad sí lo es porque constituye un ejemplo de esa interpretación lineal de los acontecimientos históricos. Para esta visión histórica no existen los problemas. En la página siguiente al texto que acabamos de reproducir (191) se plantea un ejercicio referido aparentemente al éxodo rural, pero es sólo una apariencia porque lo único que se le pide al alumnado es que describa (no que reflexione, opine, piense, pregunte) en qué direcciones se produjo el éxodo y —fuera ya del tema— que hable/escriba del desarrollo industrial y de las transformaciones sociales de la octava década (¿o sea, que repita el texto?).

La edición de Santillana se rige exactamente por los mismos supuestos y ofrece resultados muy similares cuando no idénticos. La preocupación editorial de ofrecer textos muy completos se traduce, por lo demás, en la presentación de contenidos realmente difíciles como si fuesen obviedades o cosas de niños. El campesinado y/o la agricultura se citan quince veces a lo largo del libro bien en los términos ya expresados bien dentro de contextos irrelevantes. No haremos un inventario de todas las citas<sup>30</sup> y sólo traemos algunos detalles relevantes como la omisión que se comete cuando al hablar del sistema político de la Restauración se citan, para uno u otro fin, a los grandes terratenientes, sectores de clases medias, altos mandos del ejército, sectores católicos, burguesía industrial y comercial y movimiento obrero, pero no al campesinado que constituía el agregado social más poderoso y que algún papel debió jugar... U otra omisión como es reducir la desamorti-

<sup>30</sup> Se encuentran en las páginas 8, 24 (2), 59, 64 (2), 65, 66 (2), 68, 70, 89-90, 102-103 y 129 (2),

zación a un pie de fotografía. O el modo en que se da cuenta del suceso de Casas Viejas, sobre el que se escribe que *las fuerzas enviadas por el Gobierno para sofocar una revuelta de campesinos en Casas Viejas (Cádiz) ejercieron una dura represión y se produjeron varios muertos...* Como puede apreciarse, el problema (con el que se enfrentó el gobierno de Azaña: es el título del párrafo) no es la causa de la revuelta sino el recuento de los muertos. Ciertamente el libro no se detiene mucho en analizar ninguna otra situación social (el ejército o la minería), pero sí dedica mucho espacio a tratar de presentar un buen panorama político... O el ejercicio (página 70) en el que se pide al alumno que se imagine que es un campesino inglés del siglo XIX... y que reflexione (se le hace emigrar, claro) sobre los problemas de las ciudades inglesas en la época de la industrialización: el cambio de horario, lo insalubre de la vida, lo escaso del salario para comer y para pagar la educación de los hijos, los problemas sanitarios...<sup>31</sup>

El texto de la editorial SM (1985) tampoco aporta novedades de planteamiento. La diferencia básica estriba en que es un texto más denso que incluye más información histórica y por lo tanto incluye más información sobre la situación del campesinado y el mundo rural en los últimos doscientos años<sup>32</sup>. Por lo demás, a diferencia

---

<sup>31</sup> Hay otras notas que merecen citarse aunque decidamos reducirlas a una nota. Por ejemplo, el apartado de "Ética y Cívica" que se incluye al final de cada tema, que continúa siendo un añadido que sólo se justifica con la dificultad con que se justifican las circunstancias que lo hicieron aparecer: la sustitución de la formación política primero y la generación de una alternativa a la formación religiosa después. Dentro de este apartado, citamos dos referencias. Una, en la página 34 en la que se habla de la *convivencia en el medio natural* (de alguna forma habrá que llamarlo) y se recomienda que los estudiantes deben conocer los *principios ecológicos*, entre los cuales *el mejoramiento del ambiente urbano* —o sea, del medio no natural—, *muy degradado por humos, ruidos y otros tipos de contaminación*. La otra, que en el tema 11 se justifican las autonomías por tres razones, la tercera de las cuales es extender la democracia, de forma que ésta parece contar con una dimensión cuantitativa, casi material, que la hace crecer tanto más cuanto mayor es el número de parlamentos que se distribuyen por el Estado. La democracia sigue siendo una referencia institucional: nada que ver con una participación de la ciudadanía fuera de la mecánica electoral.

<sup>32</sup> El análisis se centra en los quince primeros temas. No se han considerado los catorce siguientes que están dedicados sobre todo a estudiar las culturas actuales, desde el "mundo negro" hasta Europa Occidental. En realidad, en

de los otros textos se preocupa especialmente de dos episodios: la revolución rusa (su “dimensión agraria” diríamos) y el problema de la reforma agraria de nuestro país en el primer tercio del siglo. En todo caso, hemos realizado un análisis cuantitativo de las apariciones del campesinado o la agricultura en este texto que se resume en el extenso cuadro que acompaña a estas líneas. Para interpretarlo correctamente es preciso saber que en la descripción se incluye la cita donde aparece el referente deseado y que si a la cita le antecedan puntos suspensivos es muestra de que el texto se enmarca dentro de un contexto literario más amplio (un párrafo por ejemplo) en el que éste no es el tema principal.

Las conclusiones más importantes son, la primera, que prácticamente cuatro de cada diez apariciones del campesinado tienen que ver con alguno de los dos episodios recién mencionados, por lo que no puede hablarse ya de un “exceso” de citas. Además en otras ocasiones las menciones son puramente circunstanciales y sin ningún significado central dentro de la unidad más amplia (párrafo, parágrafo o tema) en la que se encuentre. En cuanto a la localización, la mayoría de las apariciones lo son en el texto a memorizar, pero curiosamente apenas aparecen citas en los ejercicios, lo que supone que no se provoca una actitud reflexiva del alumnado sobre el mundo agrario. En la misma línea puede afirmarse que el engarce visual es escaso.

Pero lo más relevante que, en nuestra opinión, ofrece este análisis es, primero, la confirmación que el campesinado aparece citado muy pocas veces como sujeto y muchas como objeto y, segundo, y esto es mucho más importante, cuál es el significado que se asocia al campesinado cuando se le cita como sujeto, como actor, como desencadenante de una situación. En el cuadro se han sombreado aquellas citas en las que el campesinado-sujeto aparece junto a una consideración negativa, que son casi la totalidad en las que aparece como sujeto. De repente, un colectivo casi olvidado, arrinconado en algún lugar no muy visitable de la Historia, se convierte en un elemento delicado que crea ayuntamientos revolucionarios,

---

algunos casos se convierte en una aproximación geográfica a ciertos países o zonas. Como es notorio, en estos temas la presencia del campesinado es muy importante ya que no es posible hablar de la economía africana o latinoamericana haciendo exclusión de este agregado. Además se incluye incluso un tema que estudia “La agricultura y la industria en el mundo actual”.

forma guerrillas, se levanta contra la autoridad establecida, recurre a la violencia... y sigue siendo analfabeto y rebelde a los cambios prometidos por el liberalismo. No creemos necesario hacer más comentarios al respecto, salvo insistir en que en el resto de las citas el campesinado no es actor de nada; solamente está ahí y otros agentes externos hacen algo que a él le viene mejor o peor pero sobre lo que no tiene responsabilidad ninguna: le suben o le bajan los precios, le hacen o le deshacen la reforma agraria, pero él no interviene para nada en el devenir de las cosas.

Cuadro 4

<i>Pág</i>	<i>Descripción</i>	<i>Localización</i>
11	El éxodo rural es consecuencia de la decadencia de los estamentos privilegiados y produjo condiciones de vida infrahumanas	Pie
10	... Mejoró el rendimiento agrícola y ganadero al cambiar las formas de propiedad de la tierra y perfeccionarse los medios cultivo.	Texto
18	La situación del campesinado se vio agravada por la superproducción del vino, con bajada de los precios, y por las malas cosechas del trigo a causa de las sequías	Pie de foto
20	... se sucedieron levantamientos campesinos contra los señores y se crearon ayuntamientos revolucionarios o comunas	Texto
32	Las guerrillas... formadas por soldados y campesinos	Texto
33	La estructura agraria del país no contribuía al arraigamiento de la labor modernizadora de las Cortes de Cádiz. La mayoría de la población española, masivamente analfabeta, no asumió las ideas liberales	Texto
42	Los campesinos mejicanos (...) se levantaron	Texto

46	La inmensa mayoría de la población era campesina	Texto
46	La inmigración europea (...) contribuyó a desarrollar la agricultura y la ganadería	Texto
50	... La utilización de la maquinaria redujo la mano de obra en la agricultura; con el empleo de abonos químicos y de insecticidas aumentaron las producciones	Texto
50	El fuerte éxodo rural hizo crecer rápidamente las ciudades	Texto
50	El cultivo en gran escala de maíz, patatas, remolacha...	Pie y foto
51	... y la importancia social de los campesinos decreció	Texto
60	3 ítems de un ejercicio con otros 11 más	Ejercicio
69	Campo de trigo con sembrador	Foto
74	... estas medidas (desamortización) hicieron aumentar la producción agrícola	Pie de foto
75	... (el carlismo) fue básicamente un movimiento rural	Texto
75	... se extendió la inseguridad permanente en las áreas rurales	Texto
76	... una gran mayoría de la población era campesina y analfabeta...	Pie de foto
78	... Por motivos económicos se produjo una fuerte emigración desde las zonas rurales hacia las grandes ciudades como Madrid y Barcelona	Texto
79	... la triste realidad de España: un país campesino y atrasado... (en referencia al 98)	Pie de foto
79	... gran parte de la clase obrera y campesina recurrió a la violencia para mejorar sus condiciones de vida	Texto

79	El sistema político perdió credibilidad, sobre todo en los núcleos rurales, debido al caciquismo...	Texto
82	Desamortización: un ítem entre 8	Ejercicio
88	... los campesinos vivían como siervos y el zar...	Texto
88	El gobierno ... se negó a distribuir las tierras entre los campesinos...	Texto
88	Además, repartieron las tierras entre los campesinos...	Texto
88	Con el apoyo de las masas campesinas logró el triunfo...	Pie de foto
90	... colectivización de la agricultura	Texto
90	Un párrafo entero a los koljoses y sovjoses	Texto
90	Un párrafo entero al cambio de mentalidad campesina	Pie y foto
94	El campesinado aparece en un ejercicio	Ejercicio
95	Ejercicio sobre los koljoses y sovjoses	Ejercicio
97	... bajaron también los precios agrícolas... (crisis del 29)	Texto
108	... Aunque la sociedad continuó siendo fundamentalmente agraria, el éxodo rural favoreció el crecimiento de las ciudades	Texto
108	La situación de los campesinos sin tierras en las zonas latifundistas era cada vez más desesperada...	Texto
108	Un párrafo entero a las mejoras agrarias y necesidad de la Reforma Agraria	Texto
109	Sobre la reforma agraria	Texto y foto

111	(fracaso de Primo de Rivera)... al no modificar las estructuras económicas, entre ellas la urgente Reforma Agraria	Texto
120	... Además, la agricultura era arcaica y gran parte de la población era analfabeta	Texto
121	... la Reforma Agraria...	Texto
121	Un párrafo sobre la expropiación de latifundios	Texto
121	La paralización de la Reforma Agraria y el aumento del paro...	Texto
122	... suspendió la Reforma Agraria	Texto
122	... deteniendo y deportando agricultores y diputados	Texto
123	... reanudan la Reforma Agraria	Texto
126	... se aceleró la Reforma Agraria	Texto
126	... y se devolvieron a sus antiguos dueños las tierras expropiadas...	Texto
127	abandono de tierras, reducción de la ganadería...	Texto
150	... el atraso agrícola.. <sup>1</sup>	Texto
151	... éxodo rural y despoblación de áreas agrícolas	Texto

<sup>1</sup> Esas tres palabras es lo único que se dice del campesinado dentro de la página dedicada a estudiar la economía durante el régimen franquista.

## CAPÍTULO 6

# FINAL

Desde el principio, la intención de este trabajo era interrogarse sobre diversas cuestiones relacionadas con la escuela y con el medio rural, hacerlo desde una perspectiva que, en nuestra opinión, no habían tenido en cuenta otros estudios que abordaban el mismo problema desde una dimensión estricta o fundamentalmente didáctica y, por fin, tratar de encontrar respuestas adecuadas a esas preguntas. Lo que no entraba en nuestro proyecto era elaborar ninguna propuesta normativa que, siquiera entre tinieblas, dejase ver un asomo de alternativa con la que superar una descripción presuntamente derrotista. Nuestro propósito no se ha modificado al respecto porque las coordenadas en las que nos hemos movido han sido estrictamente analíticas, de forma que, en principio, carecemos de información y de marco de referencia en el que ubicar un discurso digamos *posibilista*. Sin embargo, concurren en nuestro caso dos circunstancias. La primera, que cuando hablábamos o pensábamos sobre la *escuela rural* no lo hacíamos completamente *desde afuera*, de la misma forma que cuando incluíamos en el análisis al *profesorado rural* no estábamos refiriéndonos a un objeto de estudio extraño (como la ameba del biólogo) sino a un agregado del que formamos parte. La segunda, que si de algo nos ha convencido el trabajo de buscar caminos para el enriquecimiento profesional del profesorado en el que estamos comprometidos en los últimos años es de que los maestros y las maestras (aunque también los docentes de niveles superiores) tienen tan asumida la dimensión práctica de su trabajo que tienden a menospreciar cualquier reflexión que esté desconectada de una propuesta de trabajo, tanto mejor cuanto más

inmediata sea. Obviamente esto tiene su razón de ser y no vamos a incidir en ello, y obviamente este no es un estudio que se haya hecho pensando *en* los maestros y las maestras que trabajan en los pueblos, pero aun así nos parecía imprescindible incluir una reflexión final que sirviese para que nuestro objeto de estudio no pareciese estar dentro de una espiral de pesimismo de la que es imposible salir.

Cabe pensar, en efecto, que hemos presentado una especie de callejón sin salida para la *escuela rural*, toda vez que no solamente hemos *arremetido* contra la teoría y la práctica más declaradamente tecnicista, clasista y elitista, sino que también hemos, por lo menos, cuestionado las reflexiones y las intervenciones de aquellos que, como dice Grignon (1983), pese a todo, luchan por combatir las desigualdades sociales ante la escuela y la cultura. Es como si no hubiese salida alguna, como si el campesinado estuviese condenado a ser, en cualquier circunstancia, un elemento a desclarar, desenraizar y alienar: una idea que se filtra con facilidad por entre las líneas de las aproximaciones críticas que se hacen a la escuela cuando se la ubica en el contexto social.

En ese panorama el maestro resulta además culpado de lesa humanidad porque se convierte en una suerte de brazo destructor de particularidades, modos de relacionarse o cosmovisiones del mundo diferentes de lo que se considera la norma. Sin embargo, sólo la misma lógica que hace responsable de sus déficits al campesino o a su prole acusa al profesorado de presunto demoledor de horizontes individuales o colectivos. De la misma forma que el campesino *está en su derecho* de reclamar a la escuela que es ella la que le ha forjado —y sigue haciéndolo— una imagen negativa para después —en realidad, en ese preciso momento— castigarle por eso mismo, el maestro está en su derecho de reclamar que también es la escuela la que ha labrado su papel: en último extremo él no elige transmitir un mensaje u otro y, en realidad, hasta desconoce si contribuye a mantener las cosas dentro de cierto orden y, en su caso, de qué forma, a través de qué organización o de qué procesos didácticos o comunicativos lo hace.

Diversas investigaciones, como por ejemplo las de Laperrière (Martín-Moreno, 1987), han demostrado que son bajas las expectativas del maestro rural hacia su alumnado —como en parte también hemos visto en este trabajo— pero esa percepción es compatible

con una orientación ideológica hacia el esfuerzo individual que caracteriza fuertemente el trabajo del maestro que ejerce en un pueblo. El maestro, en su época de formación previa y a lo largo de su primera socialización como enseñante, ha recibido, por encima de los demás, dos mensajes fundamentales en forma de sendos principios pedagógicos estrechamente unidos: intencionalidad e individualidad. En otras palabras, el aprendizaje es un acto intencional y, como tal, no mediando déficits biológicos insalvables, es una cuestión de responsabilidad de cada persona: es decir, no aprende el que no quiere. En este panorama, el maestro tiende a conceder un gran valor al esfuerzo personal y a los casos —numerosos o no, da igual— de alumnos y alumnas brillantes que se han remontado por encima de la situación académica, social y profesional de sus familias. La repetición periódica de estos casos sirve, de paso, para reforzar la confianza que el maestro tiene en su papel. En una de las encuestas que hemos recibido, un maestro se preguntaba si no eran mejores maestros los rurales porque, trabajando en peores condiciones, eran capaces de sacar egresos similares a los de los maestros urbanos. No es un pensamiento disparatado: psicológicamente parece un mecanismo de defensa del yo ante una comparación amenazadora (*los maestros de ciudad nos miran por encima del hombro*, había dicho unas líneas antes), pero también es toda una declaración programática a favor de la política del sálvese quien pueda. Esto es importante, ya que el maestro se sentirá tanto más satisfecho de su trabajo cuanto más sean los que se *salven*...

La reflexión que falta es que ese no es un pensamiento progresista (aunque nadie ha dicho que el *magisterio* sea un colectivo especialmente progresista) porque la misma idea de *aupar*, *rescatar*, *elevantar por encima de* significa mantener intacta la atribución de un estatuto de inferioridad al medio ambiente y, por tanto, justificar una idea clasista de las relaciones entre culturas. En todo caso, para la versión mejor intencionada de trabajar para disminuir las diferencias entre las clases—la educación como factor de nivelación social—, cabe recordar que, como dijo Pizarro (1983) con respecto a la función reproductora de la escuela, la afectación de los individuos a las posiciones sociales requiere que éstas últimas existan y se reproduzcan.

No es posible, por lo tanto, articular un discurso progresista (si es que eso se pretende) en torno al problema si se hace descontext-

tualizadamente. Aislar (el análisis de) la escuela de (el análisis de) la sociedad significa reducir el campo de visión acercándolo a lo estrictamente didáctico, en cuyo caso podremos incluso concluir que donde verdaderamente se juega el futuro académico del alumnado *handicapado* es en la relación didáctica que se efectúa en la escuela (de Miguel, 1984), lo cual, aunque sea cierto, puede no ser demasiado útil...

En nuestra opinión, el problema de elaborar un discurso y llevar a cabo una práctica progresista en la *escuela rural* sólo puede resolverse si tratamos de considerar al mismo tiempo su dimensión escolar y su dimensión social. Pero a la vez, si evitamos acercarnos a la ruralidad como un objeto observable, orientable, manipulable, adaptable, fácilmente convertible a los nuevos esquemas. El fracaso de la escuela de Salanova<sup>1</sup> se debió a que la innovación colocaba al pueblo en la misma tesitura de dependencia frente a otros modos de vida, con la salvedad de que en esta ocasión los nuevos no estaban sancionados por el reconocimiento social y atentaban frontalmente y sin disimulo contra elementos ideológicos muy potentes. No hay en este análisis populismo de ninguna clase. Los educadores que trabajan con personas de raza gitana saben muy bien que la igualdad entre los géneros no se puede desarrollar como propuesta educativa porque es un contravalor dentro de ese grupo social, y no hay (no tiene por qué haber) en esa renuncia —si se quiere, y en según qué circunstancias, estratégica— concesión alguna al conservadurismo. Evidentemente, el caso del campesinado es muy distinto (entre otras cosas, como hemos dicho en otro momento, se trata de un grupo social con cierta predisposición a ser desintegrado), pero en ocasiones llevar los ejemplos a un extremo ayuda a aclarar los mensajes.

Pero es que, además, como Salanova pudo comprobar, cuando queremos ser operativos tampoco es posible hablar del campesinado en general. Las actitudes no son homogéneas y posiblemente, como dice Grignon refiriéndose a la escuela, sus diferencias no

---

<sup>1</sup> Como no es fácil resumir en pocas todas los matices del conflicto que se relata en el libro reproducimos un párrafo de la contraportada del libro: *Los métodos empleados y la ideología libertaria del maestro no gustan al sector más conservador del pueblo y, con la excusa de unas clases de sexualidad, estalla el conflicto durante el curso pasado. El maestro abandona el pueblo...*

estén repartidas al azar sino que obedezcan a criterios de distribución interpretables desde el análisis sociológico<sup>2</sup>. Podemos vernos enfrentados así a una situación compleja en la que una intervención poco meditada pueda sumirnos en la contradicción o, por lo menos, en el conflicto, tal y como ya hemos descrito al hablar, precisamente, de cómo la introducción de la igualdad entre los géneros en un contexto cultural de clases populares (y por supuesto campesinas) puede introducir un elemento de segregación allí donde sólo había una intención de conseguir mayores niveles de igualdad. No es una trivialidad. En palabras de Mouffe,

*Estas luchas [el antirracismo, el antisexismo, el anticapitalismo...] no convergen espontáneamente y para poder establecer equivalencias democráticas se precisa un nuevo "sentido común", capaz de transformar la identidad de los distintos grupos de forma que las demandas de cada grupo puedan articularse con las de otros grupos en función del principio de la equivalencia democrática. La cuestión no es establecer una simple alianza entre varios intereses dados, sino modificar realmente la identidad de tales fuerzas. Para que la defensa de los intereses de los trabajadores no se persiga a costa de los derechos de las mujeres, inmigrantes o consumidores, es necesario establecer una equivalencia entre luchas distintas (en Giroux y Flecha, 1992, página 149).*

Así planteado, el dilema deja de ser si la *escuela rural* tiene que formar o no alumnos rurales o si la verdadera promoción del campesinado pasa por que se reciban los mismos contenidos con las adaptaciones que respondan a las particularidades del ambiente (Carabaña, 1985). De lo que se trata, posiblemente, es de cambiar la perspectiva. Giroux (1991, página 508) dice que los estudiantes necesitan menos poseer la información sobre los elementos de una

---

<sup>2</sup> Sólo como ilustración, anotamos que en un trabajo de etnografía realizado en 1975 en el barrio barraquista madrileño de La Celsa, Teresa San Román (Knipmeyer, 1980) afirma que los chatarreros demuestran menos interés por la educación escolar de sus hijos que los demás vecinos, pertenecientes también a colectivos *marginales*: gitanos, "quinquis"...

cultura común y más estar en disposición de juzgar críticamente las tradiciones dominantes y subordinadas para narrarse a sí mismos. Para este autor es un paso fundamental avanzar hacia una pedagogía (la que él llama *pedagogía de los límites*) en la que, entre otras cosas, se cuestionen las omisiones que el discurso predominante comete en relación con las culturas dominadas y que se recuperen y se incluyan en el currículum la cultura popular y las formas de conocimiento no oficiales.

Pero el proyecto, del que destacamos la necesidad de que sean las propias clases dominadas las que construyan su propia historia, las que se formen y se apropien de su imagen, precisa de un marco de referencia no solamente pedagógico. La posibilidad de que los chicos y chicas *de pueblo* dejen de enfrentarse, por ejemplo, al concepto del campesinado que les devuelven los libros de texto que hemos examinado exige algo más que un cambio de lo que ahora se llaman materiales curriculares. La política de sálvese quien pueda a la que acabamos de referirnos es posible —es la única posible, habría que decir— desde una desproblematización de la relación pedagógica y, sobre todo, desde una ausencia completa de cuestionamiento del orden social. El camino que tienen los miembros de las clases desfavorecidas para dejar de serlo es pasar a ser miembros de las otras, pero eso no elimina la existencia de las primeras, y si éstas siguen existiendo, el “problema educativo” de la privación no puede desaparecer (luego los programas de educación compensatoria se convierten en un eslogan con que el que ocultar un problema circular). El discurso progresista exige, por lo tanto, un profesorado dispuesto a reflexionar sobre cuestiones centrales de su trabajo, incluyendo entre ellas algunas que no están referidas directamente a su dimensión didáctica. Evaluar cuál es la función que verdaderamente está desempeñando, investigar la coherencia de sus actitudes cotidianas con sus ideas explícitas e implícitas sobre la educación, cuestionar si la escuela representa un factor de integración o desintegración de la comunidad, preguntarse sobre la suficiencia-insuficiencia de los canales de comunicación y participación existentes en la escuela y en la sociedad, reflexionar sobre la pertinencia de desarrollar un trabajo de colaboración y no de imposición y sobre los caminos que pueden abrirse para hacerlo, buscar un modelo, en fin, de participación efectiva —y no sólo nominal— del alumnado y de las familias —de todas las familias— en la tarea

cotidiana de la escuela y sobre cuestiones más centrales que la excursión fin de curso (sin eludir ninguna, por relevante que sea)... parecen ser algunas de esas cuestiones por resolver y algunas de las tareas que puede merecer la pena acometer dentro de una posición *a favor de la escuela rural...*



## BIBLIOGRAFÍA

- ALBÓ MARTÍ, R. (1942) *Cuatro colonias agrícolas para menores moralmente abandonados*. Barcelona.
- 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. En *Política y Sociedad*, nº 8. Madrid, Universidad Complutense.
- Alumnos de la escuela de Barbiana (1986). *Carta a una maestra*. Madrid, Istmo-Hogar del Libro.
- ALVAREZ URÍA, F. (1988). "La ilustración y su sombra. Dominación cultural y pedagogía social en la España del Siglo de las Luces". En *Revista de Educación*, número extraordinario. Madrid, MEC.
- ALVARO, J.L. y MONGE, I. (1989) "Libros de texto de lectura: procesos de socialización e identidad de género". En ORTEGA, F. y otros (comp). *Manual de Sociología de la Educación*. Madrid, Visor.
- ANAYA, G. (1973). *Qué otra escuela*. Madrid, Akal.
- APPLE, M.W.(1986). *Ideología y currículo*. Madrid, Akal.
- APPLE, M.W. (1989). *Maestros y textos*. Paidós-MEC.
- ARMSTRONG, J. y AVERY, P. (1992) "Country kids, city kids. Community context and geopolitical identity". En *Journal of Research in Rural Education*. Universidad de Maine.

- BALLESTEROS Y USANO. (1936). "La nueva misión del maestro". Publicado en *Revista de Pedagogía* y reproducido en *Historia de la educación...* vol. IV. pp. 404-410. Universidad de Salamanca.
- BARON, E. (1971). *El final del campesinado*. Madrid, Zero.
- BAUDELLOT, CH. y ESTABLET, R. (1990). *El nivel educativo sube*. Madrid, Morata.
- BELLO, L. (1973). *Viaje por las escuelas de Galicia*. Madrid, Akal, 1973.
- BELTRAN LLAVADOR, F. (1991). *Política y reforma curriculares*. Universidad de Valencia.
- BERNSTEIN, B. (1975). "Clase y pedagogías visibles e invisibles". En GIMENO SACRISTAN, J. y PEREZ GOMEZ, A. (1985). *La enseñanza: su teoría y su práctica*.(pp. 54-72). Madrid, Akal.
- BERNSTEIN, B. (1986) "Una crítica de la "educación compensatoria". En *Materiales de sociología crítica*. La Piqueta.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1977). *La reproducción*. Barcelona, Laia.
- BOURDIEU, P. (1986) "Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo". En *Materiales de sociología crítica*. La Piqueta.
- BREZINKA, W. (1990). *La educación en una sociedad en crisis*. Madrid, Narcea.
- CALVO BUEZAS, T. (1989) *Los racistas son los otros*. Madrid, Popular.
- CAMARA VILLAR, G. (1983). *Nacionalcatolicismo y escuela. La socialización política del franquismo (1936-1951)* Jaén, Hesperia.
- CAMPOS, E.; GOMEZ, P; ORTEGA, M.A. (1990) *El CEP de Belmonte y la formación del profesorado. Reflexiones en torno a un proceso evaluador*. CEP de Belmonte.
- CARABAÑA, J. (1985) "¿Tiene la Escuela Rural que formar alumnos rurales?" En *Revista de Estudios de Juventud*, nº 5. Madrid, Insituto de la Juventud.
- CARIDE GOMEZ, J.A. (1984). "La escuela rural, re-creación de una identidad en crisis". En *Cuadernos de Pedagogía*, número 112. Barcelona, Fontalba.

- CARMENA, G. y REGIDOR, J. (1981) "La política educativa y la escuela rural". En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 79. (julio-agosto). Barcelona, Fontalba.
- CARMENA, G. y REGIDOR, J. (1984). *La escuela en el medio rural*. Madrid, Servicio de Publicaciones del MEC.
- CARNOY, M. (1984). *La educación como imperialismo cultural*. Madrid, Siglo XXI.
- CARO BAJORA, J. (1991). "En torno al mundo rural". En *Política y Sociedad*. Madrid, Universidad Complutense.
- CARO BAROJA, J. (1977). "Caracterizaciones del labrador". En *Agricultura y sociedad*, número 2. Madrid, Ministerio de Agricultura.
- CARTAGENA, J.I. (1984), "El programa del MEC". En *Cuadernos de Pedagogía*, número 117. Barcelona, Fontalba.
- CIRICI, A. (1977). *La estética del franquismo*. Barcelona, Gustavo Gili.
- COHEN, M. (1992). "Paternalism and poverty: contradictions in the schooling of working-class in Tullylish, County Down, 1825-1914". En *History of Education*, vol. 21.
- Conclusiones del Primer Congreso Estatal de MRPs*. Madrid, 1985.
- COLECTIVO "CAMPOS DE CASTILLA" (1987). *Escuela rural. Una propuesta educativa en marcha*. Madrid, Narcea.
- CONTRERAS HERNANDEZ, J. (1984). "La teoría de la "modernización" y su concepto de cultura campesina: reflexiones críticas". En SEVILLA GUZMAN, E. (coord.) *Sobre agricultores y campesinos*. Madrid, Servicio de Publicaciones Agrarias.
- CONTRERAS HERNANDEZ, J. (1978). "Cultura rural y dependencia campesina". En *Documentación social*, nº 32. Madrid, Cáritas.
- CORZO TORAL, J.L. (1982). *Escritos colectivos de muchachos del pueblo*. Madrid, Popular.
- COSTA RICO, A. (1981) "Territorio y equipamiento escolar en Galicia". En *Cuadernos de Pedagogía*, número 79. Barcelona, Fontalba.
- Cuadernos de pedagogía* (1980). Editorial del número 64, mes de abril.

- DÍAZ, J. y TIJERAS, R. (1991). *El dinero del poder*. Madrid, Información y Revistas.
- DIAZ MARTINEZ, C. (1983). "Las expectativas de un grupo de escolares". En *Educación y Sociedad*, número 2. Madrid, Akal.
- DÍEZ NICOLÁS, J. "La población española". En *España. Sociedad y política*. Madrid. Espasa Calpe.
- ESCOLANO, A. (1992). "Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar". En *Revista de Educación*, número 298. Madrid, MEC.
- ESTRELLA PAVO, B. (1984). "Un modelo de actuación integrado". En *Cuadernos de Pedagogía*, número 117. Barcelona, Fontalba.
- FERNÁNDEZ CLEMENTE, E. (1990). "La enseñanza de la agricultura en la España del siglo XIX". En *Agricultura y Sociedad*, número 56. Madrid, Ministerio de Agricultura.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1990a) *La cara oculta de la escuela*. Madrid, Siglo XXI.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1990b) *Juntos pero no revueltos*. Madrid, Aprendizaje-Visor.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1990c) *La escuela a examen*. Madrid, Eudema.
- FERNANDEZ ENGUITA, M. (1992) *Poder y participación en el sistema educativo*. Madrid, Paidós.
- FERRADAS BLANCO, R.L.; SOPEÑA FONT, M.; VILAR RODRÍGUEZ, X.L. (1984). "Preescolar na casa. Elementos didácticos." En *Cuadernos de Pedagogía*, número 119. Barcelona, Fontalba.
- FORQUIN, J-C. (1992). "La justificación del currículum y la cuestión del relativismo". En *Revista de Educación*, número 297. Madrid, MEC.
- GABRIEL, N. de (1989) *Agricultura e escola. Contra a rotina e o exodo rural*. Universidad de Santiago de Compostela.
- GALBRAITH, J.K. (1990). *Théorie de la pauvreté de masse*. Paris, Gallimard.

- GARCÍA DE LEÓN, M.A. (1992). *La ciudad contra el campo*. Diputación de Ciudad Real.
- GARRETA, N. y CAREAGA, P. (1987). *Modelos masculino y femenino en los libros de texto de EGB*. Madrid, Ministerio de Cultura.
- GASTON, E. (1978). *Cuando mean las gallinas. Una aproximación a la sociología de la infancia*. Madrid, Ayuso.
- GAVIRIA, M. (1970). "Posibilidades urbanísticas del medio rural" En *Revista de Estudios Agrosociales* número 66. Madrid, Ministerio de Agricultura.
- GAVIRIA, M. (1978). "La competencia rural-urbana por el uso de la tierra". En *Agricultura y Sociedad*, número 7. Madrid, Ministerio de Agricultura.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1987). "Las posibilidades de la investigación educativa en el desarrollo del currículum y de los profesores." En *Revista de Educación*, número 284. Madrid, MEC.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Madrid, Paidós-MEC.
- GIROUX, H. (1991). "Democracy and the discourse of cultural difference: towards a politics of border pedagogy". En *British Journal of Sociology of Education*. volumen 12, número 4.
- GIROUX, H. y FLECHA, R. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona, El Roure.
- GOMEZ ELISBURU, J. (1956). *La enseñanza primaria en los municipios españoles*. Madrid, Publicaciones de la Jefatura Nacional del S.E.M.
- GÓMEZ, J.; MUÑOZ, J. y ORTEGA, N. (1982). *El pensamiento geográfico*. Madrid, Alianza.
- GONZALES CASANOVA, P. "Classes, colonialism and acculturation" en *Studies in Comparative International Development*. Citado en WYN WILLIAMS, S. (1979). "El colonialismo interno y la identidad cultural de los subsistemas regionales". En *Agricultura y sociedad*, número 13. Madrid, Ministerio de Agricultura.
- GONZÁLEZ AGUADO, P. (1991). "El debate sobre la elección de centros como diletantismo retórico". En *La Sociología de la Educación en España*. Madrid, Jesús M. Sánchez, ed.
- GONZÁLEZ, J.J.; LUCAS, A.; ORTÍ, A. (1985). *Sociedad rural y juventud campesina. Estudio sociológico sobre la juventud rural*. Madrid, Ministerio de Agricultura.

- GRANDE RODRIGUEZ, M. (1980). *La escuela rural*. Granada, Escuela Popular.
- GRIGNON, C. (1983). "Sociología de la educación y sociología de la cultura popular". En *Perspectivas actuales en Sociología de la Educación*. Madrid, Universidad Autónoma.
- GRIGNON, C. (1991). "La escuela y las culturas populares". En *Archipiélago*, número 6. Pamplona, Pamiela.
- GRIGNON, C. (1991). "La enseñanza agrícola y la dominación simbólica del campesinado". En VV.AA. *Espacios de poder*. Madrid, La Piqueta.
- GRIGNON, C. y PASSERON, J.C. (1992) *Lo culto y lo popular*. Madrid, La Piqueta.
- IBAÑEZ, J. (1991). "Comunicaciones entre los pueblos y la ciudad". En *Política y Sociedad*, número 8. Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- JIMENEZ, J. (1983). *La escuela unitaria*. Barcelona, Laia.
- KAYSER, B. (1990). *La renaissance rurale*. París, A. Colin.
- KNIPMEYER, M., GONZÁLEZ BUENO, M y SAN ROMÁN, T. (1980). *Escuelas, pueblos y barrios*. Madrid, Akal.
- LARA (1991). *Compensar educando*. Madrid, Popular.
- LEFEBVRE, H. (1978). *De lo rural a lo urbano*. Barcelona, Península.
- LERENA, C. (1980). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona, Ariel.
- LERENA, C. (1983). *Reprimir y liberar*. Madrid, Akal.
- LERENA, C. (1987a). "El oficio de maestro (posición y papel del profesor de primera enseñanza en España)". En *Educación y Sociología en España*. Madrid, Akal.
- LERENA, C. (1987b). "Sobre el pluralismo educativo como estrategia de conservación". En *Educación y sociología en España*. Madrid, Akal.

- LOPEZ GARRIDO, D. (1982). *La Guardia Civil y los orígenes del Estado centralista*. Barcelona, Crítica.
- LLOPIS, R. (1932). *La revolución en la escuela*. Madrid, Aguilar.
- LLUCH, X. y SALINAS, J. (1991). "Reforma curricular y diversidad cultural". En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 189. Barcelona, Fontalba.
- MARAVALL, J.M. (1984). *La reforma de la enseñanza*. Barcelona, Laia.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1991) *La reforma educativa española*. Madrid, UNED.
- MARTÍN, E. (1985). *Los juegos de simulación en EGB y BUP*. Madrid, Universidad Autónoma.
- MARTINEZ CUADRADO, M. (1983). *La burguesía conservadora (1874-1931)*. Madrid, Alianza Universidad.
- MARTÍN-MORENO CERRILLO, Q. (1987). *Cuestiones sobre la organización del entorno de aprendizaje*. Madrid, UNED.
- MATOSÉS, A. (1955). "Una faceta práctica de los Cotos Escolares de Previsión". En *La Escuela Primaria. Boletín de la Inspección Profesional*. Cuenca, MEC.
- Historia de la Educación en España*. vol. II. Edición del MEC, 1985.
- MEC, 1987. *Escuelas rurales*. Documento para la reforma del ciclo superior de la EGB.
- MEC, 1990. VV.AA. *La Educación Infantil en el Medio Rural*.
- MESA y otros (1990). *Tercer Mundo y racismo en los libros de texto*. Madrid, Cruz Roja.
- MIGUEL, A. de (1983). "La experiencia de un texto para EGB". En *Perspectivas actuales en Sociología de la Educación*. Madrid. Universidad Autónoma.
- MIGUEL DÍAZ, M. de (1984). "Investigaciones en torno a Educación Compensatoria". En *Revista de Investigación Educativa*. vol. 2, número 3. Barcelona, Asociación Interuniversitaria de Investigación en Pedagogía Experimental.
- MONROY Y BELMONTE, R. (1882) *La primera enseñanza obligatoria y gratuita*. Madrid, Tipografía Gutenberg.

- NEGRIN FAJARDO, O. (1984). *Ilustración y Educación. La sociedad económica matritense*. Madrid, Editoria Nacional.
- ORTEGA, M.A. y RAMOS, C. (1990). *Los niños y las niñas*. CEP de Belmonte.
- ORTEGA, M.A. (1992). "A favor de la corriente". En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 204. Barcelona, Fontalba.
- ORTEGA, F; VELASCO, A. (1991). *La profesión de maestro*. Madrid, CIDE.
- ORTI, A. (1984). "Crisis del modelo neocapitalista y reproducción del proletariado rural". En SEVILLA GUZMAN, E. *Sobre agricultores y campesinos*. Madrid, Servicio de Publicaciones Agrarias.
- PERAILE, M. (1969). "Retrato actual de un maestro de escuela". En *Cuadernos para el Diálogo*, número XVI, extraordinario del mes de octubre. páginas 19-21.
- PÉREZ DÍAZ, V. (1972). *Cambio tecnológico y procesos educativos en España*. Madrid, Seminarios y Ediciones, 1971.
- PÉREZ DÍAZ, V. (1974). *Pueblos y clases sociales en el campo español*. Madrid, Siglo XXI, 1974.
- PÉREZ DÍAZ, V. (1977) "Cambios sociales y transformaciones culturales". En *Agricultura y sociedad*. número 2. Madrid, Ministerio de Agricultura.
- PÉREZ YRUELA, M. (1988) "La sociedad rural". En *España, sociedad y política*. Madrid, Espasa Calpe.
- PESET, J.L.; GARMA, S.; PÉREZ GARZÓN, J.S. (1978). *Ciencias y enseñanza en la revolución burguesa*. Madrid, Siglo XXI.
- PICAVEA, M. Conferencia en el Círculo de la Unión Mercantil e Industrial de Madrid, 3 de enero de 1900. Incluido en *Historia de la educación en España*. vol. III. Edición del MEC, 1982.
- PIERA, J. (1980). "La escola de Barx". En *Cuadernos de Pedagogía*, número 71. Barcelona, Fontalba.
- PIZARRO, N. (1983). "El sistema de enseñanza y la reproducción social". En *Perspectivas actuales en Sociología de la educación*. Madrid, Universidad Autónoma. (También en LERENA, C. (ed.) *Educación y Sociología en España*.)
- PUELLES BENÍTEZ M. de (1980). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Barcelona, Labor.

- QUERRIEN, A. (1979). *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid, La Piqueta, 1979.
- RAY, L.J. (1990). "El SIDA como metáfora moral". En *Debats*, número 33. Valencia. Institució Valenciana d'estudis i investigació.
- RIUS ESTRADA, M.D. (1990). "Por una metodología científica en las escuelas infantiles del medio rural". En *La Educación Infantil en el Medio Rural*. MEC.
- ROZADA MARTINEZ, J.M. (1989). "Hacia un modelo dialéctico teórico-crítico". En ROZADA, ARRIETA Y CASCANTE, *Desarrollo curricular y formación del profesorado*. Asturias, CYAN.
- RUIZ BERRIO, J. (1970). *Política escolar de España en el siglo XIX. 1808-1833*. Madrid, C.S.I.C.
- RUIZ BERRIO, J. (1988). "La educación del pueblo español en el proyecto de los ilustrados". En *Revista de Educación*, número extraordinario. Madrid, MEC.
- SACRISTÁN, A. (1991). "El currículum oculto en los textos: una perspectiva semiótica". En *Revista de Educación*, nº 296. Madrid, MEC.
- SAINZ, F. (1935). *La escuela unitaria*. Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- SALANOVA, J. (1983). *La escuela rural*. Madrid, Zero ZYX.
- SÁNCHEZ DE HORCAJO, J.J. (1985). *El profesorado rural en Castilla-León*. Madrid, Fundación Santa María.
- SEVILLA GUZMÁN, E. (1979). *La evolución del campesinado en España*. Barcelona, Península.
- SEVILLA GUZMÁN, E. y PÉREZ YRUELA, M. (1976). "Para una definición sociológica del campesinado." En *Agricultura y sociedad*, número 1. Madrid, Ministerio de Agricultura.
- SHANIN, T. (1979). "Definiendo al campesinado: conceptualizaciones y desconceptualizaciones". En *Agricultura y Sociedad*, número 11. Madrid, Ministerio de Agricultura.
- SHARP, R. (1988). *Conocimiento, ideología y política educativa*. Madrid, Akal.

- SUÁREZ PAZOS, M. (1983). "El campesinado gallego y su rechazo a la escuela primaria (1808-1874)". En *Historia de la Educación*, número 2, páginas 317-324. Universidad de Salamanca.
- SUÁREZ PAZOS, M. (1985). "La educación popular en el sexenio revolucionario". En *Educación y Sociedad*, nº 5. Madrid, Akal.
- SUBIRATS, M. (1983) *L'escola rural a Catalunya*. Barcelona, Edicions, 62.
- Temas de Pedagogía*. Biblioteca Pedagógica de Escuela Española. Madrid, 1941.
- THOMPSON, E.P. (1989). *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Barcelona, Crítica.
- 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". En *Educación y Sociedad*, número 2. Madrid, Akal.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1991). *El currículum oculto*. Madrid, Morata.
- TOUS, J.L. (1981). "Catalunya: invitación al estudio de la escuela rural". En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 79. Barcelona, Fontalba.
- TURIN, Y. (1967). *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902*. Aguilar.
- UBIETO ARTETA, A. (1983). Prólogo a JIMÉNEZ, J. *La escuela unitaria*.
- VARELA, J.; ORTEGA, F. (1984). *El aprendiz de maestro*. Madrid, MEC.
- VARELA, J. (1991). "La LOGSE, una reforma educativa para las nuevas clases medias." En SÁNCHEZ, J.M. (ed.) *La sociología de la educación en España*.
- VARELA, J.; ALVAREZ URÍA, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid, La Piqueta.
- VILLANUEVA, M. (1980). "La formación de los maestros y la escuela rural". En *Cuadernos de Pedagogía*, número 69. Barcelona, Fontalba.

VIÑAO FRAGO, A. (1988). "Alfabetización e ilustración: difusión y uso de la cultura escrita." En *Revista de Educación*, número extraordinario. Madrid, MEC.

VV.AA. (1984). "Una alternativa a la escuela rural". En *Cuadernos de Pedagogía*, número 117. Barcelona, Fontalba.

VV.AA. (1988) "Cinco escuelas y una investigación". En *Cuadernos de Pedagogía*, número 157. Barcelona, Fontalba.

WILLIS, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid, Akal.

YOUNG, M. "Currículum y democracia. Lecciones de la crítica de la Nueva Sociología de la Educación". En *Educación y Sociedad*, número 6. FUEM-Icaria, 1992.

### Libros de texto y escolares

ÁLVAREZ DE CÁNOVAS, J. (1947). *Mari-Sol inspectora*. Magisterio Español, Madrid.

ARIAS, M.A. (1972). *Recreo, libro de lectura\**. Madrid, Everest.

ASCARZA, V. (sin fecha). *Nociones de Geografía*. Madrid, Magisterio Español.

ASCARZA, V. (1924). *Geometría*. Madrid, Magisterio Español.

ASCARZA, V. (1927). *La niña instruida*. Madrid, Magisterio Español.

BILBAO, B. (1963) *Lecturas comentadas, 4º curso (vol. 2)*. Hijos de Santiago Rodríguez.

BLANCO HERNANDO, Q. (1958). *Nosotros*. Plasencia, Sánchez Rodrigo.

CASTEJÓN, P., DÍEZ, J.L. Y MASCARÓ, J. (1991). *Sociedad 8*. Madrid, Santillana.

COLOMA, L. (1944). *Cuentos para niños. Lecturas recreativas\**. Madrid, Razón y fe.

*Enciclopedia Álvarez*. 2º grado. (sin fecha). Miñón, Valladolid.

- Enciclopedia Escolar*. 2º grado. (1947). Zaragoza, Luis Vives.
- EQUIPO ARCO IRIS (1986). *Alerce. Sociales 4º*. Madrid, SM.
- EQUIPO AULA 3 (1984). *Bóveda. Ciencias Sociales. 4º*. Madrid, Anaya.
- EQUIPO AULA 3 (1984). *Bóveda. Ciencias Sociales. 8º*. Madrid, Anaya.
- EQUIPO AZOR (1987). *Corzo. Ciclo Inicial, 2º*. Madrid, Anaya.
- EQUIPO BLANCA DE LOS RÍOS (1985). *Leer y saber (castellano)*. Madrid, SM.
- EQUIPO FONTEFRIDA (1986). *Alerce 5º. Lenguaje*. Madrid, SM.
- EQUIPO ROMANIA (1990). *Lengua, 5º*. Madrid, Anaya.
- EQUIPO TROPOS (1984). *Antos. Lecturas y comentarios. 2º*. Madrid, Anaya.
- EQUIPO TROPOS (1984). *Antos. Lecturas y comentarios. 5º*. Madrid, Anaya.
- ESTRADA, A. (1940). *Física recreativa*.\* Barcelona, Seix Barral.
- FERNÁNDEZ, S.C. (1895). *Nociones elementales de Geometría para niños*. Madrid, Magisterio Español.
- GARCÍA VILLADA, Z. *El destino de España\** Madrid, Cultura Española, 1940.
- IBO ALFARO, M. (1895). *Compendio de la Historia de España\** Madrid, librería de la viuda de Hernando.
- LÁZARO CARRETER, F. (1991). *Curso de Lengua, 8º*. Madrid, Anaya.
- Manual de la Historia de España, primer grado*.\*(1939) Madrid, Instituto de España.
- MARTÍNEZ, H., ROZAS, A. y SECO, E. (1985). *Ciencias Sociales, 8º*. Madrid, SM.
- MÍNGUEZ, N. Y FERRO, E. (1988). *Lenguaje 5*. Madrid, Santillana.
- MÍNGUEZ, N., URIEL, C.H. y SALVADOR, P. (1983). *Lenguaje 8*. Madrid, Santillana.
- MONJE, D. y HURTADO, D. (1863). *Compendio de la Historia de España*. Madrid.

- NUALART, G.B. (1945). *Lecciones de cosas*. vol. II. Barcelona, Seix y Barral.
- Nueva Enciclopedia Escolar* (1946). Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez. 25ª edición.
- ORDEN, A. de la y ARROYO, (1964). *Yo quiero saber. Femenino*. Madrid, Magisterio Español.
- ORTIZ MUÑOZ, L. (sin fecha). *Glorias imperiales*.\* Madrid, Magisterio Español.
- POZO PARDO, A; MUÑOZ ANDRÉS, M.C. (1966) *Nosotros y el mundo*. Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez.
- QUIJANO, G. (1945). *Mujeres hispánicas*.\* Madrid, Ediciones y publicaciones españolas.
- RAMÍREZ Y GARCÍA, S. (1880). *Novísima Aritmética*. Guadalajara.
- Real Academia Española. (1882). *Epítome de analogía y sintaxis de Gramática Castellana*. Madrid.
- SANCHO CASTRO, J. (sin fecha). *Catón*.\* Valencia, librería Ferrandis.
- SERRA I FABRA, J. (1985). *El bosque de papel. Lecturas del Ciclo Medio*. Madrid, SM.
- SERRANO DE HARO, A. (1956). *Yo soy español*\*. Madrid, Escuela Española.
- Símbolos de España*.\* (1944). Madrid, Magisterio Español.
- SOLANA, E. (1926). *Historia de España*.\* Madrid, Magisterio Español.
- SOLANA, E. (1927). *Alboradas (ramillete de lecturas)*\*. Madrid, Magisterio Español.
- SOLANA, E. (1928). *Lecturas de oro*\*. Madrid, Magisterio Español.
- VV.AA. (1968). *Arboleda*. Lenguaje de 1º curso. Madrid, Santillana.
- VV.AA. (1985). *Redondel. 2º de Ciclo Inicial*. Madrid, Mangold/Santillana.

VV.AA. (1988). *Arboleda 5*. Madrid, Santillana.

VV.AA. (1989). *Piñata, 2º*. Madrid, SM.

VV.AA. (1990). *Papote. 1º de Ciclo Inicial*. Barcelona, Onda.

VV.AA. (1990). *Tuturrejo, 2º de Ciclo Inicial*. Barcelona, Onda.

ZÁRATE, A., MASCARÓ, J. Y PIÉDROLA, E. (1990). *Sociedad 4. Castilla-La Mancha*. Madrid, Santillana.

*Los libros señalados con un asterisco no se citan en el trabajo.*







---

**Ministerio de Educación y Ciencia**

Secretaría de Estado de Educación

---

Dirección General de Renovación Pedagógica