

Presente y futuro de la escuela rural

Tenemos la suerte de contar en este monográfico con la colaboración de Salvador Berlanga, un especialista en el tema con muchos trabajos publicados y uno de los fundadores del Museo de la Escuela Rural de Alcorisa. Salvador Berlanga hace un recorrido de más de cuarenta años sobre las distintas concepciones y aportaciones que desde la política educativa se han hecho a la escuela rural, incidiendo especialmente en la compleja situación actual. Destacamos las conclusiones finales en las que no sólo podemos encontrar una valoración de lo realizado, sino también, aportaciones hechas desde la experiencia y el compromiso con el entorno. A continuación Lourdes Alcalá y José Luis Castán hacen un balance de los últimos años de la escuela rural de Teruel proponiendo a continuación una serie de propuestas para su mejora. Los compañeros del colegio de Alpartir nos hablan de su centro y de la escuela rural desde la perspectiva de la gestión y el liderazgo. Magdalena Fernández y Ángeles Sorolla parten de la realidad de su escuela de Calatorao para hacer un análisis en el que valoran las ventajas pero también las dificultades con las que deben enfrentarse. Contamos también con la colaboración de Beatriz Carrero y M^a José Forcén, profesoras de secundaria que nos dan una visión personal de su paso por centros rurales. Rakel Sánchez, del CRA Río Aragón, hace memoria como maestra en una zona rural tan singular como son los valles pirenaicos.

Evolución, características y perspectivas de la escuela rural. De Villar Palasí a Wert Ortega

Salvador Berlanga Quintero
Maestro y doctor en Pedagogía

Consideraciones previas

He trabajado, siempre como maestro en el aula, para una generación de alumnos y alumnas del medio rural aragonés. Además, durante años puse mi voz comprometida y esfuerzo investigador en la defensa de la escuela rural. A veces percibía que mis palabras y escritos en defensa de la escuela rural no preocupaban demasiado a las familias y profesorado, al tiempo que perdía el favor de algunos políticos de todos los colores. Pero, entonces, la crisis era sólo de ideas. El profesorado (el ciudadano en general) no ha sido ni es formado para poner en entredicho los poderosos "argumentos" de políticas educativas reproductoras del *statu quo* (Giroux, 1997). Y después de esta contextualización personal entramos en materia.

Una reflexión sobre la escuela –tanto de ámbito rural como urbano– no se puede limitar a métodos de enseñanza o de dotación de recursos informáticos, porque la práctica pedagógica es eminentemente social y participativa (Bernat, 2000). En este artículo se analizan las políticas educativas dirigidas específicamente a las escuelas ubicadas en el contexto rural desde el último tercio del siglo XX hasta hoy. Difícil tarea la de concretar en pocas páginas la evolución y características de de la escuela rural. Sin embargo, te invito a una lectura sosegada de estas páginas, como un juego de miradas que nos ayudará entender lo que somos, de dónde venimos y hacia qué futuro caminamos.

1. Una aproximación al concepto de escuela rural

Si siempre es comprometido concretar una institución, resulta complicado más complicado todavía precisar qué es la escuela, en general, y, en particular, la ubicada en el medio rural. Se citan, a continuación, algunas opiniones, expresadas en diferentes momentos, en un intento de definición del concepto de escuela rural.

Zaldivar (1954) describe la escuela rural como la *agencia educativa número uno* cuando se constituye como único foco cultural de una localidad. En esta misma línea se expresa Jorge (1954), inspector de Primera Enseñanza, que la idea de unidad es esencial en el concepto de escuela y la escuela es por definición unitaria porque sabe qué se propone y conoce los procesos.

De la enseñanza graduada se pasaría a la subdivisión en cursos, sin que por ello se resolviera –citando a Santiago Hernández (1954)– el auténtico problema de organización que los maestros siempre han resuelto con naturalidad porque todas las escuelas organizadas convenientemente son unitarias. Sus palabras resultan clarificadoras (1997): "La pedagogía clásica establece el principio de que la habilidad suprema del maestro es tener ocupados a todos sus alumnos... A la apelación del alumno: ¡Maestro ya acabé!, se responderá: ¡Aquí no se acaba nunca!..."

Finaliza esta primera época con las palabras de Miguel Zapater, Inspector Profesional de Enseñanza Primaria de Navarra (1969), quien entiende por medio rural:

"todos aquellos núcleos cuyo censo es inferior a los 3.500/4.000 habitantes".

El último tercio del siglo XX proporciona líneas con otros matices. Para Joan LL. Tous (1981) es escuela rural la que es la única de la población; a ella acuden los hijos de todas las capas sociales y de todas las ideologías, religiosas o políticas. Es seguramente mi preferida. Pedro Sauras (2000) entiende que está ubicada en una población menor de 10.000 habitantes y donde la actividad agrícola es superior al 50%. Roser Boix (1995) va más lejos al afirmar que la ruralidad sobrepasa el marco agrario: "institución educativa que tiene como soporte el medio y la cultura rurales, con una estructura organizativa heterogénea y singular y con una configuración pedagógico-didáctica multidimensional".

Finalmente, considera M^a Paz Díez (2001) que no es posible dar una definición universal y permanentemente válida de rural o urbano porque ambos están en constante cambio. En la Declaración de 18 de febrero de 2003, el Consejo Escolar de Aragón se aborda la "educación en el medio rural" en un sentido amplio, abarcando a todos los centros públicos y privados de todos los niveles no universitarios situados en toda la geografía regional, excluyendo únicamente a las tres capitales de provincia.

De entre todas ellas podría concluirse, con precauciones, que la diversidad es unas de sus principales señas de identidad. Cabría preguntar entonces si esta heterogeneidad y diversidad han sido tenidas en cuenta por el legislador, acostumbrado a pensar en una escuela-tipo homogénea propia de contextos urbanos.

2. De las políticas de concentración al nuevo siglo

2.1. La concentración escolar, un nuevo modelo de la Ley General de Educación para la escuela rural

En los años sesenta y setenta del siglo XX se produjo un

proceso de desmantelamiento paralelo a la despoblación de la España interior y de concentración económica en las costas (Berlanga, 2010). Con criterios economicistas, racionalidad tecnocrática y coincidiendo con la llegada de Villar Palasí al Ministerio de Educación (1968-1973), España buscó una nueva legitimación para el sistema político más acorde con la evolución socioeconómica del país con la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, de agosto de 1970. Al mismo tiempo que se pretendía *uropeizar* España, se cerraron numerosas escuelas, fomentándose los grandes centros comarcales y las Escuelas-Hogar. Los escolares, a partir de ahora, no deberían decir que iban a la *Escuela* sino al *Colegio*, pero aunque resultó ser un paso importante en el proceso de consolidación del sistema educativo español despreció la peculiaridad de la escuela rural al venir marcada por una clara política de concentración (Carmena y Regidor, 1981).

A mitad de la década, coincidiendo con el final del III Plan de Desarrollo (1972-75), se manifestó una clara oposición social porque las concentraciones pronto descubrieron deficiencias en los edificios construidos, peligro en las rutas de transporte, mala calidad en los comedores escolares y escasez de los medios prometidos, en un momento en que ya se reivindicaba *un pueblo-una escuela* en línea con las propuestas lanzadas desde los Movimientos de Renovación Pedagógica. Los efectos fueron terribles en el medio rural español y, concretamente, en Aragón se suprimieron casi 500 unidades.

2.2. Experimentación y reforma de la educación rural en la España democrática

Se inician los años ochenta, una década caracterizada por la experimentación de reformas, con la publicación de la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares de Enseñanza no universitaria, que tampoco tuvo en cuenta las peculiaridades de la escuela rural.

Este tiempo histórico de recuperación de las libertades democráticas tuvo su claro reflejo en el mundo profesional educativo que trabajaba en el medio rural con un compromiso de mejora social desconocido hasta este momento. Las manifestaciones por la autonomía también lo eran por la autonomía de las pequeñas escuelas, todavía "dependientes" del colegio comarcal para realizar los exámenes y evaluaciones que añadían más demérito y desconsideración a la



labor del profesorado rural.

Fueron estos primeros años ochenta especialmente fértiles en artículos, ponencias, encuentros de profesorado y tesis doctorales. *Lo rural* estaba de moda y era centro de interés en los medios de comunicación y revistas profesionales, en gran medida por la importante caja de resonancia que suponían las jornadas organizadas por los entonces multitudinarios Movimientos de Renovación Pedagógica. Para Jesús Jiménez (1993): "Por primera vez, en muchos años, se volvía a contar con una escuela rural que iba perdiendo poco a poco su carácter residual tantas veces puesto de manifiesto por sus maestros"; a la par, el MEC destinaba más presupuestos a la construcción y, sobre todo, a la rehabilitación de escuelas que mayoritariamente contaban con la tradicional estufa de carbón o de leña.

La escuela rural había sufrido un importante cambio coincidiendo con el final de las concentraciones escolares y el inicio de algunas desconcentraciones. La llegada al gobierno de la Nación del partido socialista en 1982 fue un momento esperanzador para la escuela rural. La publicación del Real Decreto sobre Educación Compensatoria de 27 de abril de 1983 y de la LODE (Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación) de 3 de junio de 1985, son muestras de un importante salto cualitativo.

2.3. A la búsqueda de una educación compensatoria

Este Real Decreto proponía (Roche, 1995) medios y recursos extraordinarios adicionales para tratar desigualmente a los que eran socialmente desiguales con aspiración a la igualdad de resultados. Por primera vez en España se establecía un programa de Educación Compensatoria.

Este marco reglamentario permitía a las direcciones provinciales de educación promover proyectos adecuados a las necesidades de las diferentes realidades del territorio y entre ellos los destinados a la escuela rural (Sauras, 1998). Deben destacarse los Centros de Recursos y Servicios, como el de Ballobar en Huesca, así como los Centros Rurales de Innovación Educativa de Teruel (CRIET) y los Colegios Rurales Agrupados (CRA). Este plan de actuación global significó un momento especialmente ilusionante, casi revolucionario por la innovación y participación de muchas comunidades rurales (Berlanga, 2004).

Es significativo que las dos Escuelas Hogar turolenses construidas-rehabilitadas en 1980 en Alcorisa y Albaracín no entraran en funcionamiento como tales y albergaran, tres años después, a los CRIET para complementar la educación y la socialización de los alumnos de la Se-

gunda Etapa de EGB de pequeñas localidades de la provincia desde la innovación como una idea de libertad. "Los CRIET existen porque existe la escuela rural", repetía incansablemente Pedro Roche, entonces Director Provincial de Educación de Teruel e impulsor del proyecto.

Por otra parte, uno de los proyectos más destacados fue el desarrollado en el valle de Amblés de Ávila. En el mismo, nueve unitarias ya no asistirían al Colegio de Concentración porque decidieron funcionar como un centro completo con claustro común, consejo escolar, equipo directivo, proyecto curricular, materiales y recursos didácticos. Nacían así los Centros Rurales Agrupados (CRA), que se han consolidado plenamente en la mayor parte del mundo rural español, con distintas denominaciones. Con este nuevo modelo organizativo las pequeñas escuelas unitarias no se suprimían, los alumnos permanecían en sus localidades de origen, diversos profesores de la plantilla impartían clases de forma itinerante en varias localidades y era posible la utilización conjunta de

las instalaciones, independientemente del pueblo de ubicación (Jiménez, 1987). Será el mismo profesorado el que defina con gran realismo a estos centros como aulas con pasillos muy largos que son las carreteras que comunican las distintas localidades.

Su constitución también sirvió para que las autoridades educativas anunciaran a bombo y platillo la definitiva desaparición de las escuelas unitarias. Citando a Enrique Satué (2000), "con esta entidad desaparece la figura del clásico maestro o maestra generalista de escuela

unitaria pues, a partir de entonces, éstos se verán auxiliados por especialistas (...) provocando un éxodo diario del profesorado hacia la capital o cabecera de la comarca, una pérdida de importancia de lo rural".

2.4. La Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE)

Pero volvamos al marco legislativo. El ministro Maravall presentó la LODE ante el Pleno del Congreso de los Diputados en diciembre de 1985. Por su planteamiento de compensación de desigualdades, representó un deseo de plasmar los criterios básicos del socialismo democrático en el sistema educativo. El propio José María Maravall (MEC 1986) afirmó: "son las escuelas las que deben ir a los alumnos, no los alumnos a donde están las escuelas", en coherencia con la política de marcha atrás de las concentraciones.

Sin embargo, sorprende que esta Ley tan llena —al menos en la literatura de su articulado— de principios democráticos, fuera derogada en beneficio de la LOGSE, 1990, antes del necesario proceso mínimo de implanta-

*Este tiempo histórico de
recuperación de las libertades
democráticas tuvo su claro
reflejo en el mundo
profesional educativo que
trabajaba en el medio rural
con un compromiso de
mejora social desconocido
hasta este momento*

ción definido por el ministro impulsor: "Una reforma educativa ambiciosa sólo puede madurar en un plazo de siete o diez años" (MEC, 1986).

2.5. De la LOGSE a la LOMCE

Recién estrenados los años noventa, el 3 de octubre de 1990, se aprobó la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, siendo Javier Solana Ministro de Educación y Ciencia, y recibió el apoyo de todos los grupos parlamentarios, con excepción del Partido Popular. La escuela rural confiaba en su definitivo afianzamiento. Sin embargo, sólo se cita el término "rural" una vez, en el artículo 65.2. Para Grande (1993), ignora y deja, una vez más, a la educación rural sin un tratamiento específico diferenciado, a la vez que pide la creación de un subsistema educativo rural específico en cada una de las Comunidades Autónomas.

Desde entonces y con algunos matices diferenciales, ninguna de las leyes orgánicas aprobadas (LOCE, LOE y LOMCE) han recogido las peculiaridades de la educación en el medio rural. El periodo que va desde la publicación de la LOPEG hasta nuestros días, está definitivamente marcado por el proceso de transferencias educativas de las Comunidades Autónomas que no disponían de ellas.

3. Los silencios de la escuela rural de Aragón

Antes de pasar al apartado de conclusiones que completan este artículo, nos detendremos en cuatro documentos relevantes. Su lectura demuestra que, en política educativa, las buenas intenciones casi nunca se cumplen y que hablamos mucho pero hacemos poco.

En el tránsito de los siglos XX y el XXI, Aragón asumió las transferencias educativas y con ellas la capacidad para haber diseñado un modelo educativo que incorporase un imprescindible mapa pedagógico en esta Comunidad Autónoma netamente rural. En ese momento parecía que se recuperaba el interés por la escuela rural, reflejado en el desarrollo del *I Congreso sobre Escuela Rural en Aragón* (2000), las *Jornadas de Estudio de Teruel* (2002), las *Jornadas de Educación Primaria* de UGT en Zaragoza (2002), las *Jornadas de Educación Rural en Aragón* organizadas por el Departamento de Educación en Caspe (2003) y la *Declaración del Consejo Escolar de Aragón* de 18 de febrero de 2003 en Daroca.

Del *MODELO EDUCATIVO ARAGONÉS*, de 22 de diciembre de 1997, "la referencia que debe inspirarnos" según se decía, se seleccionan algunos textos de interés para un análisis crítico en la materia:

- Una educación basada en la igualdad de oportunidades para el conjunto de la sociedad aragonesa, de manera que las diferencias socioterritoriales y socioeconómicas no supongan un obstáculo para el acceso a un servicio tan fundamental como es la educación, y que ésta no sea un factor de discriminación social ni territorial.

- Se favorecerá, mediante incentivos profesionales, la permanencia del profesorado en el ámbito rural y/o en centros de difícil desempeño.
- Especial atención a la estructura educativa de las zonas rurales, donde se precisa un esfuerzo mayor por causa de los factores territoriales, y donde es necesario arbitrar medidas compensatorias para que ofrezcan las mismas opciones educativas que el ámbito urbano.

¡Un Pacto por la educación! También, del *PACTO POR LA EDUCACIÓN*, de junio de 2000, recogemos algunos epígrafes para el análisis:

- La reducción progresiva de las desigualdades sociales entre los aragoneses se conseguirán en gran medida a través de la educación. La educación ha de contribuir decisivamente a la vertebración del territorio.
- Desarrollar la igualdad de oportunidades, contribuyendo desde el sistema educativo a compensar las desigualdades sociales y territoriales existentes en nuestra Comunidad Autónoma.
- El carácter básico de la educación como servicio público y de interés social.
- Establecimiento de incentivos administrativos, con incidencia en los concursos de traslados, para favorecer la estabilidad del profesorado en centros de atención preferente y en el medio rural.

Vemos, a continuación, algunas conclusiones del *I CONGRESO sobre ESCUELA RURAL EN ARAGÓN*, en Alcorisa, durante el 14, 15 y 16 de abril de 2000.

- Urge adecuar la formación de los futuros maestros a la singularidad de la Escuela Rural.
- Posibilitar que los futuros maestros realicen prácticas en ámbitos rurales. Todo ello, con reconocimiento académico e incluso ayudas económicas de desplazamiento, alojamiento y apoyo.
- Debe reforzarse la presencia de la Universidad para la consolidación de focos donde se desarrollan proyectos de innovación.
- Es necesario estimular la permanencia, estabilidad y participación del profesorado en el medio rural con medidas compensatorias positivas, nunca coaccionantes.
- La sociedad civil rural debe asumir la importancia de la Escuela como motor de otros desarrollos y de vertebración territorial.
- Es necesario que se oigan las voces procedentes del ámbito rural y que se conozcan la innovación procedente del ámbito rural en los foros educativos donde se habla y diseña el futuro. Por ejemplo en el Consejo Escolar de Aragón.

En la Declaración de 18 de febrero de 2003, aprobada por unanimidad, el Consejo Escolar de Aragón instaba a la Administración educativa a elaborar un *PLAN PARA LA EDUCACION EN EL MEDIO RURAL ARAGONÉS*, que contemplase medidas concretas de actuación, con la consiguiente financiación, para hacer realidad, entre otras, las siguientes actuaciones:

- de Diseño de un mapa escolar que tenga como objetivo central la vertebración del territorio aragonés.
- Medidas de incentivos económicos y la catalogación de puestos de difícil desempeño, la mejora de las condiciones laborales del profesorado itinerante, el fomento de la estabilidad del profesorado, viviendas gratuitas, la dotación de nuevos perfiles profesionales, y en los centros, maestros tutores de la especialidad de Primaria en todas las escuelas que componen un CRA sin carácter itinerante.
- Introducción en los estudios universitarios de disciplinas relacionadas con la educación en el medio rural.
- Especial atención a los centros del medio rural en los planes y programas del Departamento Educación.

¿Para qué sirven encuentros y conclusiones de mejora? ¡Cuánto queda por hacer! Aragón presenta un grave desequilibrio territorial por carecer de ciudades intermedias entre la macrocefálica Zaragoza, con más del 60 por ciento de la población y el resto despoblado y disperso. De los 730 pueblos aragoneses, 527 tienen menos de 500 habitantes (72 por ciento), 182 municipios se sitúan en el estrato intermedio entre 500 y 5.000 (25 por ciento) y únicamente 20 poblaciones, incluida Zaragoza, superan los 5.000 habitantes (2,7 por ciento). ¿Debemos o no debemos hablar de la escuela rural en esta tierra?

Pero seamos optimistas. Parafraseando a mi Maestro y amigo Antonio Bernat (1999): "Una educación crítica es enemiga de planteamientos mágicos, pero no utópicos (...) a pesar de todos los cambios tecnológicos y discursos apocalípticos, la escuela tiene todavía utilidad". Siendo muchas las carencias, son muchas más las oportunidades que ofrece el medio rural aragonés para el desarrollo de una pedagogía innovadora. Sólo hay que preguntar a los docentes que ejercieron en él durante un tiempo y que ahora sufren las dificultades de la enseñanza en las aulas del medio urbano.

4. Conclusiones finales para la reflexión ¿y para la acción?

Es ahora el momento de aportar algunas conclusiones que nos acercan a los actores educativos y a la realidad de la ruralidad en España, y de modo particular en Aragón.

1. La principal característica de la escuela rural es su diversidad: de paisajes, de alumnos, familias y modos de vida, vías de comunicación, modos de producción, tipología de centros, variedad en el número y composición del profesorado, etc. En ese sentido amplio y global debería abordarse cualquier política educativa.

2. Las leyes, sin tener en cuenta el principio primario del derecho a la diferencia, han planteado sus objetivos para escuelas estandarizadas que no eran rurales, por lo que han sido éstas la que siempre se han visto obligadas a buscar soluciones para su propia realidad y supervivencia a remolque de lo legislado.

3. Se constata la inexistencia de una política educativa específica para la peculiaridad de la escuela situada en contextos rurales. Desde la década de los años sesenta hasta los primeros años de la década de los ochenta se produjo un imparable proceso de concentración y desmantelamiento de las escuelas rurales que actualmente parece repetirse por las mismas razones de índole económico e ideológico.

4. Las leyes educativas impulsadas por los Gobiernos socialistas representaron un mayor esfuerzo de igualdad educativa para los más desfavorecidos, fundamentalmente a través de la LODE, pero nunca recogieron en el articulado la especificidad de la escuela rural.

5. Si el mundo atraviesa un periodo de crisis del modelo, en gran parte del medio rural se sufre una convulsión que puede ser la última.

6. Vivimos en una sociedad global de la que no pueden quedar al margen los ciudadanos que apuestan por permanecer donde la mayoría se vio obligada a emigrar. Para ello es imprescindible un nuevo discurso que acabe con la dualización del mundo en rural *versus* urbano.

7. Se entiende que las políticas han provocado un desprestigio de la escuela rural, reflejado en el deseo de los padres de que se parezca cada vez más a la escuela urbana. En éste, ha colaborado parte del profesorado por la negativa visión de este tipo de escuelas en las que ve el camino irremediable para llegar a un puesto de trabajo profesionalmente más digno en ciudades, con más servicios y con menor necesidad de implicación y compromiso social.

8. La escuela rural existe y no se resiste a ser, como casi siempre, la "convidada de piedra" de quienes diseñan las políticas educativas. Por otro lado, el binomio "calidad-igualdad de oportunidades" se convierte en un tópico, en una excusa de políticas encaminadas a la uniformización burocrática.

9. ¿Por qué no se buscan medidas de compensación real para igualar a quienes se quedan fuera de lo legislado? Se ha pensado en la mayoría porque es un problema, fundamentalmente económico que resta recursos. La homogeneización siempre esconde y justifica una selección injusta.

10. Por otra parte, en todas las leyes se pide al profesorado "rural" una dosis extra de entusiasmo para llevarla a cabo, a cambio de casi nada, y tampoco se han arbitrado medidas administrativas y económicas compensadoras para estimular la permanencia del profesorado en el medio rural.

11. Por ello es urgente y prioritario que desde las instituciones se impulse un nuevo *Plan de para la Escuela Rural* en coincidencia con los informes del Consejo Escolar del Estado y el Consejo Escolar de Aragón. Y que el medio rural tenga "voz y voto" en la legislación, en las mesas de decisión política y en el reparto de los recursos económicos.

12. Reivindicamos mayor investigación en pedagogía rural. La escuela rural no puede prescindir del apoyo

científico de la Universidad, ni ésta seguir ignorando la realidad de estas escuelas. Salvo raras y ejemplares excepciones de profesores concretos, el divorcio entre la Universidad y la escuela rural es total.

Es justo reconocer que desde que Aragón asumió las competencias educativas se ha realizado un esfuerzo sin parangón en nuestra reciente historia, sin embargo queda mucho por hacer y, sobre todo, por recomponer tras la durísima política actual de recortes iniciada desde el 22 de diciembre de 2011. Ese día tuvo lugar el sorteo de la tradicional lotería de Navidad y en él nos "tocó" conocer el nombramiento de José Ignacio Wert como ministro de Educación. Sus políticas privatizadoras, ejecutadas por los Departamentos de las Comunidades Autónomas, de nuevo convierten a la escuela rural en la "parienta pobre y desahuciada", denominada así por Jesús Jiménez.

Además de no suprimir plazas de maestros, es imprescindible mejorar su estabilidad ¿Por qué no establecen medidas compensatorias positivas? ¿Por qué en reuniones de Administración y de Sindicatos, donde se decide sobre escuela rural, todos sus miembros viven en el núcleo urbano? ¿Por qué se habla tan poco del medio rural? ¿Y en las aulas de la Universidad? ¿Por qué no se conceden ayudas económicas para Prácticas en el medio rural con el coste de los créditos que pagan los universitarios? ¿Por qué no se reconoce y estimula la inmensa labor de innovación pedagógica que realizan muchos maestros y maestras en distintos puntos del medio rural? Son algunas cuestiones que están determinando el grado de implicación del maestro en la escuela y en la localidad, limitando la acción educativa y la constitución de equipos, y dando a todo lo educativo rural un marchamo de provisionalidad e interinidad. Sólo algunos directores "veteranos" permanecen y son punto de apoyo fundamental para informar a las nuevas y masivas incorporaciones (se dan casos que cambia el cien por cien incluido todo el equipo directivo). Se habla mucho de educación pero no se cree en la educación, ni hacia dónde caminar.

Sin embargo, me indigna que la crisis se convierta en pretexto para atacar directamente a la escuela pública, acusada insistentemente de ineficaz, y para dinamitar un derecho social incuestionable. No sobran maestros. Lo que sobran son políticos incapaces de lograr un *Pacto por la Educación*, como en otros países europeos, y sacar de sus guerras partidistas los asuntos educativos. La educación es un arma de futuro pero ellos la han convertido en



pedra arrojadiza con tantas leyes generales como cambios del bastón de mando.

No se puede ser neutral cuando abordamos aspectos educativos porque los planteamientos neoliberales imperantes están atacando a la línea de flotación del sistema público de enseñanza y ello es consecuencia del déficit democrático que vive nuestro mundo tiranizado por la "sagrada economía". En los Tratados de la UE se exige a los países miembros que se reconozca en sus políticas la singularidad rural para evitar que se produzcan desequilibrios, mientras que en el nuestro se enfrentan (una vez más) la España rica contra la España pobre, interior y despoblada, por los fondos de la financiación autonómica.

La UE carece de una política educativa común. Ni siquiera existe una definición común para la *ruralidad* o *zona rural*. La medida más aceptada es la de 100 hab/km², muy lejos de los indicadores, por ejemplo, de Aragón (28,28 hab/km²) o de la provincia de Teruel (9,71 hab/km², 0,3 por ciento de la economía total de España) y un engañoso PIB por habitante que aumenta a la par que pierde población, pero que es un criterio fundamental para el reparto de los recursos estructurales dirigidos a las zonas rurales en la UE.

He escrito muchos artículos como éste, con parecidos argumentos y palabras, que no han servido para nada porque en tiempos de bonanza era más fácil mirar hacia otro lado. Más lamentos. Quizás podríamos propiciar que Aragón sea el mejor referente de pedagogía rural europea y evitar que también en el siglo XXI se repitan los mismos olvidos e idénticos errores. De lo que estoy seguro es que las esperanzas de futuro de muchos pequeños y hermosos pueblos pasan por tener abiertas sus escuelas y, sobre todo, que merece la pena seguir peleando por lo que uno cree.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BERLANGA, S. (2004): Educación en el medio rural: análisis, perspectivas y propuestas. Zaragoza: Mira.
- BERLANGA (et al) (2004) (Coord: Roser Boix): "Los Centros Rurales de Innovación Educativa". En *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*, 81-103.
- BERLANGA (et al) (2010) (Jaume Carbonell, autor y director). "La escuela rural en Aragón: laboratorio de innovación". En *Viaje por las escuelas de Aragón*, 211-212. Madrid : Wolters Kluwer España.
- BERLANGA, S. (et al). (2010) (Coords: Alfonso Cortés y J.F. Abadía). "Interés por la educación del medio rural aragonés". En *25 años aprendiendo juntos. CPR Ejea 1985-2010*, Zaragoza: CPR Ejea de los Caballeros y Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, 68-71.
- BERNAT, A. (1999): "Contexto y significado en pedagogía". *Anuario de Pedagogía nº 1*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. Departamento de Ciencias de la Educación., 139-171.
- BERNAT, A. (2000): "I Congreso sobre Escuela Rural en Aragón. Alcorisa, 14, 15 y 16 de abril de 2000". *Balcei* núm. 69. Alcorisa: Excmo. Ayuntamiento, 19-21.
- BOIX, R. (1995): Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural. Colección Materiales para la innovación educativa. Barcelona: Editorial Graó/ICE de la Universitat de Barcelona.
- CARMENA, G. y REGIDOR J. (1981): "La política educativa y la escuela rural". Barcelona: *Cuadernos de Pedagogía*, CD-"25 años", Núm. 79, agosto.
- DÍEZ, M^a. P. (1989): El profesor de EGB en el medio rural. Zaragoza: ICE Universidad de Zaragoza.
- GIROUX, H.A. (1997): Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Madrid: MEC/Paidós. Temas de Educación.
- GRANDE A. (1993): "Chequeo a la escuela rural: una mirada al futuro". *Cuadernos de Pedagogía*, CD-"25 años", Núm. 214, mayo, Barcelona.
- HERNÁNDEZ, S. (1954): "Introducción". *Organización Escolar* (Dir. Santiago Hernández Ruiz). Tomo I, Biblioteca Clásicos y Modernos de Educación. Méjico: UTEHA, 1-166.
- HERNÁNDEZ, S. (1997): Una vida española del siglo XX. Memorias (1901-1988). Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.
- JIMÉNEZ, J. (1987): "La Escuela Rural: entre el olvido y la esperanza". *Cuadernos de Pedagogía*, CD-"25 años", Núm.151, septiembre. Barcelona.
- JIMÉNEZ, J. (1993): "Chequeo a la Escuela Rural. Una escuela desahuciada". Barcelona: *Cuadernos de Pedagogía*, CD-"25 años", Núm.214, mayo.
- MEC (1986): *Cuadernos Legislativos. Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) y Reglamentos*. Madrid: Centro de Publicaciones de la Secretaría General Técnica.
- ROCHE, P. (1993): Los Centros Rurales de Innovación Educativa de Teruel (CRIET): respuesta de futuro a la nueva escuela rural. Zaragoza: ICE Universidad de Zaragoza. Colección Informes nº 38.
- ROCHE, P. (1995): CRIET. Hacia una nueva escuela rural. Teruel: MEC, Dirección Provincial de Educación.
- SATUÉ E. (2000): Caldearenas, un viaje por la Historia de la Escuela y el Magisterio Rural. Edición del autor. Huesca.
- SAURAS, P y otros (1998): Trabajar en la escuela rural. Madrid: Federación de Movimientos de Renovación Pedagógica.
- SAURAS, P. (2000): "Escuelas rurales". *Revista de Educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Núm. 322, 29-44.
- TOUS, J. LL. (1981): "Cataluña, invitación al estudio de la escuela rural". Barcelona: *Cuadernos de Pedagogía*, CD-"25 años", núm. 79, agosto.
- ZALDÍVAR, R. (1954): "El edificio escolar". *Organización Escolar* (Dir. Santiago Hernández Ruiz). Tomo I, Biblioteca Clásicos y Modernos de Educación. Méjico UTEHA, 203-225.
- ZAPATER, M. (1969): "Centro de educación básica completa del medio rural". *Revista Vida Escolar*. Madrid: CEDODEP. Ministerio de Educación Nacional. Núm. 105, 11-16, enero.