

MESTRES NO RURAL

Lecturas sobre un oficio

José Antonio Caride Gómez

Universidade de Santiago de Compostela

INTRODUCCIÓN

Con argumentos de quen lía as realidades educativas con ollos de observador crítico, Carlos Lerena transmitiu a opinión de que tratándose do profesorado de primeira ensinanza non parece polémico empezar reconecendo que estamos, agás en moi contadas excepcións, diante dunha área de investigación practicamente descoñecida para a Socioloxía española.

No seu entender, este descoñecemento (extensible a outras áreas disciplinares) evidénciase no “carácter hipotético”, meramente intuitivo, que distingue a maioría das análises centradas nos profesores, no “*oficio de mestre*” como lle gustaba decir (Lerena, 1982 e 1987). En xeral, análises metodoloxicamente febles, con escasa profundidade explicativa, eminentemente discriptivas e dotadas dunha cuestionable validez ecolóxica e mesmo externa. En síntese, moi limitadas no seu alcance teórico e na súa utilidade práctica.

Se unha valoración desta natureza resume as insuficiencias, problemática ou tendencias dos estudos realizados sobre a condición social do profesorado, en xeral, cando se alude ós que exercen nas zonas rurais aínda pode agudizarse máis a percepción crítica sobre o estado da súa cuestión: na literatura que procede das Ciencias da Educación, na investigación educativa ou na reflexión que atangue á política educativa, á organización escolar, á Socioloxía das profesións e ó conxunto de elementos que determinan a formación e profesionalización dos docentes.

En España, as referencias máis salientables no estudio específico do profesorado que exerce no medio rural, atópanse nas obras de Pérez Díaz (1972), Sánchez de Horcajo (1985), Díez Prieto (1989) e Ortega e Velasco (1991). E, de xeito parcial, integradas nas análises da escola rural, nas aportacións de Grande (1980), Subirats (1983), Carmena e Regidor (1984) e González e González-Anleo (1993). A elas deben engadirse, entre outros, os relatos de Fernández Cortés (1975 e 1977), na súa

Escuela Viva de Orellana; Martín Luengo (1978), na súa *Escuela en Libertad* de Fregenal de la Sierra; Salanova (1983), na súa *escuela rural* de Mesones de Isuela; Jiménez Sánchez (1982), no seu texto sobre a *escuela unitaria*; o Colectivo de Campos de Castilla (1987), coa súa *propuesta educativa en marcha*; ou Roche (1993), na súa Tese sobre os CRIET... Sen que deba esquecerse a breve crónica literaria de Josefina Aldecoa, "Historia de una maestra". Tamén son estimables as desiguais aportacións realizadas en Revistas e Boletíns que se vinculan ós Movementsos de Renovación Pedagóxica, que afloran na época tardofranquista para consolidarse na transición á democracia.

En Galicia, lecturas incipientes sobre o oficio dos mestres no medio rural remítennos ás obras de Luis Bello (1973), viaxante no 1929 polas escolas galegas; De Gabriel Fernández (1980 e 1987); Caride (1983 e 1990); e, moi particularmente, pola súa apreciable reconstrucción histórica, á obra de Antón Costa (1989) *Escolas e mestres*. En xeral son aportacións nas que se mostra unha visión incompleta e relativamente lonxana do quefacer docente no medio rural galego.

No que sigue, asumindo as limitacións que implica carecer de contribucións relevantes neste tema, propoñeremos algunhas reflexións sobre o mesmo, articuladas en tres dimensións ou perspectivas argumentais: inicialmente, encol das señas de identidade do profesorado no medio rural; a continuación, considerando algunhas das condicións cotiás nas que se encadra o seu desenvolvemento profesional; finalmente, propoñendo con visión prospectiva liñas de actuación que permitan resolve-lo seu futuro con criterios alternativos.

UNHA IDENTIDADE SOCIAL COMPROMETIDA

O mesmo que acontece coas expresións *educación rural* e *escuela rural*, nas que se denota unha identificación case instantánea entre un certo tipo de educación ou escola cunhas condicións xeográficas, socio-económicas e culturais idiosincráticas, a expresión *mestre rural* (do medio rural), establece un vínculo, case unívoco, entre un certo tipo de profesor (de ensino primario) e unha clase de escola (pública, unitaria ou incompleta), na que as realidades demográfica, sociolóxica, económica, cultural..., que caracterizan a sociedade rural e a súa civilización, desempeñan un papel decisivo. Ata o extremo de que son estas realidades as que lle outorgan, sexa por mera ubicación ou percepción social, un status diferenciado no exercicio da profesión docente.

Esta diferenciación, -distinción no vocabulario de Bourdieu- débese menos ó perfil ou ós rasgos que o caracterizan como profesor xeneralista ou especialista nos niveis básicos do sistema educativo, que ó contexto social no que o devandito perfil se inscribe. Obviamente, sempre a partir da forte dependencia que se xera, e ás veces se impón, desde unhas condicións de vida e de escolarización tan peculiares como esixentes.

En consecuencia, de producirse unha efectiva socialización profesional dos mestres no medio rural, esta socialización dependerá en bó grao das estruturas que definen a sociedade rural e, no seu interior, da dinámica institucional que emprendan as súas escolas.

Neste sentido son entendibles opinións que xa décadas atrás vincularon o proxecto da escola rural á figura do profe-

sor. Caso de Gil Muñiz (1951: 291), quen xulga que a escola rural existe se o educador a crea, poñendo nela alma, vida e amor: “¿necesitaremos afirmar, que a escola rural, só será un feito e unha realidade cando o horto, o campo de experimentación, o xardín, o galiñeiro e o pombal, sexan os centros ó redor dos cales, xire a vida escolar?. É a natureza o primeiro libro aberto ós ollos dos aldeáños que acoden á escola, libro que leerán con ledicia e proveito extraordinarios, se o mestre o sabe abrir, e pausada e atinadamente leva ós nenos a unha interpretación sinxela, máis exacta dos fenómenos que contemplan”. Segundo o autor non podemos determinar as características, cualidades e orientacións do mestre rural, “se non antepoñemos algúns xuízos sobre a escola na que se educan os máis humildes fillos do pobo, sobre a que se die en chamar escola rural”.

Esta visión, afortunadamente xa histórica, estende ata a actualidade a imaxe dun mestre que é “diferente”, “distinto” menos polo que é ca por onde está, polo que representa e significa para individuos, comunidades e, en definitiva, para un modelo de sociedade en decadencia.

Precisamente na dialéctica que se establece entre o *ser* e o *estar* como profesor (Caride, 1988) é onde reside gran parte da complexidade que caracteriza a súa misión docente e, con ela, tamén moitas das problemáticas, disfuncionalidades, posibilidades e límites da súa práctica profesional.

DA PROFESIÓN Ó TRABALLO: OS MESTRES EN CIFRAS

No territorio xestionado polo Ministerio de Educación e Ciencia español, exercen un total de 1.695 mestres en zonas rurais (nunha tipoloxía que califica éstas en base a entidades de poboación con menos de 5.000 habitantes); o que supón un 54,7 por cento dos seus centros (sendo o 27,3 por cento escolas unitarias), nos que desenvollen a súa escolaridade aproximadamente douscentos mil alumnos.

En Galicia, con outra perspectiva socio-demográfica na caracterización do rural, mantéñense 768 unitarias, das cales 41 son catalogadas pola propia Consellería de Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia, como de “difícil desempeño” polo seu aillamento xeográfico (EL PAÍS, 1992); ó redor de 80 centros incompletos (a maioría no medio rural), sobre un total de 1.989 colexios de Educación Xeral Básica (datos relativos ó curso 1990-91).

Facendo unha estimación, dos 15.992¹ profesores de Ensino Básico radicados na Comunidade Autónoma de Galicia, máis de 8.000 poden ser catalogados como docentes no medio rural: o colectivo profesional máis estendido e afianzado dos que exercen a súa profesión na sociedade rural galega, polo demais integrado nos corpos do funcionariado.

Trátase, en ocasións, dunha presenza cuantitativa e cualitativamente importante polas repercusións e responsabilidades que algúns profesores asumen na vida local (asociacións veciñais, culturais, deportivas, etc.), en planos que

¹ De la enseñanza pública e incluído el nivel de educación infantil.

lles outorgan misións de liderato cultural, social e político, sendo bastantes rexidores municipais (alcaldes e concellais) profesionalmente mestres.

No que se refire á *identidade de xénero*, existe un claro predominio do sexo feminino respecto do masculino, expresión da recoñecida feminización da profesión docente. En Galicia, no rural que configuran os concellos das zonas de montaña, un 75 por cento son mulleres e un 25 por cento homes, sobre unha mostra de 479 profesores (Caride, 1990)¹. No conxunto estatal as distribucións medias supoñen un 64,4 por cento de peso relativo para as mulleres e un 36,6 por cento para os varóns (MEC, 1989).

Por *idades*, constatamos que o 67 por cento destes mestres non sobrepasa os 40 anos de idade, tendo un 18 por cento máis de 50 anos. Comparativamente con outras Comunidades Autónomas nas que existen datos sobre a condición demográfica do profesorado (Aragón e Castela-León), apreciamos que os docentes que exercen neste medio rural galego son os máis envellecidos.

Segundo o *lugar de nacemento*, como dato que permite unha relativa aproximación á orixe sociolóxica do profesorado, o 17,9 por cento dos mestres exercen no mesmo concello no que naceron; un 53,2 por cento naceron na mesma provincia da súa actual escola, o 22,1 por cento noutras provincias galegas, e un 6,8 por cento fora de Galicia. Os datos permiten inferir o mesmo ca noutras Comunidades Autónomas, que máis do 80 por cento dos

profesores proceden de zonas rurais, situándose nunha traxectoria socio-profesional que Sánchez de Horcajo (1985) califica de “autobastecemento” permanente, nun proceso que deriva na condición de home/muller rural urbanizado/a.

Segundo Lerena (1982), este mestre formaliza unha figura social que fai de ponte entre as dúas culturas (a rural e a urbana): “por unha parte, os estudos de maxisterio permitiron, en medida moito maior que outras carreiras clásicas, saír, ou se se quere fuxir, dos pobos españois. Por outra parte, invirtindo o proceso, o mestre rural foi a figura que encarnou a cultura urbana dentro dos medios rurais”.

Debe engadirse que os docentes rurais teñen a súa *orixe familiar* nos estratos medios en ascenso, nas capas intermedias e baixas das clases medias e dos sectores máis proletarizados da pequena burguesía: agricultores, gandeiros ou empregados (na industria ou na construción); e, en menor medida, son fillos de empregados dos servizos e de traballadores ou profesionais independentes cualificados. O que acaba reflectíndose nunha traxectoria de mobilidade social ascendente, de promoción individual mediante o esforzo e o éxito escolar, traducido en capital académico.

No que se refire á *configuración da súa situación familiar*, aínda que carecemos de datos referidos a Galicia, outros estudos (Carmena e Regidor, 1984) confirman a hipótese dunha elevada homogamia profesional (superior ó 20 por cento), explicada tantas veces por razóns atribuídas ó

¹ Os datos que se presentan neste apartado teñen a súa orixe no estudio de campo realizado entre os anos 1988 e 1990 nun total de 39 concellos localizados nas zonas rurais da montaña galega. A mostra participante cífrase nun total de 479 profesores que exercían a súa docencia nos 94 centros analizados. As informacións foron obtidas mediante entrevistas persoais e cuestionarios elaborados *ad hoc*.

perfil socio-profesional dos mestres: compensacións no prestixio concedido ó estatus e na orde da cohesión social (mobilidade social e xeografía), carácter vocacional da profesión, procedencia social, etc.

Respecto do lugar no que os mestres teñen a súa *residencia familiar*, cabe salienta-la situación de equilibrio que se da entre os que viven no mesmo pobo ou concello no que está ubicada a escola e os que viven noutras poboacións (sobre todo, en vilas máis grandes e cidades). No estudo realizado sobre a escolarización nas zonas de montaña en Galicia, son minoría os que residen no mesmo concello no que está a escola: un 40 por cento. Do 60 por cento restante, son maioría os que viven a máis de 30 km do emprazamento do centro escolar. É unha distancia física e psicolóxica na que se expresa a tendencia absentista dos profesores respecto do medio rural no que exercen a súa profesión, destacando o protagonismo dos vehículos particulares (nos que se desprazan a diario un ou varios docentes) na procura dunha relativa “independencia” e “mobilidade”, con condicións de vida diferentes ás do espacio social no que está “destinado”; en moitos casos, coa conciencia dunha estadía provisional ou transitoria.

Nas circunstancias descritas é explicable que a *permanencia nos centros escolares* adopte unha distribución porcentual na que as maiores magnitudes se corresponden cunha estadía máxima de un ano: opinión do 32 por cento dos indagados. Destaca o feito de que nesta Galicia rural só un 16,5 dos mestres declaran unha permanencia de máis de dez anos no colexio no que exercen actualmente, fronte ás estatísticas de Castela-León (unha porcentaxe do 27,8 por cento e Aragón (o 56 por cento).

Esta adscrición profesional ten un relativo referendo na *situación laboral e administrativa* dos ensinantes, dos cales o 71 por cento (en Preescolar e EXB) son definitivos, un 25 por cento provisionais e un 2 por cento contratados. Sobre o total, un 4,5 por cento catalógase como profesorado de apoio.

O *acceso á profesión*, acreditada mediante a formación inicial e o correspondente título académico, está determinada nun 49 por cento dos casos por cursar Plans de Estudos anteriores ó ano 1971; mentres que un 44 por cento formáronse a través do Plan de Estudos que se inicia nese ano (xa convertida a titulación unha Diplomatura Universitaria). Un 7 por cento manifestaron acceder mediante unha Licenciatura, en Pedagogía ou Psicoloxía. Por *especialidades*, o 30 por cento realizaron a de “Ciencias”; o 23 por cento, a de “Lingua española e idiomas modernos”; o 18 por cento, a de “Ciencias Humanas”; e un 10 por cento, “Preescolar”. Non posúen ningunha especialidade o 6 por cento dos mestres indagados. Ademais, no intre en que se realizou a investigación, un 92 por cento acreditaban algún tipo de titulación en “idioma galego” (deles, o 44 por cento, o “curso de perfeccionamento”; un 30 por cento, o “curso de especialización”; e un 18 por cento, o “curso de iniciación”).

Por último, na síntese destas cifras que identifican o profesorado que exerce no medio rural galego (particularmente nas súas zonas de montaña), destaca que tan só un 26 por cento manifeste pertencer a algunha *Entidade Asociativa*: un 7 por cento, a Sindicatos do Ensino; un 3 por cento, a partidos político, e tamén un 3 por cento, a Movementos de Renovación Pedagóxica, e xa en porcentaxes menores, a Asociacións Culturais, Veciñais, etc.

Interpretamos este dato como a manifestación dunha tendencia crecente na vocación de “ir por libre”, expoñente dun certo individualismo gremial no que a atonía e a pasividade diante da actividade colectiva ou comunitaria son actitudes dun importante número de profesores. Este talante individualista, xa constatado por Lortie (1975), de falta de disposición á colexiación, estiman Gimeno e Pérez (1993: 99) que “poder tamén o refuxio das inseguridades persoais e profesionais e a coartada para manter o poder sobre o alumnado fora do escrutinio público. Tamén é xusto dicir que o comportamento individualista foi e pode ser refuxio para os innovadores minoritarios en contexto adverso, e o resguardo da liberdade contra o control profesional e ideolóxico de pais, supervisores e outros mediadores externos”.

A inhibición colectiva, asentada nunha sociedade que perpetúa os seu déficit na dinámica asociativa (Requejo e Caride, 1991), contrasta coa manifesta disconformidade dos profesores co sistema educativo no que están insertos. Incluso en cuestións que, circunstancialmente, motivaron a súa mobilización secundando folgas ou paros: por reivindicacións económicas, solicitando a mellora das condicións socio-profesionais e laborais, pedindo a modificación da política educativa, demandando maiores e mellores dotacións económicas para os centros docentes, reclamando un cambio nas fórmulas de acceso e permanencia no posto de traballo, etc.

OS MESTRES COMO ACTORES SOCIAIS: CLAVES DA SOCIALIZACIÓN PROFESIONAL

Aludir á socialización profesional dos ensinantes no medio rural implica situarse en trazos ou perspectivas de análise que definen a cotidianidade da súa práctica docente e, por extensión, das prácticas socio-culturais que delimitan a súa inserción na sociedade rural. En xeral, é expresión das pautas formativas establecidas (formación inicial, formación en servizo), do estatus e roles profesionais que desempeñan e das relacións que manteñen co territorio e as comunidades das que forman parte.

Polo común fan referencia a unha realidade complexa, na que as súas coordenadas fundamentais xorden dunha problemática con profundidade histórica, de alcance estrutural no que significa de crise e marxinalidade dun modelo de sociedade e de educación rurais, da súa cultura e das institucións que están chamadas a promoverla, entre elas a escola.

Unha situación en relación á cal os profesores que exercen no medio rural representan un difícil e ambiguo papel; a priori, son axentes potenciais do cambio e da transformación social, suxeitos principais na execución de prácticas educativas e sociais que deben ter por obxecto superalas contradictorias condicións da vida comunitaria mediante a formación das persoas. Unha lectura coincidente coa postura de Giroux (1990), para quen o profesor debe actuar como un intelectual transformativo, para desvelalos valores dominantes e as prácticas hexemónicas, e para construír unha pedagogía máis democrática e solidaria. Sen embargo, a posteriori, serán os primeiros en tomar

conciencia da súa impotencia fronte ó que está establecido, da súa rotunda incapacidade para impulsar reformas significativas nunha civilización rural que se transforma por abandono, á marxe da educación e das escolas, sen dar a penas opcións ó protagonismo dos profesores.

Admitida a situación, algunhas das claves que permiten interpretala, sexan de orde teórica ou práctica, remítense ás seguintes liñas argumentais: illamento e soidade persoal; estrañamento social; transitoriedade e mobilidade laboral; precariedade pedagóxica e infraestructural e insuficiencia formativa.

No seu conxunto son argumentos que inciden na interpretación dos procesos de socialización profesional dos mestres no medio rural e dimensións dun oficio no que por texto e contexto -por guión e escenario-, estes chegan a ser actores sociais.

O *illamento e soidade* que experimentan un número significativo de profesores que exercen no medio rural deben ser interpretadas no contexto dunha realidade escolar e social sometida a condicións de marxinalidade. Entre outros factores, a distancia xeográfica, as pautas da vida cotiá dos pobos -en moitos aspectos incompatibles coa cultura organizativa e institucional dos centros docentes-, ou a adopción de actitudes que impiden a consolidación de relacións estables entre os mestres e a poboación, acabarán suscitando testemuños que insisten nesta percepción: “os mestres rurais estamos sós cos nosos catro ou oito cursos” (Juan Salanova, 1983); “cando os nenos se van ó mediodía quedome soa e mato o tempo comendo o bocadillo que traigo da casa ou lendo o periódico” (María Teresa, A Golada, 1992).

Ademais, trátase dunha sensación vinculada ás dificultades para supera-la etapa de aculturación nun medio “diferente”, con formas de falar, relacionarse, traballar ou recrearse antagónicas cos intereses e expectativas dos profesores. E cando o mestre ten a súa orixe social no medio urbano, sucede a cotío que non se sente a gusto entre unha poboación coa que non ten afinidade ningunha. Unha circunstancia que segundo interpreta Jiménez (1993), conduce a que o profesorado do medio rural siga en inferioridade de condicións respecto a quen obtivo praza nun centro urbano: “á falla de formación inicial específica e ás dificultades por asistir ós CEP ou outros instrumentos análogos de formación permanente, engádesse o illamento cultural por vivir no pobo. As substitucións do profesorado, vitais para un centro pequeno, chegaban moitas veces con retraso”.

Debe engadirse que esta sensación é indisociable da caracterización do profesor rural como un “*estrano sociolóxico*”, adoptando a terminoloxía de Brembeck (1976): “alguén que está na comunidade pero que non forma parte dela”. Unha condición de estrañamento na que ó tempo que se expresan as limitadas interaccións coa poboación (escasa inserción na vida comunitaria), pónense de relevo as consecuencias da provisionalidade, propias dun profesional en tránsito.

En opinión de Sánchez de Horcajo (1985), as relacións pobo-mestre non se sitúan en posicións de paridade e espontaneidade, senón máis ben nun estatus equívoco, no que se combinan a superioridade e a marxinalidade, simultaneando o estar por riba co estar á marxe da comunidade. Tamén é certo que o mestre perdeu o carácter de “notable” no pobo, para converterse nun mero profesional público, re-

presentante e depositario da cultura e do saber, cando xa na vida práctica e real das sociedades campestres ese saber “é outro saber”.

A *mobilidade e provisionalidade* dos mestres nas zonas rurais actúan como causa e efecto deste “estrañamento social”, anticipo e resultado lóxicos dunha situación escasamente gratificante, que se fomenta ou perpetúa mediante criterios normativos que establecen as propias Administracións Educativas. Nun medio no que dous tercios dos profesores non permanecen no mesmo “destino” máis de cinco anos, o traslado a outro considerado máis vantaxoso depende da consecución dos “puntos” necesarios: na Comunidade Autónoma de Castela-León, segundo constata Sánchez de Horcajo (1985), a razón básica pola que os mestres mantiñan a súa estancia no pobo residía na insuficiencia dos seus puntos para un traslado de centro (opinión do 46,6 por cento dos informantes) Miguel Grande (1981: 158) exemplifica esta situación aludindo ó caso do mestre que, ó coñece-lo seu destino, “xamais pregunta pola escola, a xente, os problemas do medio... senón polas condicións materiais, a casa, as estradas, a distancia á capital...”; polo demais, é xa tópica a situación dos profesores que acoden á Delegación Provincial de Educación a coñece-lo seu destino provistos dun mapa de estradas.

A *precariedade pedagóxica e infraestructural* ten como referencia ineludible o déficit arquitectónicos, de materiais, equipamentos e recursos docentes; tanto polas súas carencias como polas disfuncionalidades e inadecuación que presentan: “esas escolas, que se asocian inevitablemente cunha vella estufa de leña, un encerrado e un gastado mapa de España” (EL PAÍS, 1992); “material vello e insuficiente,

moitos ventanais, dúas bombillas, sen mesa para o profesor e con menos mesas que alumnos, unha modesta biblioteca... “ (La Voz de Galicia, 1985); “na escola unitaria trabállase cunha alarmante falla de material” (Jiménez, 1993).

A penuria de materiais e recursos móstrase acompañada da *inadecuación dos programas e materiais didácticos* (utilización de libros de textos pensados con criterios de uniformización urbana); de *dificultades motivadas polo plurigráo* que comporta, nas escolas unitarias, a asistencia de alumnos con niveis e idades diferentes: “o que verdadeiramente complica o noso traballo é ter nenos de diferentes niveis na mesma aula” (EL PAÍS, 1992); de *problemas para conseguir unha adecuada transmisión-comprensión da actividade docente*, sobre todo en relación ós pais: os profesores das zonas de montaña na Galicia rural (Caride, 1990) opinan que a falla de interese pola escola e a educación dos fillos chega a un 13 por cento, cifrándose o desinterese dos alumnos nun 9 por cento. Ás veces, esta relación sométese ó que Juan Carlos Tedesco denomina “ideoloxía do esforzo”: os mestres sacrificanse para que os nenos aprendan; os pais, para que os nenos asistan á escola; os nenos deben responder a eses sacrificios.

Con todo, hai que significar que tamén é no apartado pedagóxico e didáctico, extensible a cuestións organizativas, onde os profesores inclúen os aspectos máis positivos da escolarización rural: calidade das relacións personais profesor-alumno; autonomía docente; redución dos problemas de indisciplina; mesmo o éxito escolar: “eiquí non existe o fracaso escolar”, segundo expresa un dos mestres referíndose á súa escola (EL PAÍS, 1992).

Respecto da *formación inicial* é preciso insistir na ausencia da súa adecuación ás demandas reais do ensino e do medio rural, en consonancia cunha preparación que se caracteriza por manter concepcións enormemente idealizadas, e por unha escasa orientación práctica para enfrontarse á realidade do ensino (Esteve, 1993). Como expresan un 92,6 por cento dos docentes de Aragón que participaron no estudio realizado por Díez Prieto (1989), a formación inicial que recibiron non os preparou para entende-lo mundo rural e traballar adecuadamente nel. Na súa aproximación á formación dos mestres que exercen no medio rural en Castela-León, Grande (1981) é tamén concluínte: “o profesor é formado como un funcionario... non se lle da ningún coñecemento do medio, nin se lle posibilita ningún tipo de contacto, práctica escolar rural, nin identificación cos intereses do campo...”. Paradóxicamente, son moitos os profesores que iniciaron a súa actividade educativa nunha escola do medio rural (Roche, 1993). No tocante á *formación en servizo*, pola súa concepción e desenvolvemento está aínda lonxe de supera-las limitacións da formación inicial e tamén de satisfacer as necesidades dunha cualificación diferenciada para o profesorado que exerce nestas zonas.

APUNTES PARA UN CAMBIO

Desde hai décadas vense reclamando a necesidade de que a educación no medio rural modifique as súas prácticas, suscitando alternativas que permitan unha re-creación das súas señas de identidade, no marco dun proxecto pedagóxico diferenciado que sexa congruente coas coordenadas socioculturais da sociedade nas que se inscriben. Un proxecto para o que

será preciso incidir en aspectos coma os seguintes:

- . adopción de medidas políticas, socio-económicas e culturais que promovan un desenvolvemento integrado do medio rural, atendendo ás necesidades e expectativas da poboación; tamén á imprescindible participación das comunidades na toma de decisións e nas actuacións que se emprendan.

- . establecemento dunha política educativa que incorpore nas finalidades do sistema escolar e da educación institucionalizada os principios da educación permanente, transferindo os seus obxectivos a recursos, activades e prácticas que permitan estende-la educación ó conxunto da sociedade e non só a súa infancia e xuventude.

- . redefinición dos criterios organizativos institucionais que fundamentan os procesos de escolarización no medio rural, promovendo unha dinámica que enfatice as funcións socio-culturais da escola, como institución comunitaria e centro polivalente de educación e cultura.

- . aplicación progresiva dos principios de descentralización e democratización nas comunidades educativas, propiciando a co-participación e co-responsabilización do conxunto de instancias e axentes educativos: profesores, alumnos, pais, entidades comunitarias e sociedade.

- . incorporación da vida rural ás prácticas curriculares, ós contidos e procesos metodolóxicos, integrando tanto as súas dimensións específicas como as de carácter máis xeral, nun esquema complexo e integrador que posibilite a adecuada transición do pensamento global ás actuacións locais e viceversa.

En todo caso, é imprescindible concebi-lo futuro do profesor do medio rural en conxerxencia co futuro da escola, da educación e da sociedade existentes nese medio. O que implica actuar positivamente na súa formación e profesionalización, con iniciativas que ademáis de mellora-la súa inserción social nas comunidades rurais, propicien o seu protagonismo activo nos procesos de desenvolvemento e calidade da vida. Como di Freire (1979), debe ser un educador, mestre ou profesor, que participe no sistema de relacións campesino-natureza-cultura como suxeito do cambio: non reducíndose a “estar fronte”, ou a “estar sobre” ou a “estar para” os educandos dese medio; ten que “estar con eles”, comprometido e responsabilizado.

BIBLIOGRAFIA

- Bello, L. (1973): *Viaje por las escuelas de Galicia*, Akal, Madrid.
- Brembeck, C.S. (1976): *El maestro y la escuela. Roles sociales y profesionales del educador*, Paidós, Buenos Aires.
- Caride Gómez, J.A. (1983): *Ruralidad, educación institucional y desarrollo social en Galicia (tese doutoral)*, Universidade de Santiago de Compostela.
- Caride Gómez, J.A. (1988): “Función social da escola e do profesor de EGB na España actual: una análise socioeducativa”, *O ensino. Revista Internacional de Sócio-pedagogía e Sócio-lingüística*, nº 23/28, pp. 129-146.
- Caride Gómez, J.A. (Dir., 1990): *Escolarización e sociedade na montaña galega. Análise contextual e institucional do sistema educativo nun medio rural diferenciado*, Instituto de Ciencias da Educación, Universidade de Santiago de Compostela.
- Carmena G. e Regidor, J.G. (1984): *La escuela en el medio rural*, CIDE-MEC, Madrid.
- Colectivo de Campos de Castilla (1987): *Escuela rural, una propuesta educativa en Marcha*. Narcea, Madrid.
- Costa Rico, A. (1989): *Escolas e mestres. A educación da Restauración á Segunda República*, Servicio Central de Publicacións da Xunta de Galicia, Santiago de Compostela.
- Díez Prieto, M^o P. (1989): *El profesor de EGB en el medio rural*, ICE da Universidade de Zaragoza, Zaragoza.
- Elejabeitia, C. e Outros (1980): *El maestro. Análisis del sistema educativo español*, Agulló, Madrid.
- Elejabeitia, C. (1991): “Los maestros, un viaje de ida y vuelta”, en VARIOS: *Sociedad, cultura y educación*, CIDE-Universidad Complutense, Madrid.
- EL PAÍS (1992): “Una estufa y un encerado”, *El País Educación*, nº 438, 14 de enero de 1992.
- Esteve, J.M. (1993): “El choque de los principiantes con la realidad”, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 220, pp. 58-63.
- Fernández Cortés, F. (1975): *Escuela Viva*, Zero-Zyx, Madrid.
- Fernández Cortés, F. (1977): *Orellana. Asamblea en la escuela*, Zero-Zyx, Madrid.
- Freire, P. (1979): *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, Siglo XXI, México.

- Gabriel Fernández, N. De (1987): *Escolarización y sociedad en Galicia (1875- 1900) (tese doutoral)*, Universidade de Santiago de Compostela.
- Gabriel Fernández, N. De (1980): *Orientación agropecuaria da escola primaria en Galicia*, Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- Gil Muñiz, A. (1951): *Estudios pedagógicos modernos: teoría de la educación*, Librería Denis, Málaga.
- Jimeno, J. e Pérez, A. (1993): "El profesorado de la Reforma", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 220, pp. 95-99.
- Giroux, H. (1990): *Los profesores como intelectuales*, Paidós-Mec, Madrid.
- González Blasco, P. e González-Anleo, J. (1993): *El profesorado en la España actual*, Fundación Santa María, Madrid.
- Grande Martínez, M. (1981): *La escuela rural. Situación educativa en el medio castellano-leonés*, Escuela Popular, Granada.
- Jiménez Sánchez, J. (1982): *La escuela unitaria*, Laia, Barcelona.
- Jiménez Sánchez, J. (1993): "Una escuela desahuciada", *Cuadernos de Pedagogía*, nº 214, pp. 98-102.
- Lerena, C. (1982): "El oficio de maestro. Posición y papel del profesorado de primera enseñanza en España", *Sistema*, nº 50-51, pp. 79-102. Ampliado e publicado así mesmo en Lerena, C. (Edt., 1987): *Educación y Sociología en España. Selección de textos*, Akal, Madrid, pp. 441-472.
- Lortie, D. (1975): *School teacher: a sociological study*, University of Chicago Press, Chicago.
- Manzano, B. (1959): *Pueblos, escuelas y educadores*, Sociedad de Educación Atenas, Madrid.
- Martín Luego, J. (1978): *Fregenal de la Sierra. Una experiencia de escuela en libertad*, Campo Abierto Eds., Madrid.
- M.E.C. (1989): *Libro Blanco para la reforma del sistema educativo*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- Ortega, F. (1987): "Un pasado sin gloria: la profesión de maestro", *Revista de Educación*, nº 284, pp. 19-38.
- Ortega, F. e Velasco, A. (1991): *La profesión de maestro*, CIDE-MEC, Madrid.
- Pérez Díaz, V. (1972): "Consideraciones sobre la escuela y el maestro rural", en *Cambio tecnológico y procesos educativos en España*, Seminarios y Ediciones, Madrid, pp. 127-155.
- Requejo, A. e Caride, J.A. (1991): *Mapa cultural de Galicia: O asociacionismo cultural*, Xunta de Galicia, Santiago de Compostela.
- Roche, P. (1993): *Los Centros Rurales de Innovación Educativa de Teruel (CRIET): respuesta de futuro a la nueva escuela rural*, ICE da Universidad de Zaragoza, Zaragoza (tese de doutoramento presentada en 1991 na Universidade Complutense de Madrid).
- Rosales, C. (1991): *Manifestaciones de innovación didáctica*, Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela.
- Salanova, J. (1983): *La escuela rural. Métodos y contenidos*, Zero-Zyx, Madrid.
- Sánchez de Horcajo, J.J. (1985a): "Morfología social del profesorado rural de EGB en Castilla-León", *Educación y Sociedad*, nº 3, pp. 161-176.
- Sánchez de Horcajo, J.J. (1985b): *El profesorado rural de EGB en Castilla-León*, Fundación Santa María, Madrid.
- Subirats, M. (1983): *L'Escola rural a Catalunya*, Edicions 62, Barcelona.
- Varela, J. e Ortega, F. (1984): *El aprendiz de maestro*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.
- Zubieta, J. C. e Susinos, T. (1993): *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*, CIDE-MEC, Madrid.