

PANORÁMICA DE LA ESCUELA RURAL SALMANTINA

M^a JOSÉ NAVARRO PERALES*

RESUMEN: La escuela rural ha sido considerada como la «cenicienta» del sistema educativo durante mucho tiempo, como consecuencia de no haberse tenido en cuenta una serie de factores que hacen entender que la escuela rural debe ser diferente a la urbana porque tiene que responder, necesariamente, a un medio igualmente diferente en el que está inmersa.

Hoy parece que el panorama de la escuela rural se ha modificado en base a las medidas organizativas que se han aplicado a ella con objeto de subsanar todos sus inconvenientes. La última y más novedosa, que se ha convertido en la estrella emblemática de la última Reforma educativa como solución diferenciada y diferente para el medio rural es el CRA o Colegio Rural Agrupado, conjunto de escuelas unidocentes, relativamente próximas geográficamente a la que se destinan una serie de apoyos específicos y concretos que pueden ser materiales y/o personales.

Esta investigación se destina al análisis de la situación real de la escuela rural en la provincia de Salamanca con objeto de apreciar las posibles ventajas que pudiera ocasionar este nuevo modelo para el entorno rural salmantino.

ABSTRACT: The rural school has been considered as the «Cinderella» of the educational system for some time, due to the fact that a series of factors have not been taken into account, factors which make it clear that the rural school must be different from the urban school because it necessarily has to respond to the different environment in which it is immersed. Today it seems that the panorama of the rural school has been modified according to the organizational measures applied to it with a view to remedying all its drawbacks. The latest and most innovating, which has become the emblematic star of the last educational reform as a differentiated and different solution for the rural environment is the CRA (Colegio Rural Agrupado-Grouped Rural School), a group of one-teacher schools, geographically relatively close together, to which a series of specific support is given, which may be material or personal. This research is addressed to the analysis of the real situation of the rural school in the province of Salamanca, for the purpose of appreciating the possible advantages that this new model may provide for the rural environment of the province of Salamanca.

PALABRAS CLAVE: Educación / Enseñanza Primaria / Salamanca.

* Dpt^o. de Didáctica, Organización y Métodos en Educación. Facultad de Educación, Universidad de Salamanca. Paseo de Canalejas, 169. 37008 Salamanca.

1. INTRODUCCIÓN

En estos momentos de finales de siglo vuelve a ponerse de actualidad la escuela rural, quizá porque las frecuentes protestas contra ella, que se reflejan en los medios de comunicación de masas por parte de los habitantes del medio rural, motivadas por la implantación del nuevo mapa escolar auspiciado por la LOGSE, despierta en algunos curiosidad, en otros inquietud y perplejidad y, en los implicados directamente en la educación, preocupación.

Un análisis superficial del asunto nos puede llevar a la conclusión que dichas protestas se deben al gusto de protestar por protestar, o a que las protestas encubren perspectivas de comodidad, retención de «riqueza cultural», miedo a la pérdida de recursos económicos, humanos, políticos, etc. Un análisis un poco menos somero que el anterior nos permite vislumbrar que los núcleos poblacionales mas pequeños son, de nuevo, los paganos de una nueva discriminación como consecuencia de la sustitución y desmantelamiento de unidades escolares a favor de otros centros.

Un análisis aún mas profundo nos orienta hacia que lo que subyace a las protestas manifestadas públicamente, es la lucha contra los parámetros de una escuela que se ajusta muy escasamente a las necesidades reales de la población rural y no da respuestas a las demandas educativas diferenciadas que se le plantean. Aplicando la lógica racional, lo que descubrimos bajo el asunto es que, de nuevo, vuelven a imperar los criterios e intereses económicos sobre los estrictamente educativos y pedagógicos. Si en otros tiempos el modelo de las concentraciones escolares, que se realizaron bajo la primacía de criterios económicos y políticos, tuvo un efecto bastante negativo para las poblaciones rurales, hoy, vuelve a perfilarse el «mapa escolar» como el fantasma que permanece al acecho sobre muchas escuelas rurales para asestarles la puntilla que las haga desaparecer en aras de la eficacia, la eficiencia y la calidad de la educación.

A este respecto tendría total vigencia la afirmación de Grande (1981): «una población que no dirige y planifica en beneficio propio y para desarrollar su propia identidad y el progreso de su educación, es una comunidad sin dirección y sin futuro». Pero padres, profesores y alumnos se rebelan contra esta posibilidad. El tiempo no ha pasado en balde para ellos, consideran, y quieren una escuela rural a la medida del medio rural.

Aparentemente parece que desde todas las instancias educativas, políticas, sociales, etc., se intenta que la escuela rural trate de dejar atrás su imagen de «céntrica» y a ello se han dedicado una serie de medidas espaciales y organizativas. La última y mas novedosa de ellas es la implantación de los CRAs, Colegios Rurales Agrupados, como solución para intentar paliar los problemas de desarraigo por un lado, y de masificación por otro, que supusieron las Concentraciones escolares.

Pero la nueva solución tampoco parece convencer del todo a nadie. La homogeneización del modelo de escuela adoptado y la configuración del mapa escolar que de ellos se deriva, proclaman la crónica de una marginación anunciada.

El objeto, por tanto, de estas páginas es intentar un análisis y plantear, si es posible, soluciones, partiendo de la respuesta a una serie de interrogantes que, no por «snobismo» intelectual, sino porque suponen una provocación y un reto mental como estudiosos de la educación, nos proponemos.

2. LA ESCUELA RURAL

Los interrogantes que se nos plantean giran en torno al modelo idóneo y óptimo de escuela que se le puede ofertar al mundo rural, pero antes de formularnos la pregunta se nos ocurre que debemos posicionarnos sobre la escuela rural en sí misma y por tanto nuestra primera premisa va a consistir en determinar y dar respuesta a una fundamental cuestión: ¿hay una escuela rural o hay una escuela para el mundo rural? Dependiendo como contestemos a esta cuestión tendremos que formularnos las siguientes. Si la respuesta es positiva, es decir, si existe una escuela rural sobran sus justificaciones y entonces tendremos que repensar, analizar y planificar esa escuela, desde esa escuela y para esa escuela. Nuestro segundo interrogante será en este caso, entonces, ¿cuál es la solución organizativa que permita a esta escuela afrontar las disyuntivas y los retos de futuro con calidad?

Pero, si por el contrario, no disponemos de una escuela rural, entonces sobran las reflexiones sobre ella como escuela diferente y el interrogante que se abre ante nosotros se cifrará en: ¿Cuál es el modelo de escuela que se adapta mejor al medio rural?

Vamos a intentar contestar al interrogante de partida ¿hay una escuela rural? En las sociedades industriales, no está muy claro donde acaba lo urbano y donde comienza lo rural o viceversa. Por razones similares es difícil definir con claridad que es la escuela rural, pues la evolución de ésta va unida a la de aquel. Si queremos establecer la diferencia entre lo urbano y lo rural por un único criterio, bien sea económico, demográfico, antropológico o cultural, es imposible. Lo rural es complejo y una definición que permita aproximarse a lo que es y supone el medio rural, debe conjugar todos esos criterios y alguno más.

Utilizaremos para este trabajo la definición que nos proporciona Pérez Yruela (1990): «la sociedad rural tiene un alto grado de diferenciación interna; en su seno se producen conflictos y divergencias; estructuralmente está relacionada con el resto de la sociedad, con formas, más o menos asimétricas y con relaciones de dependencia con respecto a la sociedad urbana, y su sector primario está funcionalmente especializado y caracterizado por unos procesos y estructuras que responden a variables determinantes similares a las del resto de sectores económicos».

Pero esta definición no se ajusta del todo a lo que hoy es y supone la realidad rural. Se debe hablar y entender como «ruralidad ampliada» porque el medio rural ya no es solamente un espacio de producción social ligada a los usos tradicionales, sino que también es un espacio de reproducción social en el sentido de ser soporte de nuevas actividades productivas y nuevos usos sociales de esa producción y de ella misma). Pero quizá el punto más diferenciador de la nueva ruralidad con respecto a la tradicional, sea la ruptura que se ha producido entre la vinculación de

la sociedad rural y el sector primario al modificarse el sistema de trabajo agrario (Etxezarreta, 1994).

Estos fenómenos o hechos se han producido, como decíamos anteriormente, en las sociedades industrializadas avanzadas y España puede ser considerada como tal. Pero España no es un país homogéneo y, a pesar de las presiones y condicionantes que está sufriendo el medio rural mediante las nuevas estrategias agrícolas europeas, existen zonas y regiones que responden todavía al concepto de ruralidad tradicional, o, al menos, muy poco despegada de ella. Este es el caso de la Provincia de Salamanca.

De la modificación del concepto de ruralidad se derivan una serie de evidencias que nos permiten manifestar que es posible, que en la mayoría de las sociedades industrializadas, no exista la escuela rural, toda vez que lo rural no existe en sus viejos trazos y uniformidades. Las ideas neocapitalistas y los medios de comunicación de masas han penetrado tan fuertemente en esos espacios rurales que ya no se aprecian diferencias significativas entre los hábitos, actitudes y valores del medio rural y del medio urbano. Es más apropiado, entonces, hablar de la urbanización del medio rural y, como consecuencia, es más correcto hablar de escuela en el medio rural.

El argumento utilizado anteriormente no se cumple en la Provincia de Salamanca. En nuestra Provincia el medio rural existe. A pesar de todas las presiones, el agro salmantino sigue teniendo sus propios hábitos, actitudes y valores que lo diferencian del medio urbano. Es tal la extensión que tiene lo rural en Salamanca, que puede decirse que prácticamente lo urbano es minoritario en la Provincia. La existencia de ese medio rural tan extenso y diferenciado nos da pie, en base a nuestra argumentación anterior, a considerar que en la Provincia de Salamanca debería existir la escuela rural. Pero no estamos totalmente convencidos de lo que acabamos de decir.

No podemos negar que en Salamanca, como en otros muchos sitios, la escuela rural ha cumplido, históricamente, unas funciones: ha contribuido a la producción de mano de trabajo mediante la transmisión de ideología y cualificación; pero tampoco podemos negar que ha sido instrumento de un tipo de desarrollo que ha supeditado lo rural a lo urbano y que ha convertido en su objetivo la acomodación del campesino a los patrones urbanos. Ella se ha convertido en vehículo de transmisión y difusión de modelos culturales, organizativos, etc., propios del medio urbano. Sin embargo, ha sido ambigua y contradictoria en el desempeño de sus funciones porque ha sido incapaz de proporcionar a los alumnos del medio rural los conocimientos necesarios para colocarlos en igualdad de condiciones que a los urbanos frente al mundo laboral y social.

Si esa ambigüedad y contradicción ha redundado en perjuicio de alumnos pertenecientes a ruralidades ampliadas, en el caso de Salamanca en la que sí existe la ruralidad tradicional el daño es aún mayor, porque tal y como está concebida no responde a la necesidad de integración, en igualdad de condiciones, de los sujetos

del mundo rural, ni en las viejas ni en las nuevas formas sociales, que tienden a imponerse tanto en el medio urbano como en el rural.

En base a toda la disertación anterior vamos a tratar de analizar la evolución de la escuela para determinar si tenemos una escuela rural o una escuela en el medio rural.

3. EL PUNTO DE PARTIDA

Desde hace ya unas décadas existía, entre el profesorado, una tendencia y deseo generalizado a desempeñar su trabajo, preferiblemente en el ámbito urbano antes que en el rural y, dentro de éste, en escuelas pluridocentes, desdeñando y eludiendo, si podían, la escuela unitaria o unidocente, modelo típico del ámbito rural. Esta falta de apetencia generalizada por la escuela rural se debía a que se consideraba como una escuela de segunda división y/o de tercera si la escuela era además unidocente. El tener que acceder a una escuela rural unitaria se percibía como un castigo del que había que salir lo más pronto posible, se permanecía en ella el tiempo estrictamente necesario, y tan pronto como era factible, el profesorado pedía el traslado a una escuela de «verdad»

Las causas de que la escuela rural fuera tan desdeñada son varias. Si la escuela es unidocente presenta una seria complejidad metodológica ya que el único maestro que existe en ella tiene que hacer frente, a la par, a las exigencias didácticas de un grupo de alumnos, en tamaño variable, que cursan distintos niveles o grados educativos. Esta situación pluriniveles en un mismo aula exige una metodología didáctica específica que se asienta en una sólida planificación estratégica que, con bastante frecuencia, el maestro desconocía puesto que se le había formado con una metodología apta para un determinado nivel educativo y, no otro, que se va a llevar a cabo en una escuela «standard» cuyo modelo representativo es la escuela pluridocente urbana.

Además, el modelo de escuela generado en la década de los 70 bajo los auspicios de los parámetros de eficacia y eficiencia imperantes en aquellos momentos, hacen que los profesores tengan que asumir, al ser sólo uno, las funciones y tareas correspondientes a la dirección, la secretaria, etc.; más tarde con la llegada de los Consejos escolares y otra serie de órganos, tendrá que asumir también las competencias relativas a las Presidencias de dichos órganos. Todo este cúmulo de funciones supone un aumento considerable del trabajo organizativo que interfiere seriamente con el docente y sobrepasa, con demasiada frecuencia, las posibilidades de una organización racional para la que el maestro no suele haber sido preparado. En definitiva, las tareas de administrar, gestionar, planificar, dirigir, coordinar, etc. superan con creces a las actividades de enseñanza y el profesor acaba abandonando aquellas, o éstas, en función de a cuáles dé prioridad. Sean unas u otras las que abandona, lo cierto es que la escuela se resiente porque para poder llevar a cabo una enseñanza de calidad también hay que saber administrar y gestionar unos recursos, la mayoría de las veces escasos, dirigir a las personas para

alcanzar los objetivos propuestos y planificar la intervención puesto que la enseñanza es una actividad racional.

Además de las dos grandes causas mencionadas, hay que añadir otras de carácter personal y afectivo de los maestros. Entre éstas podemos citar: la sensación de aislamiento y soledad; suelen ser escuelas situadas en poblaciones muy pequeñas que disponen de escasos medios de comunicación, a veces no existe ni teléfono en ellas, lo que dificulta el mantenimiento de relaciones sociales, el acceso a la formación permanente, la pertenencia a equipos de trabajo, etc. También, habría que decir que es difícil, para ellos, la integración, pues sólo en contadas ocasiones, los maestros son oriundos de la zona.

Por todas estas causas, y algunas más que podemos dejarnos en el tintero, la escuela rural tenía mala prensa y los maestros eludían conscientemente su elección, quedando, la mayoría de las veces, en manos de maestros nóveles, recién egresados de los estudios de magisterio, con escasa preparación y ninguna experiencia. El maestro permanece en ella el mínimo tiempo posible, lo que provoca un cambio continuo de profesor que no favorece, precisamente, el desarrollo y mejora de las relaciones entre alumnos y maestro y entre éste y los padres, que entienden el ausentismo del maestro como falta de interés por la educación de sus hijos.

Existe otra razón por las que las relaciones familia-escuela, no son satisfactorias. Los padres entienden que la educación de sus hijos se cifra en enseñarles a leer, escribir y las operaciones matemáticas básicas porque ello les permitía entender y firmar un contrato y seguir la evolución de los precios del mercado lo que era necesario para dedicarse, en mejores condiciones que lo hicieron ellos, a las labores del sector primario.

Esta visión tan reduccionista de la educación hace que los padres rechacen de plano todas las propuestas educativas que rebasen esos límites, considerando que todo lo que no fueran esos contenidos era estéril y que todo el tiempo que se dedicara a su aprendizaje suponía una pérdida de esfuerzo. Estos planteamientos provocan en el maestro una sensación de frustración profesional y un fuerte rechazo hacia el mantenimiento y mejora de las relaciones escuela-familia. De esta forma la escuela mediante su cabeza visible, el maestro, da la espalda a la comunidad educativa a través de la huida del lugar.

4. LA LLEGADA DE LA «VERDADERA» ESCUELA O LA ESCUELA DE «VERDAD» AL MUNDO RURAL

Mientras la economía agraria se mantuvo, el panorama de la escuela rural no cambió. Pero el hundimiento del sector económico primario provocó la emigración de grandes masas de población a las zonas urbanas.

Al llegar al medio urbano, las familias conocen otro tipo de escuela: Una escuela organizada, situada en un gran edificio, con muchas aulas, muchos profesores que están muy «preparados», un director que es muy importante porque «manda» a muchos profesores, etc. Todas estas características hacen que las fami-

lias perciban esta escuela como la «verdadera». La opinión generalizada es que es una escuela eficaz basándose para ello, en el dato perceptible, no contrastado ni analizado científicamente, de los fracasos escolares, número de suspensos, de los alumnos procedentes del ámbito rural. Es decir, se consideraba que era una buena escuela por contraste con la rural, utilizando como instrumento de medida para la comparación, el número de suspensos y la cantidad de alumnos suspensos que provenían del mundo rural, o lo que es lo mismo, los chicos del ámbito rural suspendían mas porque la escuela de la que provenían era «mala», de baja o de menor calidad que la urbana.

Como consecuencia del movimiento migratorio, la escuela rural va a ser la mas castigada. Las pequeñas localidades se despueblan y empobrecen, el número de niños disminuye drásticamente y la escuela se desabastece; muchas no tenían alumnos y otras cuentan con un número exiguo de ellos.

Ante este panorama, las autoridades educativas, amparándose en la corriente eficientista del momento por un lado, y por otro, en la percepción generalizada de que la escuela rural no tenía calidad, junto con la creencia de que la «verdadera escuela» era el modelo de escuela urbana, elaboran un programa de cierre de escuelas rurales y de creación de grandes centros, a semejanza de los urbanos, en el medio rural. Han nacido las Concentraciones escolares y las autoridades educativas se dedican a sembrarlas por todo el territorio nacional en las poblaciones que son cabecera de comarca (Rodríguez Diéguez, J.L., 1970).

Paralelamente a esta siembra de grandes centros escolares, comienza una campaña de mentalización de las familias utilizando como argumento la calidad basada en criterios de eficiencia y eficacia que se asientan en una idea de normalidad escolar que hoy nos causa perplejidad y preocupación: la escuela eficaz y eficiente además de típica, es grande, con mucho alumnado y profesorado, con muchas aulas, están dotadas con comedor, tienen servicio de transporte e incluso muchas de ellas cuentan con residencia.

Sin embargo, la realidad era otra. Bajo ese disfraz de calidad subyacían criterios agresivos que respondían a intereses económicos y/o políticos: alcanzar la máxima rentabilidad de los recursos, minimizar el coste de las inversiones en educación, alcanzar mayor productividad al coste de personal, mejor control del gasto, favorecer el crecimiento de población de determinados lugares y no de otros, facilitar mano de obra a unos sectores industriales localizados en unas determinadas zonas y no en otras, retener a los maestros en las zonas rurales, entre otros, son los verdaderos motores que impulsaron la creación de las Concentraciones escolares.

No existieron motivaciones pedagógicas, y si las hubo, fueron tan débiles que pasaron totalmente desapercibidas. La idea que se extrae del análisis sobre el tema es que la Concentración escolar surge como alternativa, en el sentido mas duro y extenso de la palabra, a la escuela rural: los grandes centros imperantes en el medio rural, como fatal círculo vicioso, van a favorecer, aún más, el abandono de la escuela rural al proyectar sobre ella la sombra de la marginalidad.

5. SE INSTALA EL DESENCANTO

El Ministerio de Educación se involucra, entonces, en una gran campaña de puesta en funcionamiento de las Concentraciones escolares tejiendo una inmensa tela de araña y, en breve tiempo el panorama escolar cambia considerablemente. Donde antes había pequeñas escuelas rurales y a las que los alumnos acudían andando, ahora una flota de autobuses transporta alumnos en un fluir diario por carreteras y caminos. Donde antes había un/unos pocos profesores y unos pocos alumnos ahora hay un enjambre de cocineros que barajan continuamente menús equilibrados en calorías y en cantidades y una riada de alumnos y profesores que se mueve continua y rápidamente a la llegada, a la salida, al cambiar de clase, al acudir al patio. La fisonomía del centro ha cambiado. Ya no hay únicamente profesores y alumnos, ahora estos y aquellos se entremezclan con cuidadores, tutores, celadores, vigilantes, acompañantes de autobús, servicio de limpieza, etc.; en fin, el centro se ha convertido en un verdadero hervidero humano en continuo movimiento.

Esta situación, en un principio, parece satisfacer a todos porque todos creen haber alcanzado sus objetivos y cumplidas sus expectativas. Los profesores sienten que atrás quedaron la soledad y el aislamiento, ahora se sienten pertenecientes a un colectivo profesional y por consiguiente tienen la percepción de que su «status» ha mejorado.

Para los padres estos nuevos centros les proporcionan la satisfacción de poder ofertar a sus hijos mejor y más educación y ello, creen, les posibilitará, en un futuro, incorporarse al mundo laboral industrial, en igualdad de condiciones que los sujetos urbanos, para encontrar un trabajo más seguro y cualificado y mejor pagado y, además, se les abren las puertas a los estudios superiores.

Los alumnos perciben que aquella es una «verdadera» escuela a imagen y semejanza de la urbana lo que les proporciona un sentimiento de igualdad olvidando el complejo de inferioridad que sentían ante sus compañeros urbanos.

Para los directores escolares, puesto permanentemente cuestionado, es la llegada de un refuerzo muy positivo. Ahora se sienten importantes, imprescindibles, con mucho poder porque dirigen, controlan, gobiernan, a un colectivo de personas muy numeroso y gestionan abundantes recursos materiales. Ello les lleva a dedicarse con verdadera euforia al desempeño del cargo. Es frecuente verlos ir, de aquí para allá, vehementemente, dando órdenes, disponiendo, confeccionando horarios complejísimo, manejando información, haciendo balances y un sin fin de tareas más.

Las autoridades locales del lugar en donde está ubicada la Concentración se sirven de ellas para disminuir el paro, el personal del centro se contrata en la localidad, y obtener pingües beneficios sociales, aulas de cultura, biblioteca, centro médico, etc., y también económicos y materiales, subvenciones, arreglos de carreteras y caminos, dinero, etc., entre otros. Todos estos beneficios van a hacer que estas localidades ya destacadas del resto de las de la zona, se distancien aún más e incluso lleguen a aumentar su población porque, a veces, las familias se trasladan a ellas para estar más cerca de los hijos.

Las autoridades educativas no cabían en sí de gozo: habían encontrado la fórmula mágica que contentaba a todos y para las arcas del Ministerio suponía un ahorro considerable: necesitaba menos profesores, menos recursos materiales educativos, menos aulas, mejor y mayor control del gasto, del personal, en definitiva exigía menor inversión y permitía el ahorro en educación.

Pero pronto este momento dulce empezó a tornarse amargo y las protestas y el descontento comienzan a surgir. Las valoraciones sobre las Concentraciones escolares pueden ser diferentes según quien las haga, pero existe unanimidad en las implicaciones negativas que tuvo para el alumnado: desplazamiento diario, alejamiento de la familia que podía llegar hasta una semana si era una escuela hogar, jornada laboral mas amplia, riesgos de accidentes, separación de la familia, desarraigo, problemas emocionales, retraso escolar, bajos rendimientos, problemas familiares, abandono y deserción, entre otros.

Además de este conjunto de problemas hay que añadir los que afectan al profesorado. Ante la cantidad y diversidad de alumnos que tiene que atender, el maestro, con frecuencia olvida, no recuerda, no conoce suficientemente la trayectoria académica y personal de sus alumnos. Pero además, como la realidad social del aula es dispar por pertenencia de los sujetos a muy diversos entornos, el profesor se encuentra con serias dificultades para adaptar, ejemplificar etc., los contenidos y ante la imposibilidad de tratar esa realidad se refugia tras el currículum oficial que está adaptado para el medio urbano y escasamente para el rural. De esta forma se obvian contenidos que son importantes, necesarios, básicos y fundamentales para el desenvolvimiento de los alumnos en su hábitat natural. Para defenderse de la diversidad el profesor adopta una metodología frontal y considera y trata al grupo como si fuera un único sujeto y, además, esa metodología frontal se instrumentaliza a través del libro de texto; material que está confeccionado de acuerdo a patrones culturales urbanos muy alejados de los parámetros rurales, pero el profesorado adopta el libro de texto por ser el recurso mas fácil de obtener, el mas barato, el mas extendido y el que proporciona la mayor y mejor generalización del aprendizaje.

Inevitablemente la situación descrita lleva al fracaso escolar mas rotundo que es explicado por el profesorado como consecuencia de causas mas profundas como son: la falta de ayuda por parte de la familia, el retraso cultural, la falta de medios etc., sin darse cuenta que él se ha convertido en un mero transmisor de conocimientos que escasamente motiva a sus alumnos y poco les enseña a pensar. Su desánimo le lleva a volver la vista, de nuevo, a los grandes centros urbanos como escape a una situación incómoda y nada gratificante y va a dedicar todo su esfuerzo en alcanzar un puesto en la escuela urbana.

En consecuencia, la «verdadera escuela» o la escuela de «verdad» no ha proporcionado los resultados que se esperaban de ella y su deterioro ha puesto de manifiesto que, como decíamos anteriormente, su creación respondía a intereses políticos y económicos, pero no pedagógicos.

6. LA NUEVA ESPERANZA

La ideología del estado del bienestar, la vuelta de determinada población al medio rural ante la crisis industrial, junto con el desprestigio de las grandes concentraciones escolares, los movimientos de renovación pedagógica y la reforma educativa que comienza con aires de mejora e innovación en la educación, llevan a buscar un modelo alternativo. Este nuevo modelo son los CRAs o Colegios rurales agrupados.

De nuevo las autoridades educativas, MEC, se implica en crear y reabrir toda una red de pequeñas escuelas en todas aquellas poblaciones en las que haya sujetos, en número suficiente, en edad escolar. Los CRAs se han convertido en una de las referencias emblemáticas del Sistema educativo como agentes de innovación educativa.

Un Colegio rural agrupado constituye una entidad educativa y jurídica única. El alumnado está formado por sujetos que cursan las Etapas de Educación infantil y Primaria y son atendidos por maestros generalistas en esas dos etapas instructivas. Además, estas pequeñas escuelas cuentan con el apoyo de profesores especializados, de carácter itinerante, en las áreas curriculares de Plástica, Inglés, Educación física y Música, pudiendo contar, también, con otros profesores especialistas en Pedagogía terapéutica, Audición y lenguaje, etc.

Organizativamente se configura mediante una serie de pequeñas escuelas, antiguas unitarias o unidocentes, en número variable, suele depender del número de alumnos totales del CRA, ligadas a una sede que suele ser la cabecera de comarca o la localidad mejor situada, en cuanto a distancia, del resto. En esa sede reside el equipo directivo y suele haber un centro de recursos que está atendido por los profesores itinerantes.

Flexibilidad, adaptación al medio, trabajo cooperativo y formación permanente del profesorado unida a un único desarrollo curricular son algunas de sus señas de identidad.

Parece, a primera vista, que esta solución es una solución administrativa original y si maestros y maestras aceptan lo que supone este tipo de escuela con espíritu innovador y defienden y potencian su calidad, entonces podría convertirse en un interesante laboratorio experimental de renovación pedagógica del que podrían surgir indicaciones extrapolables.

6.1. EXIGENCIAS DEL NUEVO MODELO DE ESCUELA RURAL

Este modelo está basado, teóricamente, en la flexibilidad y diversidad de sus componentes. Se caracteriza como abierto, de relación y compromiso con la comunidad, con un diseño y desarrollo institucional propio, con una notable autonomía curricular, con una amplia gama de actividades y experiencias, y con una valoración intrínseca y contextual de la cultura en la que se encuentra inmerso. Se puede entender como un modelo organizativo que se va construyendo así mismo. La

escuela rural, desde este planteamiento, es una escuela que aprende y de la que se puede aprender.

Todo modelo lleva implícito unas estructuras condicionantes. Desde nuestro punto de vista, las más relevantes y por ello nos vamos a centrar en ellas, son: elementos materiales tales como el espacio, el tiempo y los recursos y materiales didácticos; elementos personales, especialmente profesores y alumnos y elementos funcionales entre los que ocupa un lugar relevante el currículum.

La compartición del espacio entre alumnos de distintas edades y niveles educativos implica buscar un equilibrio en la distribución del mismo, de tal forma que existan lugares comunes y especializados, ambos bien diferenciados, para que los alumnos puedan relacionarse, pero al mismo tiempo, puedan trabajar a su ritmo. El tiempo debe ser distribuido de manera que se pueda combinar el trabajo individual con el colectivo por niveles e interniveles, asentada esa distribución en el criterio módulo-horario-área. Es por tanto necesario flexibilizar al máximo los horarios ya que la atención, a distintos niveles y áreas, de manera individual, colectiva y personalizada, no podemos olvidar que estos centros pueden tener integración, así lo exigen. Esta forma de distribuir el tiempo es el resultado de adecuar los contenidos a la realidad de la escuela unitaria o unidocente que pertenece a una colectividad de centros y que cada una de ellas es una parte de una totalidad mas amplia: el CRA.

La real diversidad existente en estos centros obliga a buscar una metodología «ad hoc», que se nos ocurre, puede ser la que se conoce como círculos concéntricos de formación. Es decir; mientras unos alumnos adquieren conocimientos nuevos, los alumnos mas avanzados pueden aprovechar la ocasión para repasar y consolidar aprendizajes que ya realizaron en su día y, los alumnos de niveles de aprendizaje mas bajos pueden tener acceso a conocimientos novedosos cuando los alumnos de niveles superiores los reciben. Todo ello debe producirse en un marco de autonomía en el trabajo, respeto a la individualidad y al ritmo de aprendizaje de cada sujeto.

También, se nos ocurre, que el modelo anterior puede complementarse con el uso de las técnicas asentadas en el modelo de los círculos de calidad. Este modelo puede ser adaptado a la realidad de la escuela de la siguiente forma; los alumnos de niveles superiores pueden convertirse en «maestros» de sus compañeros de nivel y de los alumnos de niveles inferiores, de tal forma que se produce una enseñanza en cascada. Es evidente que el control por parte del maestro/a debe ser estrecho y solo debe utilizarse para aprendizajes básicos que no requieren la implicación de capacidades mentales superiores. Este modelo tiene la ventaja de que permite flexibilizar al máximo horarios y espacios además de facilitar la atención en los tres frentes, grupal, individual y personal.

La optimización del modelo metodológico anterior es factible si se establece una estrategia de funcionamiento basada en el fomento de actitudes, hábitos, valores y normas. El sentido de la responsabilidad, la tolerancia y la solidaridad son los con-

tenidos actitudinales que se convierten en valedores del modelo metodológico descrito anteriormente. Sin su presencia el modelo se convierte en un castillo de naipes.

Esta concepción metodológica necesita contar con un agente, el maestro/a, innovador y creativo. Por supuesto que estos dos aspectos no son cualidades exclusivas del maestro rural, pero en ellos son imprescindibles. Sólo un maestro que cuente con ellas podrá actuar de manera totalmente adaptada a los requisitos sociales, espaciales, temporales y metodológicos que exige este tipo de escuela. Si esas son condiciones necesarias para sacar adelante una escuela rural de calidad, ni que decir tiene que la coordinación es desde todo punto de vista imprescindible. La corresponsabilidad y la toma de decisiones conjunta, con los compañeros de las otras escuelas que conforman el CRA, en la gestión del curriculum suponen un proceso continuo de negociación, tanto de los aspectos formales como informales, trabajar y deliberar en equipo, compartir e intercambiar ideas de manera constructiva, formación, recursos, materiales y estrategias didácticas, etc. Es necesario que se cree una cultura propia de coordinación y elaboración entre los profesores que entronque directamente con el modelo educativo del CRA.

De todo lo dicho se desprende la necesidad de contar con gran autonomía curricular para que estas escuelas puedan vincularse a un concepto de educación en permanente proceso de construcción y en el que el curriculum se transforme en un proyecto que surge del aula y del entorno sociocultural y que se orienta continuamente hacia la mejora y la innovación.

En este planteamiento alcanza total relevancia la selección y secuenciación de contenidos. La selección de contenidos debe atender en todo momento a la interdisciplinariedad en sus tres posibilidades organizativas; globalización, interdisciplinariedad propiamente dicha y concentración de contenidos (Navarro, 1994) porque esa organización del contenido curricular es la que mas se ajusta a la especificidad temporal y espacial del modelo CRA. Esta opción está en total consonancia con las peculiaridades de espacio y tiempo de los CRA porque permite rebasar la frontera de la anualidad puesto que los alumnos permanecen a lo largo de varios años en el mismo espacio y con el mismo profesor lo que permite que el maestro establezca sus contenidos mas allá del límite temporal anual.

Además, el currículum transformado en proyecto curricular pierde la frontera de la anualidad si se establece un desarrollo curricular basado en los centros de interés decrolianos, en su verdadero y total sentido y extensión. La utilización de esta estrategia, que debe ser negociada y adoptada por todas las escuelas que conforman el CRA, permite mantener un proyecto educativo y curricular común para el CRA y a la vez posibilita la introducción de todos aquellos contenidos específicos que dan respuestas a las demandas y particularidades de cada escuela.

La opción decroliana permite, también, la secuenciación flexible de los contenidos porque facilita el poder avanzar y/o retroceder según las necesidades, aprendizajes previos de los alumnos, con el modo, la amplitud e implicación que esto supone para profesores y alumnos.

Además, la posibilidad de superar la anualidad curricular permite al maestro percibir bien los puntos de partida de cada alumno, sus progresos y posibilidades de rendimiento individual. Así, el maestro puede llegar a la elección de un criterio, bastante correcto y acertado, de evaluación para poder decidir si un alumno ha alcanzado los objetivos correspondientes a sus posibilidades reales y no a los programados, abstractos y teóricos propuestos prescriptivamente.

En definitiva, desde nuestro punto de vista, entendemos que el modelo de diseño y desarrollo curricular, debe estar asentado en la interdisciplinariedad y ser operativizado mediante los centros de interés porque permiten la suficiente flexibilidad suficiente y necesaria para poder dar respuesta a las necesidades, aprendizajes previos, e intereses de los alumnos. Tal modelo debe ser negociado en el seno del CRA y debe convertirse en un modelo integrador de todas las particularidades existentes en él, al mismo tiempo, debe responder a las demandas y expectativas de la pluralidad social en la que se encuentra inmerso.

La dinámica curricular anteriormente comentada exige que el material didáctico sea totalmente plural. Los maestros deben pensar y elaborar materiales nuevos, nacidos del contexto local, construidos en colaboración con los miembros de la comunidad escolar y en continuo intercambio entre las escuelas. Pensamos en el estudio y «explotación» de todos los recursos naturales, ambientales y culturales de la zona. El libro de texto no debe ser el único recurso, sino uno más entre todos los recursos y puede convertirse en ayuda para el profesor en dos sentidos:

- como pauta y orientación, complementaria para su proyecto curricular de aula.
- como material complementario para las actividades de los alumnos.

El maestro/a de un CRA debe entender que el libro de texto, construido por mentes urbanas para mentes urbanas, en muchas ocasiones, no se adapta a los intereses y necesidades y expectativas de los alumnos rurales.

En definitiva el modelo CRA se basa en procesos abiertos y serios que potencian la comunicación, y subraya la interacción entre las escuelas que lo forman.

Aunque este modelo supera el reduccionismo de la escuela rural unitaria o unidocente y palía algunos de los problemas planteados por las grandes concentraciones, no resuelve del todo la situación de la escuela y, desde luego, no puede decirse que se encuentra libre de dificultades para su supervivencia.

Entre las dificultades con las que se enfrenta este modelo, al menos dos son, quizás, las más graves y las más agresivas, la propia concepción de escuela rural y la formación inicial de los maestros.

Efectivamente, el modelo de escuela rural que se ha planteado no tiene de tal casi nada, más bien podemos considerar que es, según nuestra argumentación anterior, un modelo para el ámbito rural. La escuela es currículum, la escuela son personas, son aprendizajes... son, en fin, una multitud de factores que intentan dar respuesta a unas realidades sociales concretas. La concepción que se ha dado al CRA se ha limitado y centrado en paliar aspectos externos, a remozar los aspectos

externos de la escuela unidocente y se ha convertido por ello en una mala copia de la escuela urbana que no satisface, de nuevo, a nadie. La única diferencia que existe entre las escuelas urbanas y las rurales, ahora con este nuevo modelo, radica en la localización de las aulas. En las escuelas urbanas las aulas se encuentran todas recogidas bajo un mismo edificio. En los CRA, las aulas, a modo de sucursales, están esparcidas por diversas localidades. En lo demás, currículum, materiales, organización interna, tipo de profesorado etc. son una replica exacta de las escuelas urbanas.

El modelo adoptado responde, desde nuestro parecer, a una visión «macdonalizada» de la escuela. Este símil o metáfora explica nuestra percepción de la operativización del modelo CRA. La cadena MacDonald ha esparcido por todo el mundo sus establecimientos cuyo signos de identidad son los de la cultura, no solo alimentaria, estadounidense. Las diferencias entre un establecimiento de esta cadena situado en Hong-Kong y otro situado en España es mínimo. Aunque las dos culturas son bastante diferentes, los dos establecimientos son idénticos en cuanto al contenido, los objetivos que se pretenden e incluso el mobiliario y distribución del mismo, los empleados llevan el mismo uniforme y tienen igual consigna; el producto que ofertan es también el mismo; solo cambian los clientes.

De manera similar, las escuelas de un CRA pueden ser consideradas establecimientos de una misma cadena que es la escuela urbana puesto que tienen los mismos objetivos, los mismos contenidos, igual currículum, el aspecto físico es el mismo, los profesores tienen la mismas consignas y, al igual que en los establecimientos MacDonalds, «el producto», con esos factores condicionantes, es el mismo; sólo cambian los clientes. Al igual que esa cadena comercial, la «empresa matriz», en nuestro caso el MEC, lo ha extendido indiscriminadamente por todo el territorio nacional con el objetivo de alcanzar y difundir una cultura escolar determinada.

El modelo CRA tal y como se está implementando, carece de originalidad en sus planteamientos y es incapaz de transformar las condiciones adversas de la escuela unitaria en factores positivos y ofertar una educación de calidad en y para el mundo rural. En España sigue practicándose una antigua tradición difícilmente compatible con el compromiso serio de renovación que impone el modelo CRA: los maestros especializados en un nivel de edad; es decir, Infantil y Primaria. La formación que reciben estos maestros no es la adecuada para una escuela en la que los alumnos pertenecen a distintos niveles educativos y a los que hay que atender con la generalidad y especificidad que requieren, al mismo tiempo, y en el mismo espacio.

El conocimiento en metodología que reciben estos maestros está orientado hacia la enseñanza frontal, en el que se considera al grupo como un solo alumno, para dar respuesta al modelo de organización de los alumnos adoptado. Este modelo organizativo establece que el grupo de alumnos es homogéneo en cuanto a la edad cronológica, lo que hace suponer, a nuestro entender, erróneamente, que no existen diferencias significativas de aprendizaje entre los sujetos que conforman el grupo. De acuerdo a este modelo y a esta concepción, la metodología que se

adopta es la frontal. Sin embargo, la realidad de las escuelas pertenecientes a un CRA no se ajusta a ello. Las escuelas, mejor dicho, las aulas que conforman un CRA contienen grupos muy heterogéneos con respecto a cualquier criterio que se quiera contemplar y ello exige, lo hemos dicho, otras metodológicas más acordes, distintas y novedosas que permitan atender una heterogeneidad intensa y extensa que es la que existe en las aulas de un CRA.

El diseño y desarrollo curricular adoptado, tampoco es el adecuado puesto que se parte de unos mínimos obligatorios establecidos que coartan la posibilidad de una selección y organización del contenido apropiada para dar respuesta a las necesidades educativas del mundo rural. Tampoco, este modelo curricular cerrado permite suficientemente la elección de desarrollos curriculares en la dirección que hemos apuntado anteriormente: interdisciplinariedad combinada con centros de interés flexible y dinámica.

La falta de movilidad del profesorado como consecuencia de unos horarios rígidos, número de horas semanales por Área curricular, impuestos desde la Administración, dificultan seriamente la adopción de un modelo de desarrollo curricular asentado en los principios ya mencionados de flexibilidad, coordinación, diálogo y negociación. La rigidez en la distribución del tiempo por áreas curriculares junto con la itinerancia de los especialistas, no facilitan, desde ningún punto de vista, adoptar un modelo curricular distinto al que se lleva a cabo en la escuela urbana.

Esta concepción curricular adopta el libro de texto pasivamente como único recurso al alcance de los maestros, pues la mayoría de ellos encuentran en él seguridad y garantía de que los contenidos que trabajan con los alumnos son los más adecuados puesto que son los que se «dan» en las escuelas urbanas de referencia. La adopción del libro de texto como único material didáctico hace que el currículum y su plasmación operativa, el proyecto curricular y la programación de aula, queden reducidos al simple nombre.

El modelo CRA así implementado sigue siendo percibido por los docentes como complejo, difícil y problemático y para cuyo desempeño no se encuentran, muchas veces, capacitados y no aprecian ninguna ventajas de cuando eran simples escuelas unitarias. Todo ello hace que los profesores sigan huyendo de la escuela rural, la sucesión de maestros en este tipo de centros sigue siendo constante y siguen siendo los maestros más noveles los que se ocupan de ellas.

De nuevo volvemos a percibir que la escuela rural es la cenicienta del sistema y el medio rural el pagano de las medidas educativas sin base pedagógica.

Ante esta situación que se perfila como un fracaso anunciado cabe preguntarse ¿existen soluciones para el mundo rural? Nos atrevemos a decir que sí.

7. INTENTO DE SOLUCIÓN

Nuestra anterior respuesta responde a que percibimos la escuela como un servicio social al que tiene derecho toda la persona, lo cual implica que debe estar a su alcance, viva donde viva, sin desviaciones y con garantía de calidad. Desde esta

perspectiva las condiciones de escolarización deben estar adaptadas a la situación del alumno del medio rural y no a la inversa. Condición esta que debe ser tenida en cuenta en el desarrollo de la LOGSE y en la ordenación del sistema educativo y su planificación territorial

Con estas premisas parece lógico que una vía puede ser adoptar más de un modelo de escolarización y potenciar distintos tipos de escuelas, o lo que es lo mismo, crear, apoyar y promocionar diferentes alternativas para que sean válidas según las circunstancias diversas que se presentan en el medio rural. Es decir, buscar modelos contingentes de escuelas que vayan más allá de lo puramente escolar, desplazando la idea de rentabilidad al terreno social y asentada en un sistema de participación que involucre, además de a padres, profesores y alumnos, a otros sectores como ayuntamientos, asociaciones culturales y económicas, empresas, etc.

Llevar a cabo lo que planteamos supone enfrentar el problema con imaginación, flexibilidad, una organización dinámica y una mentalidad abierta. Estas son las claves para el desarrollo de alternativas. Partiendo de esas claves consideramos que la educación en el medio rural es viable y puede ser de calidad sin necesidad de romper su estructura. El reto consiste en hacer los análisis pertinentes y apropiados, basados en criterios amplios que permitan superar la visión de lo escolar como estrictamente reducido al edificio escuela. Obtenidas las conclusiones derivadas de ese análisis habría que elaborar y poner en práctica los modelos adecuados que permitan integrar las aportaciones de los sectores implicados, garanticen el acceso a la educación en condiciones idóneas a cualquier nivel y encaucen las expectativas del alumnado y de la comunidad. El proceso, si duda, es complejo, por dinámico, y requiere una evaluación sistemática.

El objetivo que trasciende es encontrar una escuela diferente adaptada a un contexto también diferente, innovadora y dinámica y de calidad. No podemos ignorar que la diversidad encierra riqueza en sí misma y que adaptarse pretendiendo alcanzar mejoras supone probarse y superarse continuamente.

Tomar decisiones «apriorísticas» sin llegar a valorar todas las implicaciones con igual medida, pueden abocar en planteamientos educativos restrictivos. De ahí la importancia de tener en cuenta el medio rural en toda su plenitud, lo que supone la realización de un rico examen del entorno y rigurosas propuestas de acuerdo a los resultados de ese examen.

Centrándonos en lo que proponemos, hagamos hincapié en algunos aspectos que nos parecen totalmente imprescindibles cuando se pretende acercar la educación a la población rural evitando distorsiones y dificultades añadidas.

Se comenzará a realizar, dentro de un territorio, el análisis de las distintas zonas y comarcas. Análisis, que, incidirá en todo tipo de población, padres, profesores, alumnos, autoridades locales y personas residentes en la zona y/o comarca para obtener datos y respuestas sobre la escuela de qué, cómo y para qué la quieren.

Cotejados, contrastados y cruzados los resultados obtenidos nos permitirán tomar la realidad como es, como se presenta, analizarla y asumir la diversidad de planteamientos y realidades. Analizadas esas realidades habremos de «inventar» de

qué forma organizativa y curricular hay que responder a ella aquí y ahora, con un proceso educativo de calidad y con unos medios adecuados. Entonces podremos dar respuesta a los elementos caracterizadores del mundo rural, con soluciones «ad hoc» operativas y eficaces porque son «elegidas» por las instancias implicadas en base a las necesidades, idiosincrasia y a la «imagen» de escuela que se requiere. Pero esto, dicho así; supondría que el capricho y la utopía podrían instalarse. No, nos referimos a que si del análisis se desprende que la solución mas optima es un CRA, una Concentración, u otro modelo cualquiera de escuela supone que profesores, padres, alumnos y Administración educativa aceptan y asumen lo que supone y significa ese tipo de escuela. Es decir, si del análisis de la realidad se desprende la necesidad de crear, por ejemplo, un CRA y se opta por ello supone que los profesores asumen que ello implica un trabajo en equipo con un proyecto global, una coordinación estrecha entre el profesorado, interniveles e interciclos, interprogramas, etc., implicación en el medio, movilidad y disponibilidad mas allá de lo establecido formalmente.

Solicitar esa entrega al profesorado supone que la Administración educativa acepta y se compromete a la dotación abundante de recursos materiales y la creación de redes de comunicación, telemática, etc, y personales, la prestación de apoyo por parte de expertos, además de proporcionar profesores especializados en las materias curriculares específicas, en planificación educativa, en confección de materiales didácticos, en orientación; buscar un modelo de dirección distinto al actual que sirve para una escuela urbana pero no para un CRA, implementar un modelo de currículum verdaderamente abierto y flexible, y sobre todo, la incetivación, de todo tipo, al profesorado que se encuentra en esta situación.

Para los padres supone adoptar el compromiso de la coeducación de sus hijos con el maestro, ayudar y apoyar a sus hijos, participar, colaborar y cooperar con los profesores.

Las autoridades locales deben apoyar a la escuela de manera coordinada y proporcionarle recursos.

De igual modo procederíamos si la solución a adoptar fuera una escuela unitaria o una concentración escolar o un modelo mixto. En definitiva lo que proponemos es buscar y adoptar la solución más idónea para una realidad plural, y una vez determinada la opción, responder a las exigencias organizativas y curriculares del modelo adoptado.

La propuesta que lanzamos desde estas páginas es atrevida y compleja pero creemos que es factible, pero somos realistas y consideramos que esta propuesta no será efectiva si los centros carecen de autonomía curricular, organizativa y metodológica. Es por tanto que las autoridades educativas competentes deberán establecer un marco curricular amplio y orientar más que prescribir.

Quizá esto que proponemos ya esté realizándose y el mapa escolar resultante responda a estos planteamientos por ello vamos a realizar un análisis de la situación de la escuela en el mundo rural en la Provincia de Salamanca.

8. SITUACIÓN REAL DE LA PROVINCIA DE SALAMANCA TRABAJO EMPÍRICO

Partimos, como ya hemos dicho anteriormente, de entender que la Provincia de Salamanca, es esencialmente rural. En nuestra provincia lo rural tiene una importante presencia sobre lo urbano, siendo una ruralidad real. Pero la cara de esa ruralidad es bastante diferente de una a otra zona. La orografía, la distribución de la población, tipo de trabajo y producción agrícola y la distribución de la riqueza, hacen que Salamanca tenga, al menos, a riesgo de ser reduccionista, cuatro zonas diferenciadas: la Armuña, el Campo Charro, la Comarca de Peñaranda y la Sierra.

Estas cuatro zonas mantienen entre sí diferencias notables, de acuerdo a los criterios que anteriormente hemos nombrado, que pueden ser causantes de demandas y/o presentar necesidades educativas que exijan una respuesta organizativa en materia de educación, tipo de centro, igualmente diferenciada.

Para intentar entender y explicar las respuestas dadas y las soluciones adoptadas vamos a dedicar estas últimas páginas a un trabajo empírico que hemos realizado. Para ello se ha pedido a la Administración educativa Provincial la información pertinente sobre el número de centros del ámbito rural, y el número de profesores y alumnos existentes en esos centros. Entiéndase que únicamente nos hemos centrado para este trabajo en los centros públicos. Los centros concertados o privados no interesan a nuestro objetivo.

La situación real con la que nos encontramos es la que se refleja en el cuadro adjunto después de haber descartado las poblaciones de Salamanca capital y Béjar, por entender que son dos poblaciones que en cierto modo escapan al concepto de rural definido por ser sus actividades económicas pertenecientes, principalmente, al sector secundario y terciario.

CUADRO Nº 1.
TABLA DE DATOS

TIPO DE CENTRO	Nº DE PUEBLOS	Nº DE ALUMNOS	Nº DE PROFESORES	PROFES. REFUERZO	TOTAL PROFES	NºALUM/ Nº PROF
Individual		223	21	2	23	10.6
Individual		39	2	0	2	19.5
Individual		567	31	3	34	18.3
Individual		128	14	2	16	9.1
Individual		581	31	2	33	18.7
Individual		109	12	2	14	9.1
Individual		51	5	1	6	10.2
Individual		187	19	4	23	9.8
Individual		358	20	2	22	17.9
Individual		536	29	2	31	18.5
Individual		23	2	0	2	11.5
Individual		20	4	0	4	5.0

TIPO DE CENTRO	Nº DE PUEBLOS	Nº DE ALUMNOS	Nº DE PROFESORES	PROFES. REFUERZO	TOTAL PROFES	NºALUM/ Nº PROF
Individual		49	3	0	3	16.3
Individual		436	26	1	27	16.8
Individual		257	14	1	15	18.4
Individual		17	3	1	4	5.7
Individual		334	21	1	22	15.9
Individual		228	16	3	19	14.2
Individual		19	2	0	2	9.5
Individual		7	2	0	2	3.5
Individual		151	8	0	8	18.9
Individual		261	14	1	15	18.6
Individual		255	13	1	14	19.6
Individual		65	4	0	4	16.2
Individual		9	1	0	1	9.0
Individual		22	3	0	3	7.3
Individual		30	3	0	3	10.0
Individual		410	28	1	29	14.6
Individual		172	13	2	15	13.2
Individual		177	14	0	14	12.6
Individual		152	13	1	14	11.7
Comarcal		208	16	1	17	13.0
Comarcal		141	12	1	13	11.8
Comarcal		157	13	2	15	12.1
Comarcal		231	20	5	25	11.6
Comarcal		181	15	3	18	12.1
Comarcal		178	15	3	18	11.9
Comarcal		488	32	4	36	15.2
Comarcal		301	22	5	27	13.7
Comarcal		196	17	0	17	11.5
Comarcal		244	16	2	18	15.2
Comarcal		270	21	5	26	12.9
Comarcal		90	10	2	12	9.0
Comarcal		141	13	2	15	10.8
Comarcal		75	5	0	5	15.0
Comarcal		118	23	2	12	11.0
Comarcal		322	23	3	26	14.0
Comarcal		459	29	3	32	15.8
Comarcal		241	19	1	20	12.7
Comarcal		193	16	2	18	12.1
CRA	2	157	13	0	13	12.1
CRA	5	220	22	2	24	10.0
CRA	6	171	22	6	28	7.8
CRA	5	73	11	2	13	6.6
CRA	7	257	22	1	23	11.7
CRA	9	268	29	3	32	9.2
CRA	6	98	13	0	13	7.5

TIPO DE CENTRO	Nº DE PUEBLOS	Nº DE ALUMNOS	Nº DE PROFESORES	PROFES. REFUERZO	TOTAL PROFES	NºALUM/ Nº PROF
CRA	2	162	15	2	17	10.8
CRA	6	128	14	1	15	9.1
CRA	7	222	22	0	22	10.1
CRA	5	81	10	0	10	8.1
CRA	6	173	25	6	31	6.9
CRA	10	246	25	1	26	9.8
CRA	4	138	14	3	17	9.9
CRA	3	242	20	2	22	12.1
CRA	5	127	13	0	13	9.8
CRA	8	146	16	0	16	9.1
CRA	8	149	17	1	18	8.8
CRA	6	177	23	5	28	7.7
CRA	3	96	11	1	12	8.7
CRA	3	156	14	1	15	11.1
CRA	4	175	19	6	25	9.2
CRA	3	308	24	3	27	12.8
CRA	4	58	12	4	16	4.8
CRA	6	177	20	5	25	8.9
CRA	8	97	13	1	14	7.5
CRA	7	145	22	5	27	6.6
CRA	3	96	14	4	18	6.9
CRA	4	89	14	3	17	6.4
CRA	4	129	15	4	19	8.6
CRA	4	109	13	0	13	8.4
CRA	4	122	14	1	15	8.7
CRA	6	73	10	0	10	7.3
CRA	3	126	14	2	16	9.0
CRA	6	205	19	2	21	10.8
CRA	6	139	16	1	17	8.7
CRA	4	126	16	3	19	7.9
CRA	4	74	11	2	13	6.7
CRA	7	118	15	1	16	7.9
CRA	4	135	15	0	15	9.0
CRA	4	47	10	3	13	4.7
CRA	3	123	11	0	11	11.2
CRA	4	406	27	3	30	15.0

La denominación que se le ha dado a los centros es la que habitualmente utiliza el M.E.C considerando que centros individuales son aquellos centros graduados que tienen organizados a los alumnos en base al criterio de homogeneidad por edad y nivel instructivo. Cada uno de esos grupos de alumnos ocupa un aula que están ubicadas en un único edificio. Cada grupo de alumnos está atendido por un profesor que se considera autosuficiente para impartir todas las materias curriculares.

El centro denominado comarcal es exactamente igual, en cuanto a organización de profesores y alumnos, al descrito anteriormente, pero tiene la particularidad que recibe alumnos de otras localidades distintas a donde él está enclavado. Suelen contar con comedor y servicio de autobús. Este tipo de centro es el que en la literatura organizativa se conoce como Concentración escolar.

Por último, el modelo CRA, ya hemos explicado en páginas anteriores, que es un centro cuyas aulas se encuentran situadas en distintas localidades, pero que conforman una única unidad organizativa. En este modelo son los profesores los que se desplazan por las distintas aulas. Estas aulas contienen grupos de niños organizados de manera heterogénea puesto que conviven niños de distintos niveles educativos y de distintas edades en el mismo grupo.

Una visión global de los datos anteriormente presentados se encuentra en el cuadro siguiente:

CUADRO Nº 2.
DATOS GLOBALES

TIPO DE CENTRO	Nº DE CENTROS	ALUMNOS	PROFESORES	DIFERENCIAS EN Nº DE PROFESORES	RATIO
INDIVIDUAL	31	5.873	391	33	15,02
COMARCAL	19	4.234	324	46	13,06
CRA	43	6.564	715	90	9,18
TOTALES	93	16.671	1.430	169	10,4

De la observación de estos datos pueden extraerse, «a priori» una serie de consideraciones: en primer lugar que existen tres tipos de centros lo que puede entenderse como una respuesta diferenciada según las necesidades de la zona. En segundo lugar llama poderosamente la atención el número tan elevado de CRAs con respecto a los otros dos tipos.

Con una observación algo mas detallada que la anterior observamos que existe una heterogeneidad muy alta dentro de la categoría de centros denominados individuales. Encontramos que bajo esa denominación conviven centros completos e incompletos. Esta apreciación nos obliga a entender que debemos realizar una nueva clasificación puesto que los centros individuales incompletos tienen unas diferencias significativas con los centros individuales. Algunos de estos centros individuales incompletos son escuelas unidocentes o unitarias que no han sido subsumidas en algún CRA.

Son doce los centros que corresponden a la descripción de centros incompletos. La diferenciación entre los completos e incompletos viene dada, principalmente, por el número de profesores adscritos a esos centros. Un centro completo contaría con, al menos, 9 profesores por centro: tres de Educación Infantil y seis

de Primaria ya que el modelo de organización de profesores que se ha elegido en España es el de profesor autosuficiente en el aula y ello supone que por cada grupo de alumnos hay un profesor. Si el número de profesores es menor de nueve se entiende que el centro es incompleto. Esta realidad, presenta esta distribución:

CUADRO Nº 3.
CENTROS INDIVIDUALES INCOMPLETOS

CENTROS	ALUMNOS	PROFESORES	RATIO
INDIVIDUAL	39	2	19,5
INDIVIDUAL	51	5	10,2
INDIVIDUAL	23	2	11,5
INDIVIDUAL	20	4	5,0
INDIVIDUAL	49	3	16,3
INDIVIDUAL	17	3	5,6
INDIVIDUAL	19	2	9,5
INDIVIDUAL	7	2	3,5
INDIVIDUAL	65	4	16,5
INDIVIDUAL	9	1	9,0
INDIVIDUAL	22	3	7,3
INDIVIDUAL	30	3	10,0
TOTALES	351	34	10,9

La nueva categoría de centros representa el 38,7% de los centros individuales y como puede apreciarse en el cuadro anterior es muy heterogénea en cuanto a su composición tanto de maestros como de alumnos.

Siguiendo con nuestra observación detallada, en la categoría de centros comarcales encontramos un único centro que presenta las mismas características que los centros individuales incompletos. Por tanto este centro pasa a conformar la categoría de los centros individuales incompletos. Este centro cuenta con 75 alumnos y 5 profesores. Por tanto la nueva categoría de centros tiene, definitivamente, esta realidad:

CUADRO Nº 4.
DATOS GLOBALES DE CENTROS INDIVIDUALES INCOMPLETOS

Nº DE CENTROS	Nº DE ALUMNOS	Nº DE PROFESORES	RATIO
13	426	39	10.9

En consecuencia las dos observaciones anteriores determinan que la existencia de centros en el medio rural salmantino sea la siguiente:

CUADRO Nº 5.
DATOS GLOBALES DE LAS CUATRO CATEGORÍAS DE CENTROS

TIPO DE CENTRO	Nº DE CENTROS	Nº DE ALUMNOS	Nº DE PROFESORES	RATIO
INDIVIDUAL COMPLETO	19	5.522	357	15,40
INDIVIDUAL INCOMPLETO	13	426	39	10,90
COMARCAL/CONCENTRACIÓN	18	4.159	319	13,04
CRA	43	6.564	715	9,18
TOTALES	93	16.671	1.430	10,40

Nos interesa ahora, a la luz de los datos que tenemos, comprobar si las diferencias y semejanzas que se observan entre las distintas categorías de centros son reales o no. Para ello realizamos un análisis estadístico mediante anovas:

CUADRO Nº 6.
ANOVA TIPO DE CENTRO /Nº DE ALUMNOS

GRUPO	FRECUENCIAS	MEDIA	DESVIACIÓN ESTANDARD
CRA	43	152.651	71.303
COMARCAL	18	231.056	107.330
INDIVIDUAL COMPLETO	19	290.632	150.988
INDIVIDUAL INCOMPLETO	13	32.769	21.421

COMPARACIÓN	DIFERENCIA DE MEDIAS	FISHER PLSD
CRA vs COMARCAL	-78.404	53.718*
CRA vs. INDIVIDUAL COMPLETO	-137.98	52.713*
CRA vs INDIVIDUAL INCOMPLETO	119.882	60.564*
COMARCAL vs. INDIVIDUAL COMPLETO	-59.576	62939
COMARCAL vs INDIVIDUAL INCOMPLETO	198.286	69.647*
INDIVIDUAL COMPLETO vs INDIVIDUAL INCOMPLETO	257.862	68.874*

Como puede apreciarse existen diferencias significativas al 95% entre todos los grupos salvo entre los Comarcales y los centros Individuales completos. Este hecho es fácilmente explicable puesto que ambos tipos de centros son, según hemos dicho en su conceptualización, semejantes en su organización de alumnos.

Las diferencias significativas entre los restantes tipos de centros nos demuestran la gran heterogeneidad que existe entre ellos en cuanto al número de alumnos que contienen.

CUADRO N^o 7.
ANOVA TIPO DE CENTRO /N^o DE PROFESORES

GRUPO	FRECUENCIAS	MEDIA	DESVIACIÓN ESTANDARD
CRA	43	16.628	5.071
COMARCAL	18	17.722	6.018
INDIVIDUAL COMPLETO	19	18.789	7.123
INDIVIDUAL INCOMPLETO	13	3.000	1.225

COMPARACIÓN	DIFERENCIA DE MEDIAS	FISHER PLSD
CRA vs COMARCAL	-1.094	3.031
CRA vs. INDIVIDUAL COMPLETO	-2.162	2.974
CRA vs INDIVIDUAL INCOMPLETO	13.628	3.417*
COMARCAL vs. INDIVIDUAL COMPLETO	-1.067	3.551
COMARCAL vs INDIVIDUAL INCOMPLETO	14.722	3.929*
INDIVIDUAL COMPLETO vs INDIVIDUAL INCOMPLETO	15.789	3.886

Existen diferencias significativas al 95% entre los centros de tipo individual incompleto y el resto de los tipos de centros. Este resultado era esperable puesto que los centros individuales incompletos, por su propia definición, no disponen de un profesor para cada grupo de alumnos y además sólo tienen algunos niveles educativos. Es por tanto el único tipo de centro que se escapa a la generalidad en la adscripción de profesorado.

Sin embargo, no existen, en contra de lo que cabría esperar, diferencias significativas entre los demás tipos de centros. Lo cual nos lleva a entender que el modelo organizativo de profesor autosuficiente, además de ser el generalizado, posibilita una dotación de profesores muy parecida entre centros graduados.

También podemos entender que los CRAs, por no tener diferencias significativas con los centros comarcales y con los centros individuales completos, responden a la concepción de centro graduado completo. Parece confirmarse esa apreciación cuando se observan los datos desglosados proporcionados por la Administración educativa; todos los CRAs disponen de todos los niveles.

CUADRO N^o 8.
ANOVA TIPO DE CENTRO /RATIO

GRUPO	FRECUENCIAS	MEDIA	DESVIACIÓN ESTANDARD
CRA	43	8.927	2.073
COMARCAL	18	12.617	1.695
INDIVIDUAL COMPLETO	19	15.091	3.693
INDIVIDUAL INCOMPLETO	13	10.676	4.875

COMPARACIÓN	DIFERENCIA DE MEDIAS	FISHER PLSD
CRA vs COMARCAL	-3.689	1.630*
CRA vs. INDIVIDUAL COMPLETO	-6.163	1.600*
CRA vs INDIVIDUAL INCOMPLETO	-1.748	1.838
COMARCAL vs. INDIVIDUAL COMPLETO	-2.474	1.910*
COMARCAL vs INDIVIDUAL INCOMPLETO	1.941	2.114
INDIVIDUAL COMPLETO vs INDIVIDUAL INCOMPLETO	4.415	2.090*

Estos resultados no pueden sorprendernos, eran esperados, puesto que si la ratio se define como el valor abstracto que representa la proporcionalidad de alumnos por profesor, existiendo diferencias en el número de alumnos entre los distintos tipos de centros y siendo el número de profesores similar en casi todos ellos, excepto en los centros individuales incompletos, son lógicas las diferencias significativas resultantes entre la ratio de los tipos de centros.

Tampoco puede sorprender que los centros individuales incompletos no tengan diferencias significativas con los otros tipos de centros. Estos centros, por su propia composición, pocos alumnos pero también escasos profesores, cuentan con una distribución de alumnos por profesor muy alta, tanto es así que es equiparable a la de los otros tipos de centros que cuentan con muchos alumnos pero también muchos mas profesores.

De estos análisis comparativos, podemos concluir que se aprecia una gran heterogeneidad entre los tipos de centros, lo cual nos lleva a realizar un análisis de cada una de las categorías de centros para intentar explicar el comportamiento de cada una de ellas y poder encontrar, si es posible, en donde radican los factores de tan gran heterogeneidad.

Comenzaremos por el estudio del número de alumnos:

CUADRO Nº 9.
ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS DATOS DE ALUMNOS

TIPO DE CENTRO	Nº DE CENTROS	Nº DE ALUMNOS	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	MODA ESTANDAR	DESVIACIÓN	VARIANZA	COEF. VARIA.
Comarcial	18	4.159	90	488	231,056	141	107,330	11.519,820	46,452
Individual completo	19	5.522	109	581	290,632	*	150,988	22.797,468	51,952
Individual incompleto	13	426	7	75	32,769	*	21,421	458,859	63,396
CRA	43	6.564	47	406	152,651	*	71,303	5.084,090	46,710

Como puede apreciarse en los resultados anteriores, existe una total dispersión de las medidas con respecto a las medias, lo que nos permite determinar la gran

heterogeneidad que existe dentro de cada tipo de centro con respecto a los alumnos que tienen. El más heterogéneo es la categoría individual incompleto con un coeficiente de variación de 63.396, seguido de los centros individuales completos cuyo coeficiente de variación es 51.952, el tercer lugar lo ocupan los centros CRA con un valor de 46.710 y el menos disperso, aunque siendo también muy alto, es el tipo comarcal, 46.452.

CUADRO N^o 10.
ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS DATOS DE PROFESORES

TIPO DE CENTRO	N ^o DE CENTROS	N ^o DE PROFESORES	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	MODA ESTANDAR	DESVIACIÓN ESTANDAR	VARIANZA	COEF. VARIA.
Comarcal Individual	18	319	10	32	17,772	16	6,018	36,212	33,956
Completo Individual	19	357	8	31	18,789	14	7,123	50,731	37,907
Incompleto	13	39	1	5	3,000	*	1,225	1,500	65,396
CRA	43	715	10	29	16,628	14	5,071	25,715	30,497

Con respecto al número de profesores se aprecia igual dispersión de los datos que en el caso del número de alumnos, siendo, por tanto, muy heterogénea la composición de los distintos tipos de centros. El más disperso y por tanto el más heterogéneo es, de nuevo, el modelo de centro Individual incompleto con un valor del coeficiente de variación de 65.396, seguido de los centros individuales completos con un valor de 35.907, en tercer lugar estarían los centros comarcales con un valor de 33.956 y en cuarto lugar el modelo CRA.

A pesar de la gran dispersión que se aprecia en cada uno de ellos, se puede decir que la diferencia entre ellos es menor que en el caso del número de alumnos, salvo en el caso de los centros individuales incompletos.

Este resultado está en consonancia con las relaciones que se apreciaban en el estudio de las anovas.

CUADRO N^o 11.
ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS DATOS DE RATIO

TIPO DE CENTRO	N ^o DE CENTROS	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	MODA	DESVIACIÓN ESTANDAR	VARIANZA	COEF. VARIA.
COMARCAL INDIVIDUAL	18	9.000	15,828	12,617	15,25	1,695	2,874	13,436
Completo INDIVIDUAL	19	9.083	19,615	15,091	*	3,693	13,636	24,470
Incompleto	13	3.500	19,500	10,676	*	4,875	23,764	45,663
CRA	43	4.700	15,037	8,927	9,00	2,073	4,297	23,220

De nuevo volvemos a obtener resultados parecidos. La heterogeneidad es total en cada uno de los modelos de centro y sigue siendo el mas disperso el modelo de centro individual incompleto, el segundo lugar lo ocupan los centros individuales completos, los CRA están en el tercer lugar y el mas homogéneo, si es que ello puede decirse, a la luz de los resultados, serian los centros comarcales.

Vamos a centrarnos, por un momento en la categoría CRA. En ella observamos que son 218 poblaciones las que están integradas y que se aprecia una heterogeneidad muy grande en cuanto al número de alumnos que se atiende en cada CRA sin que exista una diferencia significativa entre ellos con respecto a profesores. Existen CRAs que cuentan con parecido número de alumnos que los centros individuales incompletos pero el número de profesores que lo atienden es, al menos, el doble en esos CRAs que en los centros individuales incompletos.

CUADRO Nº 12.
ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LOS DATOS DE LAS LOCALIDADES
QUE CONFORMAN LOS CRAS

TIPO DE CENTRO	Nº DE CENTROS	Nº DE PUEBLOS	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	MODA ESTANDAR	DESVIACIÓN	VARIANZA	COEF. VARIA.
CRA	43	218	2	10	5,07	4	1,895	3,59	37,374

Si observamos los resultados de la tabla anterior confirma lo que decíamos anteriormente: la heterogeneidad que se aprecia en cuanto a los elementos constitutivos de los CRAs se refleja incluso en la distribución del número de poblaciones que lo integran, de tal forma que no permite encontrar algún criterio que haya sido utilizado para su organización.

Otro aspecto que nos puede ayudar en nuestro análisis es la distribución geográfica de los distintos tipos de centros. La Provincia ha sido dividida en 50 zonas de las que solamente 7 incluyendo la propia capital tienen indistintamente centros individuales completos e incompletos y concentraciones escolares. Existe, pues, una fuerte generalización del modelo CRA por toda la geografía de la Provincia. Solo en 6 de las 43 zonas CRA existe otra modalidad que es la comarcal. Esas seis poblaciones son: Lumbrales, Cantalapiedra, Calzada de Valdunciel, La Fuente de San Esteban, Peñaranda y Pedrosillo el Ralo.

De todo este análisis podemos realizar una serie de conclusiones aunque no podemos pretender que sean definitivas puesto que son escasos los datos de los que se disponen y habría que obtener mas información para poder profundizar en estas realidad que a la luz de los datos con que contamos se nos ocurre que puede ser un tanto caprichosa.

CONCLUSIONES

Apoyándonos en todos los resultados de los análisis realizados podemos determinar las siguientes conclusiones:

- En la organización de la escuela rural Salmantina se ha optado por cuatro modelos de centros distintos: comarcales, individuales completos, individuales incompletos y CRA. No tenemos datos suficientes para determinar cual es el por qué de la convivencia de estos cuatro tipos de centros. En una aproximación «apriorística» podríamos decir que son instalado en base a poder dar mejor respuesta al mundo educativo rural.
- Abunda, sobre los demás, el modelo CRA siendo, además, el mas caro puesto que la media de la ratio alumnos/profesor es la menor de todos los modelos, siendo la más barata, siempre en base a la ratio, los centros individuales completos que son, por tanto, los mas desfavorecidos en cuanto a dotación de profesores.

Esta observación choca con la evidencia de que el modelo mas extendido es el CRA lo que podría hacer presuponer que no han existido criterios económicos para su generalización. Se nos ocurre, entonces, que ello puede ser debido al intento «generoso», por parte de la Administración Educativa, de no suprimir centros incompletos, bien por razones de presión política y/o bien por razones de índole social. Esto justificaría la existencia de CRAs con un número muy pequeño de alumnos y un numero suficiente, nos atrevemos a decir que el equivalente a un centro completo, de profesores.

Con respecto a esto, también, se nos ocurre que pueden existir razones de índole exclusivamente económicas en contra de lo que aparentemente pudiera parecer. Si consideramos el número de poblaciones que recoge bajo sí el modelo CRA, 218 hemos contabilizado, y que todos ellos son centros incompletos, suprimir tal cantidad de escuelas supondría, por un lado, la construcción de centros comarcales lo que exige una fuerte inversión inicial tanto en edificación como en dotación de material escolar; pero por otro lado, al tener las concentraciones escolares, en número relativo, la exigencia de menos profesorado, supondría un gasto añadido la desocupación del profesorado que no tuviera cabida en un centro comarcal.

Otro tercer aspecto que se nos ocurre que se puede haber tenido en cuenta para la generalización del modelo CRA es la tendencia a la baja de la población infantil. Esta solución no supone ningún quebranto económico si alguna de las escuelas que conforman el CRA se queda despoblada, el CRA sigue funcionando sin ella. Cualquier otra solución supondría un coste elevado puesto que la inversión inicial no se recuperaría totalmente.

- No hemos encontrado ningún criterio que justifique la composición, en cuanto al número de pueblos, de los CRA. El único que parece existir es la conjunción de escuelas que entre todas sean equivalentes a un centro completo. Es decir; que entre todas contengan todos los niveles educativos de Educación Infantil

y Primaria, aunque puedan existir varios grupos de un mismo nivel en varias escuelas. Nos atrevemos a decir esto en base a la heterogeneidad observada y comprobada del número de escuelas que conforman cada uno de los CRA. El número se extiende desde 2 escuelas a 10.

- Tampoco existe criterio aparente que justifique la generalización con que se ha adoptado el CRA, puesto que según el mapa escolar, es un modelo que se ha adoptado tanto para la zona de Sierra, donde otra solución supondría problemas para los alumnos, como para las zonas llanas y próximas como son la zona de la Armuña o la zona del Campo de Peñaranda. Dadas las características de proximidad, buenas y fáciles vías de comunicación, no estamos muy seguros que la mejor oferta, por mayor ventaja educativa, para los alumnos de estas zonas sea un CRA.
- Se nos ocurre a la luz de los resultados y no habiendo podido encontrar ningún criterio, por la heterogeneidad presentada dentro de cada uno de los modelos que la convivencia de los cuatro tipos de centro se debe a la evolución histórica de la propia escuela rural. Es decir donde ya existían funcionando soluciones anteriores se han dejado tal cual y nos aventuramos a pensar que no se ha planteado la posibilidad de que pudieran ser o no ser óptimas para las circunstancias sociales de finales de siglo que son, a nuestro modo de ver, algo distintas que las que existían en el momento en que se implantaron esas soluciones.
- La fuerte heterogeneidad existente dentro de cada uno de los modelos de centros hace pensar en la ausencia de criterios claros y bien definidos a la hora de optar por uno frente a otros. Esto nos lleva a determinar que la convivencia de los cuatro modelos es aleatoria y arbitraria.

En definitiva y en base a todos los análisis realizados y a la interpretación de los resultados obtenidos consideramos que no hemos encontrado ningún criterio, por la falta de homogeneización de los datos, que nos permita establecer las razones de la existencia y convivencia de los cuatro modelos, ni siquiera para la justificación de la existencia y generalización del modelo CRA. Ello nos lleva a determinar que las razones para este mapa escolar se deben, posiblemente, a factores de los que nosotros, en estos momentos, no tenemos datos, pero intuimos por los resultados obtenidos que los criterios para ese mapa escolar no son, precisamente pedagógicos. Es, precisamente, esa heterogeneidad interna persistente en cada uno de los modelos la que nos lleva a entender que los motivos de su existencia puedan ser diversos.

Constatar lo que acabamos de decir supone realizar, además, otros análisis sobre datos sociológicos y económicos que nos puedan ayudar a entender las opciones existentes. Pero aunque esto fuera beneficioso y ventajoso para poder tomar decisiones, sería incompleto si no realizamos análisis sobre aspectos estrictamente curriculares y pedagógicos, sobre dinámica organizativa interna, sobre el modelo de dirección y coordinación, el currículum, los métodos, las actividades etc. Contar con toda esa información nos permitirá valorar cada uno de los modelos como res-

puesta «ad hoc» a la especificidad del mundo rural y a la zona concreta en donde se ubique.

Todo esto supone poner en marcha otra investigación que incida en esos aspectos recabando información de los estamentos implicados: padres, profesores, alumnos, autoridades políticas locales y autoridades educativas. De los posibles resultados que obtengamos, podremos estar en mejores condiciones para dar respuesta a los distintos interrogantes que nos hemos ido planteando a lo largo de estas páginas: ¿Salamanca cuenta con una escuela rural? O por el contrario ¿En Salamanca existe una escuela para el mundo rural? Solo mediante un proceso de análisis riguroso y amplio del entorno, tal y como hemos planteado en páginas anteriores, podremos estar en condiciones de dar respuesta a esos interrogantes y, en consecuencia, poder elegir el modelo que mejor se adapte a ello.

En estos momentos y con todas las limitaciones y reservas que supone no conocer la opinión de las personas implicadas en la educación en el mundo rural y con los resultados obtenidos en esta investigación, intuimos, tímidamente, que Salamanca cuenta con una escuela para el mundo rural, lejos de tener una escuela rural, siguiendo la tónica mundial de la ruralidad. A comprobar o desechar esta hipótesis dedicaremos nuestro esfuerzo y tiempo inmediato mediante la investigación que acabamos de comenzar.

BIBLIOGRAFÍA

- BAIGORRI, A (1995): *De lo rural a lo urbano. V Congreso Español de Sociología*. Granada.
- CAMARERO RIOJA, L.A. (1992). «El mundo rural en la década de los noventa: ¿renacimiento o reconversión?», *Documentación Social*, 87.
- CASTELL, L. y otros (1994): *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Paidós, Barcelona.
- ETXEZARRETA (1994). «Trabajo y agricultura: los cambios del sistema de trabajo en una agricultura en transformación». *Rev. Agricultura y sociedad*, 72.
- GARCÍA SANZ, B. (1994): «Nuevas claves para entender la recuperación de la sociedad rural», *rev. Papeles de Economía Española*, 60/61.
- GRANDES RODRÍGUEZ, M. (1981): «Los costes de las concentraciones escolares» en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 79.
- GRUPO DE SEILLAC (1994): «Por una política Europea de la sociedad y del espacio rural, de la investigación de la producción y de las industrias agrarias» en *Revista de Estudios Agro-Sociales*, 165.
- NAVARRO PERALES, M.J. (1994): «Interdisciplinariedad, globalización y concentración de contenidos», *Rev. Bordón*.
- PEREZ YRUELA, M. (1990): «La sociedad rural», en Salvador Giner (dir.) *España, Sociedad y Política*. Espasa Calpe, Madrid.
- RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. (1970): «Áreas de atracción escolar» en *Rev. Española de Pedagogía*, nº 110, abril-junio, pp. 151-181.
- SUBIRATS, M. (1987): «Escuela y medio rural», en Carlos Lerena (ed), *Educación y sociología en España*, Akal, Madrid.