



VOL. 15, Nº 2 (2011)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 22/10/2010

Fecha de aceptación 04/05/2011

## LA ESCUELA EN EL MEDIO RURAL: EDUCACIÓN Y DESARROLLO LOCAL

*The school in rural areas: education and local development*



*Abílio Amiguiño*

*Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de  
Portalegre (Portugal)*

*E-mail: [abilio.amiguiño@esep.pt](mailto:abilio.amiguiño@esep.pt)*

### Resumen:

*Este texto analiza las posibilidades de intervención comunitaria de la escuela en el medio rural como condiciones para la innovación pedagógica-educativa y el desarrollo local. En el seno de un proyecto más amplio, en el que el autor estuvo implicado durante más de 20 años, refleja las experiencias e iniciativas que confrontan pedagogía y la acción social local con el impacto en el trabajo escolar de profesores y alumnos. Se trató de propósitos a los que el Estado ignoró o pretendió poner fin, con una política educativa pública de supresión de las escuelas más pequeñas, de sus potencialidades educativas como servicio público comunitario. Por eso, el proyecto tuvo un carácter de resistencia a esta ofensiva que le confirió contornos, expectativas y resultados a tener en cuenta en la articulación entre educación y desarrollo local, como propuesta y práctica de intervención social de la llamada sociedad civil.*

*Palabras clave:* escuela, medio rural, intervención comunitaria, desarrollo local, formación de profesores.

### Abstract:

*This text discusses the possibilities of community intervention in a rural school, as conditions for teaching and educational innovation and local development. Within a broader project, in which the author was involved for over 20 years, reflected on experiences and initiatives that confront pedagogy and social work place, impact on school work with teachers and students. It was purposeful that the state or ignored or wished to end with a public education policy for the elimination of smaller schools, their educational potential as a public service and community. Therefore, the project was still a matter of resistance to this offensive that gave it outlines, expectations and results to take into account the articulation between education and local development, as proposed and practice of social intervention-called civil society.*

*Key words:* rural school, community intervention, local development, teacher training.

## 1. Introducción

La escuela en el medio rural continúa dando muestras de la riqueza y del potencial de las experiencias educativas y de intervención comunitaria que puede integrar y hasta impulsar, aún cuando su dimensión es cada vez más reducida. Esas experiencias surgen, normalmente, en la confluencia entre una valoración muy positiva de la escuela por las familias y por las comunidades, difícilmente equiparable a otros contextos, con las relaciones de proximidad y de inserción significativa en el medio local, así como de un trabajo escolar de los niños y niñas, de profesores e incluso de otros actores sociales, que las circunstancias ayudan a promover.

Sin embargo, las políticas públicas en este ámbito prosiguen indiferentes su camino. Comenzando por negar el objeto social y educativo que es la escuela rural, en términos pedagógicos y organizativos, en coherencia con este reduccionismo del análisis, imponen pura y simplemente su cierre. En verdad, no hay política ni estrategias para la escuela rural, porque la manifiesta falta de objeto no lo justifica. Así se decide y actúa, finalmente, en conformidad con otros criterios político-económicos que, invariablemente, se disimulan, pero que permanentemente se actualizan y que son, en el fondo, los que realmente importan.

Desde mi perspectiva, se trata actualmente de deshacer un patrimonio de innovación y de transformación del modelo escolar, mejorándolo y enriqueciendo sus potencialidades educativas, de las que se beneficiaron tanto la educación y socialización de los niños como la formación y el desarrollo personal y profesional de los profesores. Por su parte, las comunidades más desfavorecidas fueron aún más penalizadas; desprovistas en muchos casos del último servicio público que les quedaba (como analizaré posteriormente), no solamente aseguraban la educación de sus niños y niñas, sino que también contribuían decididamente a su propio desarrollo.

## 2. Contexto político-educativo

Los últimos años en Portugal fueron de una fuerte y sistemática tentativa de completa aniquilación de todo aquello que se dio en llamar escuela rural o escuela en el medio rural<sup>1</sup>. Se inició con el primero gobierno del partido socialista, prosiguió con el segundo y ha tenido ahora su epílogo. Efectivamente, en Portugal, pasó a considerarse definitivamente que ya no había posibilidad de supervivencia en términos de red escolar y de servicios educativos verdaderamente descentralizados, además del presupuesto tener en cuenta el presupuesto. Es decir, justificaciones político-económicas dictaron un impulso final que llevó al cierre de centenares de pequeñas unidades escolares, principalmente en el medio rural.

---

<sup>1</sup> Dentro del conjunto de atributos habitualmente utilizados para caracterizar estas pequeñas unidades escolares, rechazo, en principio, lo del número de alumnos, justamente por el gran número de equívocos que tiene suscitado y, principalmente, por el uso abusivo y mistificador por parte del poder político. Me apoyo esencialmente en criterios organizativos, pedagógicos y sociales: por un lado, la heterogeneidad de las clases en términos de edad y de niveles escolares, contrariando el modelo escolar de “enseñar a muchos como si fuera uno solo” y, por otro lado, la proximidad y la misma inserción comunitaria, igualmente en oposición al distanciamiento, aislamiento y deslocalización que, históricamente, implementó la más fina racionalidad escolar.

Pero, a semejanza de muchos otros ámbitos, en las estrategias políticas de los gobiernos, la argumentación tendió siempre a ocultar la verdadera cara de las medidas políticas y las actuaciones gubernativas. Subordinando la tradicional justificación de la anormal socialización de los niños en las pequeñas estructuras escolares, se inventaron datos sobre unos extensos problemas pedagógicos de los niños, “dramáticamente” alcanzadas por las elevadas tasas de fracaso escolar, como frecuentemente se divulgó. Los datos, a pesar de haber sido profusamente referidos, nunca fueron presentados mucho menos mirados, a no ser, supuestamente por los responsables del Ministerio de la Educación. Encontrando la coartada, se decretó el cierre de todas las escuelas con menos de 21 alumnos; la concentración del alumnado en centros educativos y su desplazamiento y alimentación, durante el periodo escolar, por las autarquías.

Así, en pleno triunfo del Estado Evaluador, tanto de las escuelas, de los resultados escolares, cómo de los servicios educativos, a partir de la invocación de una calidad pedagógica y educativa abstractamente definida -o con base en una concepción de bien común abstracta- y para fortalecer en toda la parte, se resolvió, de vez, una cuestión que a propósito permanecía abierta: el fin anunciado de la degeneración pedagógica que eran las pequeñas escuelas rurales. De este modo, se anuló también cualquier hipótesis de debate o de discusión que articulase pedagogía, organización escolar, intervención comunitaria y ordenamiento del territorio, frente a la indiscutible ventaja y calidad pedagógica de los centros educativos de grandes dimensiones<sup>2</sup>, tecnológicamente avanzados y dotados de todos los recursos y condiciones, conforme también se propagaba.

La evaluación, utilizando como norma una determinada concepción de calidad -o una calidad que determina una cierta forma de evaluación, imprecisión que parece intencionada políticamente- sirvió de justificación política, como señala Correia (2010), para una jerarquización de los contextos y de los seres. En este caso, en detrimento claramente del mundo rural y de las poblaciones locales. Se tradujo en el propósito de supresión de los servicios públicos, más por presiones económicas que por una comprobada ineficacia o porque no fueran de calidad, penalizando a los más desfavorecidos, agravando aún más sus dificultades.

Retóricamente, y en conformidad con una forma poco común actualmente de hacer política, extremando las contradicciones y paradojas entre intenciones y prácticas, la principal responsable del Ministerio de Educación llegó a anunciar públicamente el propósito de hacer de las pequeñas escuelas del medio rural, espacios de formación para todos e instituciones al servicio del desarrollo social de las comunidades. Aparentemente, como socióloga de formación, pretendía hacer del servicio público que la escuela puede ser en las pequeñas colectividades, un instrumento efectivo para la solución de problemas sociales y educativos. Rápidamente, sin embargo, se reveló y puso en práctica un objetivo diametralmente opuesto, con el pretexto y con el desenlace que señalé anteriormente. Manifiestamente, se acentuaron los problemas y las pérdidas de las pequeñas comunidades, dilapidando los pobres servicios que aún poseen y -lo que es peor- profundizando en el sentimiento de las poblaciones locales de un futuro cada vez más amenazado.

---

<sup>2</sup> La creación de centros escolares de grandes dimensiones tiene su punto culminante en el presente año lectivo con la fusión, administrativamente decretada, de escuelas y de “unidades gestión” de media e incluso de gran dimensión, en una voraz concentración que João Barroso, expresivamente, designó de “parcelamiento escolar”. Se acudió a la analogía de “parcelamiento” o reagrupación agrícola para aumentar la dimensión de las explotaciones, practicar una economía de escala y elevar los niveles de producción.

La política educativa reciente tuvo aún como punto de apoyo una consideración de la profesión docente como poseedora de derechos a retener. Fue un tiempo en que se asistió a la mayor manifestación de profesores que se haya visto alguna vez en Portugal. Este acoso político se traducían en una burocratización creciente de la actividad del profesor y confinó al profesional a un espacio, principalmente el de la clase, exclusivamente técnico. Es como si operase en un vacío social. Políticamente, dejaron de tener lugar las justificaciones u obligaciones morales y sociales para el trabajo docente. Ahora bien, si este asunto afecta al papel de la escuela en cualquier contexto, por mayor razón aún perjudica a la escuela en el medio rural.

En el plano social, asistimos con fuerza a la revitalización de la ideología del atraso del mundo rural por relación con un mundo urbano globalizado y desarrollado, donde reposa la solución ideal para todos los problemas sociales. Se reforzó la visión del espacio social rural como aquel donde nada acontece socialmente relevante o de un espacio marginado. Igualmente se vino abajo cualquier tentativa de participación de la escuela en la rehabilitación o recalificación del mundo rural<sup>3</sup>. Todo esto a pesar de afirmar retóricamente que había una preocupación con el ordenamiento del territorio y de existir hasta una Secretaría de Estado para el desarrollo rural, que parecía acoger algunas de las recientes tendencias de promoción de una ruralidad emergente y de contar, en este marco, de una renovación de la enseñanza y de la educación. De este modo sucedió, aparentemente de un modo paradójico, en un momento en que los sociólogos tomaron poder en el Ministerio de Educación, alejando a los especialistas de la educación, ostensivamente responsabilizados por los problemas educativos que el país aún/todavía vive. Se hace así eco, como es sabido, de un “movimiento” que se desarrolla gradualmente en varios países, incluyendo España y Portugal, de responsabilizar a los pedagogos y educadores de los peores males que se imputan a la enseñanza y a la educación.

En el ámbito educativo, con el pretexto del cambio y de la oposición al corporativismo educativo, particularmente por parte de profesores y de los respectivos sindicatos, se pugnó con la más abnegada ofensiva por la restauración de la racionalidad y de las lógicas escolares, en particular en lo que concierne a sustraer a los niños de sus familias y comunidades. Las clases, las disciplinas - principalmente, algunas de ellas como la lengua materna y la matemática, para subir en las comparaciones internacionales - en una jornada escolar cada vez de mayor duración, significativamente asumida como “escuela a tiempo completo”, llenan la totalidad de la vida de los niños, de los jóvenes y de los profesores.

Queda, pues, poco tiempo y margen de maniobra a los profesores, además de las más estrictas obligaciones de enseñanza y de la inmensa carga burocrática que aquellas tareas conllevan. Incluso la narrativa educativa de la más simple apertura de la escuela al medio desapareció del discurso político. Ya lejos del tiempo de la reforma curricular que consagraba el “área-escuela” como área curricular no disciplinar que expresamente refería las potencialidades pedagógicas de la relación “escuela/familia /comunidad” e incluso con un propósito de “desarrollo local”. Muy recientemente, se anunció la intención política de abolir el “área-proyecto”, porque supuestamente la investigación no había puesto de manifiesto que impactara la formación de los alumnos. Pero no se conoce públicamente la investigación que

---

<sup>3</sup> Públicamente la Ministra de la Educación declaró, como reacción a los que consideraban que cerrar una escuela equivaldría a hacer desaparecer la aldea en la que estaba, que la mayor parte de las aldeas estarían muertas y que ¡nada habría que hacer! Por eso, no se podría nunca sacrificar la escolarización de los niños por algo que no sólo no tenía sentido (salvar la aldea), cuando no había objeto social que lo justificara (porque las aldeas estarían condenadas a que desaparezcan o mueran).

se invoca. Lo que se sabe es que a partir de aquí se va a necesitar de un número menor de profesores en las escuelas, dado que en cada una se prescindía de los dos profesores por clase que inicialmente tenía a su cargo aquella área.

La caracterización y clarificación de este contexto permiten percibir las dificultades, pero también las potencialidades, de las experiencias pedagógicas y comunitarias a las que iré haciendo referencia y analizando. Declaradamente a contracorriente, son herederas de una tradición de innovación educativa y social, institucionalmente encuadradas por asociaciones y organizaciones de la denominada sociedad civil. Remontan a la década de los 80 del pasado siglo y se irguieron como alternativas, e incluso como formas de resistencia, a las políticas públicas (o a su ausencia) que alcanzan ahora su epílogo y han llevado al límite, a mi modo de ver, sus consecuencias más nefastas. Tienen, por lo tanto, poco o casi nada a ver con el Estado y aún mucho menos que ver con un mercado educativo en ascenso.

### **3. En defensa de la escuela y del mundo rural: un modo de intervenir socio-educativamente**

Comienzo por resaltar que no se trata de defender, nostálgicamente, una escuela y un mundo rural que ya no existe; lo que impide, desde luego, cualquier deseo atávico de conservarla como si fuera un museo. Tampoco habría razones para eso, conocida como es la instrumentalización ideológica de la escuela rural, en los tiempos de la dictadura salazarista, al servicio de un modo de explotación de la tierra que implicaba el oscurantismo de los campesinos y una enseñanza deliberadamente pobre, aún así apenas para un reducido número de efectivos, en medio de la exaltación del analfabetismo. Se buscó, eso sí, valorar la escuela de las comunidades que progresivamente se apropiaron, que se transformó en factor de identidad y que se tornó en señal de su existencia, a pesar de aparecer más en contrata de sus propios intereses que conducirlos adecuadamente (Amiguiño, 2008).

El protagonismo fue del Proyecto de las Escuelas Rurales, por iniciativa del Instituto de las Comunidades Educativas, asociación de profesores, educadores, autarquías y actores del desarrollo local y de la intervención comunitaria. El Proyecto, desarrollado en varias comunidades y regiones del Norte y del Sur de Portugal, más que una experiencia de innovación pedagógica, representa:

[Un] “movimiento social de base educativa, porque confronta directamente las realidades sociales, económicas y políticas que presiden a la reestructuración de las relaciones sociales en los campos portugueses, contemporáneamente, presentando, a partir de la educación, una alternativa enunciada en los planes del desarrollo rural, de la organización del trabajo educativo y de la administración simbólica de la infancia” (Sarmiento y Oliveira, 2004, p.13).

Si bien en el inicio de esta historia o de este recorrido, transformado en movimiento social, el designio fuera de naturaleza más estrictamente escolar, particularmente de romper el aislamiento de profesores y de alumnos, en las pequeñas unidades escolares, del 1º Ciclo de Enseñanza Básica, pronto se percibió y se tomó conciencia de un problema que poseía, indudablemente, una cobertura social mucho mayor.

Se podría invocar la multiplicidad de dificultades o de situaciones de pérdida o desfavorables en el mundo rural que la presencia de la escuela en la comunidad hace emerger. Sin embargo, preferí recurrir a pequeños ejemplos para explicitar aquella emergencia y, principalmente, esclarecer como la percepción y concienciación de situaciones

problemáticas se convirtieron en iniciativas y proyectos que implicaron las escuelas o redes de escuelas.

En el caso o en la región en que mi impliqué más intensamente, la dimensión social y comunitaria de los problemas, se tornó particularmente evidente a partir de una situación simple, pero que perturbó significativamente la vida cotidiana de las personas. Se trató de la suspensión de la distribución postal, por inexistencia de cartero, afectando seriamente a las aldeas donde la intervención daba los primeros pasos. Certificando la negligencia de las administraciones en relación a los problemas de las pequeñas comunidades (normalmente la antecámara de la supresión definitiva de servicios) se aislaban aún más las aldeas, acentuando la marca inexorable de la pérdida. Las cartas de las escuelas no llegaban a otras escuelas; pero, sobre todo, se percibía la imposibilidad del contacto con el exterior para la mayoría de la población y, de modo especial, en el que se refiere a la población mayor de edad. En gran número, en estas comunidades, se recibían sus propuestas a través del vale postal que, cuando el cartero desapareció, dejaron de recibir o pasaron a recibir con manifiesto retraso. Fueron estas circunstancias las que la investigación de los niños, para profundar en la naturaleza de las dificultades que también eran suyas, acabó por exponer y evidenciar. De ahí que la intervención junto a las administraciones para reclamar el cartero fue un pequeño paso que se habría de hacer con cartas escritas por los niños y las niñas, en su nombre y en el de sus familias, manifestaciones que movilizaron a la población, etc. El cartero acabaría por regresar e retomar su trabajo demostrando que tenía sentido, valía la pena, protestar y reivindicar, aún cuando los poderes instituidos, ya parecían haberse olvidado completamente de las aldeas más recónditas y, sobre todo, la considerable distancia de los centros de decisión.

De este modo, de cara a esta concienciación de problemas sociales, donde los problemas escolares entroncaban, se impusieron nuevas estrategias y metodologías de trabajo. Del encuentro pedagógico, proporcionando la convivencia y la sociabilidad de los niños y la formación de los profesores, se evolucionó rápidamente para un abordaje más intencional y socialmente comprometido de las especificidades comunitarias (Amiguiño, 1995). La intervención comunitaria, vehiculando los anhelos de las poblaciones, o agitando las conciencias y promoviendo la movilización donde ella parecía manifiestamente imposible, pasó a constituir una finalidad y una práctica.

Así se produjo la creación del centro Comunitario en otra pequeña aldea de menos de 100 habitantes, utilizando las instalaciones de la propia escuela, integrándola y proporcionando a los más mayores y a los pocos jóvenes y niños, hombres y mujeres, educación, cultura, ocio y recreación (Amiguiño, 2002). En la misma línea, en dos otras aldeas, el movimiento de la escuela habría de culminar con la creación de servicios específicos para los más viejos o para niños en edad de preescolar. Invariablemente, la acción de la escuela, de los profesores y de los niños, forzaba la atención de las entidades responsables, obligándolas a encontrar soluciones para problemas presentes de las comunidades. El poder de la escuela -de la fragilizada escuela en el medio rural- llegaba hasta aquí y ya era, nos parece, bastante.

Nos referimos al inicio de años 80/90 del pasado siglo. En el mundo, las nuevas tecnologías y, particularmente, Internet, estaban aún en la prehistoria y en Portugal los servicios sociales y educativos, para los mayores, principalmente en medio rural, eran inexistentes o dependían de la buena voluntad local. En una zona rural "marginada" (Mabileau, 1993), o visto como espacio social donde supuestamente nada socialmente relevante acontecería, la escuela en este medio, también trasladaba a la condición de "no

asunto" (Sarmiento *et al.*, 1998) participaba en la resistencia a la ofensiva hegemónica nacional y sobre todo global. Por más pequeña que pudiera ser, negada tanto pedagógica como organizativamente, mientras que la escuela (Formosinho, 1998), finalmente, podía integrar un proceso de supervivencia y de reconstrucción comunitaria. Demostraba sus potencialidades en una iniciativa común de "producción social de sentido" (Pinto, 2000) y en la definición y producción de un "bien común" localmente situado, como esencia del denominado desarrollo local.

Sin embargo, debe resaltarse que esta movilización de la escuela en iniciativas, experiencias y proyectos de desarrollo local, nunca ocultaron preocupaciones pedagógicas. Por el contrario, contribuyeron decididamente para un propósito fundamental de renovación del trabajo escolar, confiriéndole o devolviéndole el sentido y utilidad que tiende a faltar (Meurieu, 1995) y, por eso, a perjudicar tanto a los profesores cómo a los alumnos (Canário, 2003). Trabajos de investigación, implicando diferentes áreas del saber, producción textual, productos en el ámbito de las expresiones no verbales, consumaron una perspectiva curricular que constituían a los alumnos como productores de saberes y que los profesores aprendieron a estimular y a reproducir. Los saberes producidos fueron frecuentemente objeto de comunicación, exposiciones o demostraciones por alumnos, profesores y miembros de la comunidad, algunas veces en asociación, en diferentes encuentros pedagógicos, organizados para recibir profesores y alumnos de otras escuelas.

Más recientemente, en la vorágine reconcentracionista de la red escolar a que nos referimos y en un renovado y aún mayor, y quizá anacrónico, menosprecio u omisión de los problemas específicos de las colectividades rurales, la intervención no fue solamente a contracorriente, sino también ampliando el registro de la resistencia en escuela y en las comunidades. Tal vez hayan sido estos los factores mayores de motivación de los protagonistas.

Una ciudad entera se vería involucrada en un proceso, que denominaríamos de base popular, en el reconocimiento y valoración de potencialidades patrimoniales de carácter ancestral, como es el caso de las tomas de agua pública (Amiguiño *et al.*, 2008). Actualmente, el proceso técnico de patrimonialización de lo que se edificó y construyó en el pasado o de lo que las poblaciones locales permitieron mantener más o menos intacto en la naturaleza o que humanizaron en el paisaje, tiende a excluir y a desapropiar a las comunidades de ese mismo patrimonio para "nacionalizar" o "mundializar". Con frecuencia, efectuado sin la participación de las comunidades, o incluso de su rebeldía, se traduce, no raras veces, en limitaciones o aún prohibiciones de uso o de disfrute incomprensibles para los locales. La gente, sus representaciones y lo que es también el patrimonio popular y la tradición, no entran en el proceso. Los técnicos no sólo no reconocen cualificación del pueblo para asumir como desinteresados en el proceso de patrimonialización, sino que se le considera incapaz para integrarse y participar en iniciativas de este ámbito.

La verdad, sin embargo, es distinta y las poblaciones locales son las que de entrada se lamentan cuando hay patrimonio abandonado u objeto de mal uso o de abuso, reivindicando su rehabilitación. En este caso, este sentimiento se incrementa dada su relevancia en la vida económica y en la sociabilidad local de las tomas de agua pública. Focos difusores de información y de comunicación, fórums de discusión, a la semejanza del "profundo" como poéticamente y en prosa bien destacó el escritor Manuel da Fonseca, también allí se organizaron y salieron manifestaciones concretas de resistencia popular, a un mundo exterior invariablemente adverso al medio rural.

Fue justamente la percepción de este sentimiento lo que movilizó a niños y profesores. De aquí nació una significativa dinámica intergeneracional, reuniendo abuelas y nietos, con la mediación de trabajadores sociales, animadores socio-culturales y profesores. Se concretó en la constitución formal de grupos de investigación, con niños, padres y abuelas, para el levantamiento y estudio de las tomas de agua; para la elaboración de una guía turística, para su divulgación y experimentación, por la población local, por visitantes y por otras escuelas. En cualquier de las etapas, la labor educativa y pedagógica, con la implicación de varias generaciones, fue notable, teniendo como telón de fondo la participación social.

Un proceso similar se desarrolló en lo que respecta a los lugares de culto y las tradiciones religiosas. En este caso, fue también determinante el modo como la visión dominante y la versión oficial del patrimonio religioso descaradamente desconsidera y desvaloriza la forma genuina de cómo el pueblo vive la religión, como se sabe normalmente a una distancia significativa de la que establecen los poderes de la iglesia.

En otro pueblo, en un espacio museológico impulsado y dinamizado por proyectos anteriores de la escuela, el proceso de llenar el museo, de las secciones y de las aportaciones ofrecidas por la comunidad, fue trabajo de la escuela. En esta situación, hemos desarrollado una asociación específica de la escuela con el hogar de ancianos local, supervisada por profesores y técnicos del municipio y traducida en el trabajo escolar de los niños y niñas. Fichas explicativas del museo o señas de identidad de las piezas constan hoy en el museo, de la autoría, escritas en asociación entre los niños y las personas mayores. En los procesos técnicos institucionalizados y dominantes difícilmente esto habría sido el camino adecuado.

Finalmente, como ejemplos de esta última fase de intervención, cabe destacar la dinamización de espacios comunitarios, movilizándolo a los niños y niñas, a las familias y, posteriormente, a los mayores. En esta ocasión, se apostó por un doble registro de participación de los niños y niñas: en actividades escolares de responsabilidad de los profesores, y en actividades de tiempo libre de responsabilidad de animadores socio-culturales. El doble registro de intervención obligó, sin embargo, a la planificación conjunta y a la cooperación entre diferentes profesionales. Así, en un enfrentamiento entre actividades educativas propias de carácter escolar y de otras formas de educación y socialización, teniendo por escenario centros de cultura y de recreación en los pueblos, se rehabilitaron los contadores de historias tradicionales, se buscó recuperar el teatro aficionado y se intentó reavivar grupos de danzas y canciones tradicionales o de música filarmónica.

Si consideramos con Alberto de Melo (1998) que el Desarrollo Local, en tanto que iniciativa colectiva, corresponde a una "voluntad común" de "mejorar la vida cotidiana", tal vez podamos afirmar que la escuela, y los actores que la habitan, tendrán -por lo que expusimos- que contribuir en gran medida a ello. La "voluntad común" es aún, de acuerdo con el autor, expresión de una "cultura de desarrollo", en constante formación, especialmente por el modo continuado, posiblemente apoyado externamente, de reconocimiento y movilización de recursos, innovadoramente combinados en iniciativas locales, marcaron indeleblemente los ejemplos que hemos referido y que la escuela ayudó a promover e incluso a protagonizar. Creemos que ayudando también a otros vectores que integran de igual forma una cultura de desarrollo, esto es, apoyar un proceso de creciente recreditar en las potencialidades individuales y colectivas, mejorando la autoestima y el autoconcepto en comunidades vulnerables y casi exclusivamente miradas del lado de sus carencias.



Si con Reis (1998a) atribuimos al Desarrollo Local las características de “un impulso generoso (...) sobre la base de la movilización voluntaria” con el propósito explícito de “cualificar los medios de vida y asegurar el bienestar social”, habremos de convenir que la acción comunitaria de los niños de modo solidario con los mayores se inscribe perfectamente en aquel impulso generoso. Y que este representa una inestimable colaboración en la cualificación de los medios de vida, tanto para quien pertenece y vive en las comunidades como para quien procede o puede venir del exterior, ciertamente también con algún reflejo en el bienestar social. Las colectividades rurales, en términos de sociabilidades locales, a veces transformadoras “en un punto sin puentes para el vecino más próximo” (Reis, 1998b), a menudo aislada en su propio aislamiento, habrán recibido, así, un precioso apoyo de la escuela y de sus protagonistas, en una conexión significativa comunitaria, en elevar los umbrales de densidad social (y cultural) local, iniciativa que es también, por ventura, de revitalización del tejido social local.

Por fin, suscribimos que la reconstrucción identitaria es la base más firme y segura del Desarrollo Local, que ayuda a delinear el futuro y el diseño de proyectos (Amaro, 1993), representando ella misma un nuevo valor funcional de los medios rurales, de cariz no directamente productivo (Henriques, 2002), podemos conocer el papel de la pequeña escuela en este dominio. La “escrituralización” de la culturas locales es una vertiente decisiva de este proceso (Sarmiento, 2003), que permite recuperar y rehabilitar la tradición popular, sobre la base de los conocimientos y experiencia de las personas mayores. Es así, Principalmente, cuando este trabajo se lleva a cabo por la escuela y, en gran medida, por la manos de los niños, con efectos en el medio, porque inducen la participación y a la autenticidad de las personas mayores; haciendo lo que ellas no pueden hacer, dado que su registro es la tradición oral, y son, muchas veces, analfabetos, ya sea literalmente o funcionalmente.

Con todo, no falta hoy, en Portugal, quien considere que así se desvirtúa la tradicional misión de la escuela o nos alejamos irremediamente de su función educativa y de su modelo de socialización. De hecho, es muy evidente una fuerte embestida del nuevo conservadurismo escolar, de base estrictamente económica o economicista, a la que profusamente se recurre, aunque de forma encubierta, en el campo político. Se apoyan en tendencias recientes en el ámbito académico, que buscan resituar la tarea escolar en el trabajo en el aula, con el fin de favorecer aprendizajes preferiblemente del dominio cognitivo. Ambos campos convergen así en la defensa de la racionalidad escolar, en la necesidad de la retirada de la misión social de la escuela, invariablemente a favor de los resultados escolares. Uno y otro demuestran, finalmente, idénticas preocupaciones con las comparaciones internacionales, y en especial en las denominadas disciplinas de base.

Poco o casi nada se acerca, porque hablamos de vínculos más estrechos entre la escuela y la comunidad, como condición para la transformación de la propia escuela. Pero en las políticas educativas públicas continúa apareciendo, aunque de modo más tímido, la educación para la ciudadanía, hasta como forma de acompañar la agenda internacional, particularmente europea. Ahora, la participación social de profesores y alumnos a partir de la escuela que es transversal a las iniciativas de intervención comunitaria y de desarrollo local que brevemente ejemplifiqué, como modo de inducción de la participación de las familias y de las comunidades, constituirán iniciativas claras de educación para la ciudadanía. Principalmente en la asunción y ejercicio de los derechos, es precisamente lo que ha venido a empobrecer aún más la ya mutilada ciudadanía de los más pobres. Las experiencias tocaron derechos fundamentales a la protección social, los servicios culturales y educativos, la servicios públicos generales, que articuladamente representan el derecho a existir de las

propias comunidades, y, en fin, el derecho a una vida digna de las personas que las integran. De este modo nos acercamos a una acepción en que “educar para ciudadanía comprende todo aquel conjunto de saberes y competencias que posibilitan la integración y participación activa en la vida pública, sin reducirse a los valores cívicos y éticos” (Bolívar, 2007, p.88). Nos parece, por otro lado, comportar, además, la inserción participativa en la comunidad más próxima, para poder ser un ciudadano de un mundo, cada más globalizado: un ciudadano del mundo es ciertamente de alguna parte, con raíces en lo “local”.

Hay, en el fondo, una multiplicidad de implicaciones derivadas de la influencia de otros actores en la escuela, además de los alumnos y del profesorado, incluso en el aula, en un movimiento que es simultáneamente pedagógico y social. No se invirtió solo en esta diversidad de actores en la escuela en una perspectiva estricta de enseñanza, de ampliación de las fuentes del currículo o que utiliza el medio como mero recurso pedagógico. Invoca, por eso, la dimensión política de la intervención, en la exacta medida en que los alumnos, los profesores y los actores locales son también mirados e intervienen como ciudadanos y seres sociales y no sólo como entidades que enseñan o que son socializados e instruidos en la escuela. La escuela “es un elemento inherente de una política social” y “como tal, lo que ocurre en las escuelas afecta y es afectado por toda la comunidad” (Sarmento, 2003).

#### **4. Los profesores, animación y desarrollo local**

En un trabajo anterior (Amiguiño, 2008) cuestionaba la intervención, en este dominio, de la siguiente forma:

¿Cómo puede un trabajo claramente más comprometido desde un punto de vista socio-educativo contrariar un individualismo profesional o ejercicio solitario de la profesión (Correia y Matos, 2001), con reflejos personales en la desmotivación y en la desmovilización, agravando la crisis de sentido para la profesión?

¿Hay algún lugar para construir una dignidad profesional más situada en el espacio de ejercicio y en el dominio de los referentes simbólicos que interrumpa un proceso de debilitamiento gradual de la profesión?” (p.636).

Creo que estas dos cuestiones ganaron, en Portugal una actualidad aún mayor, cara al contexto político y educativo referido. Ganaron aún mayor visibilidad las políticas públicas que bajo la retórica de una “colegialidad restringida” (Van Zanten, 2001) condujeron a la descalificación profesional, a la reducción de la complejidad del trabajo docente, en particular en los aspectos sociales, emocionales y afectivos, a favor de los más estrictamente cognitivos y académicos.

Por eso ganaron también mayor relevancia las experiencias socioeducativas que referimos. Representaron, para los profesores que se implicaron, la posibilidad de actuar profesionalmente a favor de una “colegialidad autónoma”. Diferentemente de una colegialidad restringida, el profesor tiende a anclar su acción en redes: en una red de trabajo de escuela con la comunidad más próxima; en red también con el profesores de otras escuelas y de comunidades, asociadas en un mismo propósito de acción educativa y social de base comunitaria; en una red, aún, en que intervienen otros profesionales, como se acentuó en esta última fase de la intervención. Este contexto, pone a prueba competencias y saberes profesionales, considerando y valorando los propios (Carlot, 1994) y aprendiendo con los de otros profesionales en una relación de asociación. Estas redes de innovación educativa, social

y territorial son, finalmente, el mayor antídoto, como refiere Demalilly (1997), para el ejercicio profesional individualista y para la soledad profesional.

Una reconocida participación en la promoción de sociabilidades locales, asumiendo el profesor el papel de actor social, ocurre en el ámbito del desarrollo de una “colegialidad autónoma”, inductora de la producción de solidaridades profesionales igualmente entre los profesores. Ocurren en la cooperación que entre ellos se impone para hacer frente a un contexto de profesionalización a un tiempo estimulante y gratificante, pero, por el otro, provocando también las más variadas aprehensiones, desconfianzas y recelos, difícilmente soportables o manejables individualmente, como sucede en cualquier proceso de cambio.

De hecho, este campo fecundo para el desarrollo personal y profesional de los profesores no resuelve o elimina algunas de las tensiones que lo pueblan. Una de ellas se refiere al modo de compatibilizar un trabajo pedagógico-didáctico, cifrado en el aula, con un trabajo educativo y social de raíz comunitaria, de modo que recíprocamente se potencien. Pero la tensión mayor es, posiblemente, y en la cual la anterior se inscribe, la que resulta de la omnipresente racionalidad escolar, y que la última onda de conservadurismo escolar acentuó. Lleva permanentemente a los profesores al control de la administración educativa central y local, en detrimento de una regulación horizontal de su trabajo, con eventuales reflejos en su profesionalidad que procede del trabajo en la escuela, con otros profesores, con otros profesionales, con las familias y con la comunidad, cuando la intencionalidad y la práctica es la que caracteriza las iniciativas analizadas.

Pero en la tensión también se generó motivación y movilización, principalmente hecha de resistencia a una desvalorización del profesor como profesional con principios, valores y misiones sociales, en un tiempo de gran desencanto con las políticas públicas de educación; particularmente, cuando el trabajo de los profesores se burocratizó como nunca antes de cara a las peticiones de una prolongación de la jornada escolar en las que faltaron fundamentos, pero sobraron pretextos y obligaciones. Para muchos, en este contexto, este tipo de proyectos, como muchos señalaron (Alves, et al, 2007) funcionaron como la salida para las limitaciones de las últimas medidas de política educativa a nivel nacional.

## **5. Conclusión**

Continúa presente la necesidad de la reconstrucción o la recuperación del sentido moral, social y cívico del trabajo de los profesores y también de los alumnos, particularmente cuando se acentúan las justificaciones meramente escolares (o técnicas) para el trabajo escolar y se insiste en resolver los problemas de la escuela con más escuela. Si es cierto que los problemas de la escuela no se resuelven, desviándolos o no enfrentándolos, tampoco se resuelven con más de lo mismo, sino más probablemente, volviendo a recrear y refundar el trabajo escolar. Tal vez, reivindicando la utilidad y el significado social del trabajo cognitivo, quizá desnaturalizando el currículo, reconstruyéndolo socialmente, integrando escenarios de responsabilidad comunitaria y ecológica como “salida” que Mathias Finger (2005) propone y que Goodson (2000), de forma insospechada, hace tiempo admitía. Uno y otro convergen en una perspectiva educativa centrada en los problemas de nuestro tiempo. Más que motivaciones para el aprendizaje, deberían ser inscritos en las prácticas educativas como compromisos sociales y políticos para el cambio, tanto educativo como social.

Estos problemas son los de cualquier escuela, independientemente del contexto social en que esta se sitúe. En este texto, enuncié potencialidades de iniciativas y de experiencias

que tienen el medio rural como campo. Habrá, ahí, condiciones como la superación de las dificultades, que une las personas, o la proximidad de las relaciones, entre muchas otras, que pueden haber incrementado aquellas posibilidades. Pero mantengo la creencia de que su sentido, sus principios, motivaciones y metodología, poden ser útiles en muchas circunstancias y contextos.

### Referencias bibliográficas

- Alves, J. E. (2007). *Relatório de avaliação institucional do Prometrur*. Lisboa: EQUAL.
- Amaro, R. R. (1993). As novas oportunidades do desenvolvimento local. *A rede*, 8, 15-22.
- Amiguiño, A. (1995). Um testemunho em torno da problemática e da intervenção na escola rural. En Actas do Seminário: *Educação e Meios Rurais: Problemas e Caminhos do Desenvolvimento*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação (pp. 110-132).
- Amiguiño, A. (2002). O centro comunitário de Ouguela. En R. Canário e I. Santos (orgs.). *Educação, inovação e local*. Setúbal: ICE (pp.39-50).
- Amiguiño, A. (2008). A escola e o futuro do mundo rural. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Amiguiño, A. (Coord) (2008). *PROMETRUR. Processos Metodológicos para Desenvolver Localmente o Mundo Rural*. Lisboa: EQUAL.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía*. Barcelona: Graó.
- Canário, R. (2003). Conferência no *Encontro Anual da Associação de Professores de Português*, (Policopiado).
- Charlot, B. (1994). La territorialisation des politiques éducatives: une politique nationale. En Bernard Charlot et al. (eds.). *L'école et le territoire: Nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris: Armand Colin (pp. 27-48).
- Correia, J. A. (2010). Paradigmas e cognições no campo da administração educacional: das políticas de avaliação à avaliação como política. *Revista Brasileira Educação*, 15 (45), 456-466.
- Correia, J. A. y MATOS, M (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições ASA.
- Formosinho, J. (1998). *O ensino primário. De ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica*. Lisboa: ME/PEPT/ALFA.
- Finger, Mathias (2005). A educação de adultos e o futuro da sociedade. En Rui Canário e Belmiro Cabrito (orgs.). *Educação e formação de adultos: mutações e convergências*. Lisboa: Educa (pp. 15-30).
- Henriques, M.A. (2002). Globalização e integração diferenciadora dos espaços rurais. En José Reis e Maria Ioannis Baganha (Orgs.). *A economia em curso: contextos e mobilidades*. Porto: Afrontaamento (pp. 154-171).
- Mabileau, A. (1993). Variations sur le local. En Mabileau, A. (Dir). *A la recherche du «local»*. Paris : L'Harmattan (pp. 21-28).
- Melo, A. (1998). Ditos e reditos em torno do desenvolvimento local. *A rede*, Edição Especial, 5-8.
- Meurieu, PH. (1995). Um proposta pedagógica para a escola rural. En Rui Canário (org). *A escola rural na Europa*. Setúbal: ICE (pp. 49-66).

- Pinto, J. M. (2000). *Estruturas sociais e práticas simbólico-ideológicas nos campos. Elementos de teoria e de pesquisa empírica*. Porto: Afrontamento.
- Reis, J. (1998a). Uma nova política pública: o desenvolvimento local. *A rede*, Edição Especial, 32-33.
- Reis, J. (1998b). Interior, desenvolvimento e território. En José Madureira Pinto y António Dornelas (Eds.). *Perspectivas de desenvolvimento do interior*. Lisboa: Imprensa Nacional, (pp. 77 - 86).
- Sarmento, M. (2003). Educação em meio rural: lógicas de acção e administração simbólica da infância. *Aprender*, 28, 62-73.
- Sarmento, M. e J. OLIVEIRA, J. M. (2004). *A escola é o melhor do povo*. Porto: Profedições.
- Sarmento, M., SOUSA, T. e FERREIRA, F. (1998). *Tradição e mudança na escola rural: estudo de caso*. Lisboa: ME/DAPP-GEF.
- Van Zanten, A. (2001). L'influence des normes d'établissement dans la socialisation professionnelle des enseignants : le cas des professeurs des collèges périphériques français. *Education et Francophonie*, 29 (1). Disponible en : <http://www.acelf.ca/c/revue/index.php>