

Planteamiento.—El medio rural.—La sustantividad propia del maestro rural.—Formación.

PLANTEAMIENTO.

Con la denominación de «rural», aplicada al maestro de enseñanza primaria, pueden significarse dos cosas, por lo menos, bastante distintas, aunque se refieran ambas a un aspecto diferencial. Una de ellas es más profunda y ambiciosa que la otra.

La primera significación del término «rural» expresa la simple *condición de vida* del maestro. El matiz diferencial que lo rural le confiere en este caso radica, no en su *formación*—que sería idéntica a la de los demás maestros—, sino exclusivamente en su *forma de vida*. Según esta concepción, el maestro rural sería un maestro que vive y actúa en un medio rural, y que puede perder su condición de tal por el simple hecho—completamente accidental—de abandonar este medio. En el momento en que dicho maestro ejerciese sus funciones en una ciudad, por ejemplo, se convertiría automáticamente en «urbano», perdiendo el carácter de rural que antes tenía.

El segundo sentido en que puede tomarse el término «rural» hace referencia directa a un contenido más diferenciado. Se trataría de un maestro que, como el anterior, vive en un medio rural, pero cuya formación estaría concebida y realizada en función de las peculiares necesidades de dicho medio. El matiz diferencial es aquí mucho más profundo y más extenso, ya que abarca, no solamente a su forma de vida, sino también a su formación. Un maestro rural—en esta segunda acepción—sería un maestro especialmente formado para vivir y actuar en un medio rural. Su formación, por tanto, sería genéricamente de maestro, pero específicamente rural.

Por eso, quizá la primera cuestión que deba plantearse al abordar el tema del maestro rural, sea la de tomar posición frente a la anterior disyuntiva. Si se decide que el maestro rural ha de ser idéntico a los demás en todo lo que se refiere a selección, formación, situación administrativa, etc., y diferenciarse simplemente por su forma de vida, entonces desaparece un gran número de problemas. Pero si se entiende que el carácter de «rural» implica en el maestro algo más específico y profundo, que debe afectar sobre todo a su formación, los problemas se presentan en aluvión y hay que empezar por el de la justificación de la existencia de ese tipo especial de maestro. Y esto, en un doble plano: teórico y práctico. Porque podría suceder—como acontece con frecuencia—que, siendo perfectamente posible un diseño mental de maestro rural, su encarnación en la realidad fuese menos viable, o tal vez imposible.

Entiendo, por consiguiente, que hay que centrar el problema en la substantividad propia del maestro rural, y preguntarse si tiene sentido y razón de ser el distinguir, dentro del tipo general de maestro, un tipo especial, con características propias suficientes, para que pueda adquirir una configuración determinada, distinta de aquél.

Estas características hay que deducirlas, indudablemente, de las condiciones y exigencias del medio rural, en función de las cuales, y, ateniéndose a ellas, ha de realizar el maestro su misión educadora. Ellas son, en definitiva, las que, originaria y primariamente, deben configurar la fisonomía de este tipo especial de maestro. Si tales características son lo suficientemente definidas y profundas, exigirán del maestro una forma de vida especial, y, por tanto, y consecuentemente, una formación también especial que haga posible esa forma de vida.

EL MEDIO RURAL.

Aunque no resulte nada fácil dar una definición absolutamente precisa del medio rural, si pueden señalarse algunas características esenciales que nos aproximen bastante a ella. He aquí algunas:

- a) El *tipo de trabajo*, concretado fundamentalmente en la doble modalidad agrícola y ganadera.
- b) El contacto directo y habitual con la naturaleza.
- c) La ausencia de grandes masas de población.

De estas tres notas, estimo que es la primera la que caracteriza al medio rural de una manera más precisa, ya que las otras dos pueden ser compartidas por otros medios no rurales.

Pero el contorno del núcleo rural se hace mucho más nítido cuando se contrapone al «urbano» y al industrial. Frente a ellos, la forma de vida del hombre que vive en el campo y del campo, adquiere caracteres tan precisos como el de su vinculación a la tierra, su contacto directo con la naturaleza, su alejamiento de lo artificial, su relativo y característico aislamiento, etc.

Todas estas condiciones ambientales—como formadoras que son en sumo grado—influyen tan profundamente en el modo de ser del hombre rural, que lo configuran de manera especial. Baste constatar, para comprender la importancia de este influjo, dos fenómenos cuyo relieve va siendo mayor cada día: la altura alcanzada por los estudios de Geopsicología, dedicados al análisis de la influencia del medio geográfico en el modo de ser psíquico y la inclusión en los tratados de Pedagogía Diferencial del elemento rural, como uno de los factores que son causa de diferencias profundas entre los educandos.

Estas diferencias explican—al menos en parte—el difícil acoplamiento del hombre del campo al medio urbano, y el quizá más difícil del hombre de la ciudad al medio rural, así como las desastrosas consecuencias personales y sociales del gran porcentaje de intentos frustrados de adaptación de uno a otro ambiente.

Si, por otra parte, se piensa que el postulado fundamental de la Pedagogía consiste en hacerse cargo, en primer lugar, de la variedad de los sujetos a educar, para acoplar a ella los métodos más adecuados, se comprende fácilmente que el modo de ser peculiar del medio rural plantee exigencias propias en lo educativo. Llegados a este punto, sale al paso la pregunta inevitable: ¿Puede satisfacer cumplidamente estas exigencias específicas del medio rural ese tipo general de maestro? ¿Podrá satisfacerlas en un futuro próximo?

LA SUSTANTIVIDAD PROPIA DEL MAESTRO RURAL.

Parece claro que la labor del maestro en el ambiente rural no puede consistir simplemente en proporcionar a los educandos el dominio de las técnicas instrumentales tradicionales—lectura, escritura y cálculo—y los elementos de las ciencias y de la cultura, además de ese influjo modelador—importantísimo—que ejer-

ce con su ejemplo, con su orientación, con su criterio, con su personalidad toda. Esto, sin más, no basta. Se precisa que exista verdadero acoplamiento entre este alimento espiritual que el maestro ofrece y las necesidades del educando. Si tal acoplamiento no existe, aunque el bagaje cultural y formativo del docente sea de verdadera calidad en sí mismo, puede no producir los efectos que serían de desear. Más aún: puede representar un verdadero peligro; un libro—como alimento—bueno y sano en sí mismo, puede producir efectos nocivos si no cumple la condición de ser proporcionado al espíritu que ha de asimilarlo. En el mejor de los casos, resultará indiferente. De forma semejante, al hombre del medio rural no le va bien cualquier tipo de conocimientos o de cultura, por el simple hecho de que encierren un valor positivo en sí mismos. Se requiere, además, que no rompan la auténtica estructura de su personalidad espiritual y humana. En el lenguaje vulgar hay una expresión, que se conjuga muy bien con el sentido común, y que expresa esta misma idea: «No sacar las cosas de quicio...» Esta sería la cuestión: encontrar un tipo de maestro que se articule, que se engarce tan perfectamente en la estructura personal y social del campesino que, elevándole en su misma línea vocacional, no le «saque de quicio», no rompa esa armonía estructural peculiar que tiene como ser humano, encuadrado en un marco vital concreto y muy definido.

Tal vez el pecado del racionalismo educativo fué en el fondo un pecado de «desquiciamiento», de desarticulación; un atentado contra el sentido común. Cegado por la «norma», no advirtió la rica variedad de lo real. Las «luces» de la instrucción obligatoria, no sólo no dieron con la piedra filosofal de la formación, sino que constituyeron en no escasa medida a meterla por unos cauces que no dieron precisamente los mejores frutos.

Querer someter el tipo «rural» a la presión encauzadora de una cultura que no sincronice más que en parte con los latidos de su vida propia, equivale a cometer un atentado permanente contra ésta. Llevadas las cosas a sus últimas consecuencias, nos tropezaríamos—guardada la distancia—con un problema similar al de la vocación. ¿Por qué no pensar que también hay una «vocación rural»—valga la expresión—y que ésta puede volverse estéril cuando no se la rodea de los cuidados humanos adecuados?

Mas, para que el educador pueda acoplarse a estas exigencias peculiares del tipo rural, necesita, en primer lugar, conocerlas para comprenderlas, y estar luego en posesión de los recursos necesarios para llenarlas cumplidamente. Es decir, se precisa que

el maestro conozca la forma de vida del campo, concretada en sus técnicas de trabajo, en los recursos del ocio y en la línea de sus aspiraciones y objetivos. Más claro: saber qué y cómo trabaja el campesino, y cómo debería hacerlo; cómo llena sus horas de ocio, y de qué medios dispone para cubrir sus apetencias culturales y espirituales, y cuáles sean éstas.

Hasta aquí, la penetración—por así decirlo—intelectual. Pero se precisa añadir luego la disposición afectiva que rime con todo eso; que lo comprenda; que comprenda las preocupaciones, afanes e intereses del hombre rural; que los haga suyos y que se identifique con ellos. En una palabra, que se dedique a nutrir cultural y espiritualmente al hombre del medio rural.

Este tipo de maestro, a que nos estamos refiriendo, además de ser superior cultural y espiritualmente al campesino, tiene que conocer más «científicamente» que él y con mayor amplitud de horizontes, los trabajos que el campesino realiza, y compartir afectivamente sus preocupaciones en calidad de guía que se halla comprometido generosamente en su misma aventura.

Si desplazamos ahora el punto de mira hacia el maestro, nos encontramos con que este acoplamiento personal suyo a la forma de vida del medio rural, le es absolutamente necesario. Si su vida y su personalidad no encuentran eco en la forma de vida rural, la relativa felicidad de su existencia y la eficacia de su labor se hallan seriamente comprometidas. Su vida correrá en sentido divergente, y en franca o solapada hostilidad a la del medio, o se deslizará tangencialmente a ella. Entonces se topará con la soledad. Con esa soledad negativa que ahoga el sentido positivo de la vida y acorta los horizontes de la comunicación humana hasta reducirlos a un punto. Desde este momento, el maestro está espiritualmente ausente, y se convierte en un extraño, que proyecta su interés y sus ilusiones hacia otros ambientes que estima más familiares y más suyos. Le invade el sentido de provisionalidad y de huida, y la tarea se hace infecunda. Es cierto que, aparte de ésta, hay otras causas—sobre todo de índole económica—que provocan este sentimiento de provisionalidad y la huida de los medios rurales. Pero, aparte de que no es éste el lugar oportuno para considerarlas, el problema fundamental subsistiría, aunque tales causas económicas desapareciesen.

Con todo lo que antecede no se quiere decir que la cultura, personalidad y forma de vida del maestro sean como las del campesino, situadas ambas en el mismo plano. Se quiere significar solamente que deben hallarse en la misma línea directriz, sin per-

juicio de que sus niveles sean distintos. Más aún: es absolutamente imprescindible que lo sean, ya que, de otra manera, la misión educadora del maestro se haría imposible.

A la luz de las razones expuestas, la sustantividad propia del maestro rural aparece suficientemente clara. Pero queda todavía una razón de hecho que haría patente por sí sola la conveniencia de acometer la empresa de formar un tipo de maestro más proporcionado que el actual a las exigencias del medio rural. Me refiero al carácter esencialmente agrícola de España, hecho cuya sola constatación constituye ya un tópico. En efecto, baste recordar que aproximadamente el 80 por 100 de los alumnos de nuestras Escuelas Primarias proceden del campo. Este porcentaje es lo suficientemente elocuente para precisar comentarios.

FORMACIÓN.

¿Cuál sería, en líneas generales, la formación del maestro rural? Si este tipo de maestro tiene una sustantividad propia su formación ha de ser también específica, al menos en cierto modo. No puede pensarse, desde este punto de vista, en el tipo general de maestros que hoy forman nuestras Escuelas del Magisterio. Pero conviene aclarar el alcance y sentido de esta especialización, porque, si bien no parece sostenible la tesis de quedarse en una vaga formación general, tampoco se trata de obtener un fragmento de maestro, o un maestro «a escala reducida».

El maestro rural tiene que tener todas las condiciones básicas exigidas por la función docente como tales condiciones que hacen que justamente le corresponda la denominación de maestro. Pero, además, ha de reunir aquellas otras que específicamente se precisen para ejercer esa función en la realidad concreta del medio rural.

Cuestión más compleja—y por compleja más discutible—es la de dilucidar si tal especialización no implica más que la simple adición de elementos generales de formación y elementos específicos, o, por el contrario, una integración de ambos desde el punto de vista rural. En otras palabras, si hay que pensar en un tipo de maestro que, después de recibir la formación del tipo general, se especialice en cuestiones rurales; o si, por el contrario, es preferible que toda la formación—aun la general—se polarice hacia lo rural, de tal forma que este punto de referencia sea el que preste sentido a la formación toda.

De cualquier forma—y descendiendo ahora a un plano más práctico—la formación del maestro rural podría concretarse en tres direcciones fundamentales, aunque, de hecho, se entrecrucen y penetren mutuamente; la científico-cultural, la técnico-pedagógica y la formación personal propiamente dicha.

Las dos primeras cristalizan—*grosso modo*—en el plan de estudios. La tercera, que se refiere a la formación de la personalidad, tiene, por así decirlo, como soportes fundamentales el contacto personal con el profesor de la Escuela del Magisterio, el ambiente que se respire en esta institución y el contacto vivo con la realidad del medio al que está destinado.

En la formación científico-cultural habría que dar entrada a dos elementos—hoy casi ausentes prácticamente en el plan de estudios del maestro—, el elemento rural y el elemento estético. Para hacerse una idea más exacta de lo que con esto se quiere expresar, piénsese en el contenido formativo de las Escuelas y Oficinas de modalidad Agrícola y Ganadera. Al maestro rural no le bastan los escasos conocimientos de agricultura que hoy reciben nuestros maestros, diluidos, además, en las Ciencias Naturales. Sus conocimientos del campo deben ser tales que le capaciten para dialogar con ventaja el hombre rural; si no desde el punto de vista inmediatamente práctico, sí desde el punto de vista del conocimiento científico del campo y de sus problemas.

El campesino conoce a menudo el campo y sus secretos por una especie de intuición que le presta la diaria experiencia. Pero éste es un conocimiento más bien rutinario y, desde luego, de cortos horizontes. El conocimiento del maestro, en este sentido, debe ser justamente su complemento: visión amplia y racional de esos mismos problemas y apertura de nuevos horizontes.

Pero no sólo el tipo de trabajo. El maestro debe conocer también los problemas fundamentales de la vida en el medio rural, de forma que, además de lograr con ese conocimiento una mejor adaptación personal al medio, oriente y estimule la vida local. La mayor parte de nuestros maestros del medio rural vive hoy ausente de las preocupaciones e inquietudes del mismo. Son en él como una especie de quiste que no participa normalmente de la vida del organismo local, ni contribuye a su alimentación en la medida que debiera hacerlo.

Al subrayar la importancia del elemento estético en el plan de estudios del maestro, no se pretende, como es obvio, la formación de un artista. Se quiere significar solamente que tal formación debe conseguir dos resultados de tipo muy práctico: la capacidad

subjetiva del maestro para entender y gozar de lo bello, y la capacidad para proyectar en las cosas este mismo sentido de la belleza. Piénsese, por ejemplo, en el gusto para la decoración y en la importancia educativa que este simple detalle encierra.

En general, esta formación científico-cultural del maestro rural debería caracterizarse por ser esencialmente funcional, si por esto se entiende una formación ágil, desprovista de elementos farragosos—que hoy abundan en el plan de estudios del Magisterio—y orientada, sin miedo, con sentido práctico hacia la realidad concreta del medio en que el maestro ha de moverse. Al maestro rural hay que darle unas cuantas ideas claras sobre unas pocas cuestiones muy básicas, y, sobre todo lo demás, criterio, para que él—por su cuenta—pueda desenvolverse con soltura ante las realidades nuevas que se le presenten, que serán las más.

Todo lo que va dicho hasta aquí de la formación cultural y científica, puede decirse, casi a la letra, de la formación pedagógica, en la que hay que evitar, sobre todo, el peligro de la dispersión. Simplificar con criterio selectivo riguroso, y dar una estructura orgánica y unitaria a las disciplinas pedagógicas: he aquí una empresa que urge acometer con brío. Hay que evitar el peligro de que el alumno se pierda en el caos de diversiones, matices y repeticiones; porque de otro modo el interés que una materia bien organizada debería suscitar en él deja paso al deseo ferviente de perderla de vista cuanto antes.

La tercera dirección señalada era la de la formación de la personalidad. Aunque los términos no son del todo exactos, se quiere aludir a esa formación que se adquiere por el contacto directo con el profesor, y por respirar en un determinado ambiente.

Se ha dicho innumerables veces, y de todas las formas imaginables, que la misión del profesor o maestro no puede restringirse a la función estrictamente docente. Esto, que es absolutamente cierto, vale de manera especial para el profesor que ha de formar al maestro. Si la convivencia de profesor y alumno no desborda los estrechos límites de la clase, es muy difícil que el objetivo de la formación se alcance. Pero aún hay más. Esta preocupación de cada profesor por cada alumno tiene que encontrar su complemento en la preocupación conjunta del claustro por todos y cada uno de los alumnos. Para ello es condición indispensable la existencia de una cierta cohesión entre sus componentes, que haga posible la unidad de criterio y de actuación en las cuestiones fundamentales.

Por último, esta preocupación formativa ha de tener también

su expresión en la tónica de ambiente que respire el alumno durante su formación, desde el detalle más insignificante de la decoración del edificio hasta el más minúsculo de su atuendo personal, o de una medida disciplinaria. Por eso, la necesidad de Residencias que coadyuven a esta labor de ambientación adecuada, sigue siendo apremiante. El resultado de esta formación debe ser la forjación de un maestro con una personalidad rica equilibrada y lo suficientemente dinámica para ejercer una real y auténtica labor de impulso y dirección de la vida local.

EMILIO REDONDO,

Profesor de la Universidad de Madrid.