

O CAMIÑO DE IDA E VOLTA Á ESCOLA. CRÓNICAS AUTOBIOGRÁFICAS DA ESCOLA RURAL GALEGA

Mercedes Suárez Pazos*
Universidade de Vigo

O tipo de escola rural que se describe e analiza no presente artigo é, fundamentalmente, a escola dun so mestre ou mestra situada en pequenos núcleos galegos de poboación rural, onde se educaban alumnos de diferentes idades e niveis, xuntos nenos e nenas (escolas «mixtas») ou separados por sexos (escolas «unitarias» de nenos ou nenas). Esta escola foi a dominante no ámbito rural galego con anterioridade á lei xeral de educación de 1970, mais a partir desta data o seu número foise reducindo drasticamente, ata case desaparecer na actualidade¹, por mor da creación do que no seu momento se denominaron as concentracións escolares, un novo xeito de estruturar o mapa escolar a través da construción de grandes grupos escolares.

A supresión dos pequenos centros rurais pasaron por dous momentos críticos, relacionados con grandes cambios lexislativos, o primeiro deles arredor dos anos 70 e a lei xeral da educación, o segundo na década dos 90 baixo a influencia da lei orgánica xeral do sistema educativo, ao que probablemente teñamos a medio prazo que engadir unha nova etapa resultado da aplicación da lei orgánica de calidade da educación (Feu Gelis, 2003: 90)

A escola rural forma parte da nosa historia, do noso patrimonio colectivo e individual, e aínda hoxe segue a ser unha realidade testemuñal que se nega a desaparecer, pervivindo a través doutro tipo de estruturas, como os colexios rurais agrupados ou como algunhas escolas de educación infantil que aínda se manteñen nas antigas unitarias rurais².

A análise que realizamos sobre as escolas rurais galegas céntrase na variable espacial relacionada coa localización da escola e o traxecto de ida e volta que levan a cabo os nenos e nenas para acceder a ela, todo isto baixo a ollada de experiencias escolares autobiográficas.

* Dpto. de Didáctica e Organización Escolar. Facultade de Ciencias da Educación de Ourense.

¹ Tanto en Galicia como no resto do Estado Español foron moitas as voces que saíron en defensa do mantemento das escolas rurais, mais, aínda que desapareceron na súa maioría, conseguiuuse que a administración educativa comezara, a mediados dos 80, a se preocupar polo significado social e educativo destas escolas. Aparecen así os colexios rurais agrupados, que son colexios públicos constituídos pola agrupación de diversas escolas unitarias da zona rural. O profesorado dos CRAs está constituído por un profesor tutor en cada unidade, ou escola unitaria, mais profesores especialistas itinerantes. Os CRAs comezan a funcionar en Galicia no curso 88-89, en plan experimental, ao abeiro do Decreto da Xunta 63/1988, de 17 de marzo, estando regulados actualmente polo Decreto 374/1996, do 17 de outubro *D.O.G.* do 21 de outubro.

² Consultada o día 27 de novembro de 2003 a páxina web da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, constan funcionando 20 colexios rurais agrupados en Galicia, cun total de 177 unidades, distribuídos do seguinte xeito: 10 na provincia de Coruña, 9 na de Pontevedra, 1 na de Ourense (con 5 unidades) e ningún na de Lugo.

Polo xeral, os traballos sobre o espazo escolar configúranse a través de cuestións como a lexislación sobre construcións e mobiliario escolar, os deseños arquitectónicos, os modelos de organización espacial da aula, as condutas proxémicas, ou a escola como lugar simbólico (Suárez Pazos, 1987). No caso que nos ocupa, o traballo interese polas percepcións dalgunhas variables físicas da escola rural galega, recollidas a través de recordos escolares.

Polo tanto, a investigación realizouse dende o enfoque biográfico-narrativo³, unha modalidade de investigación que nos permite coñecer a escola dende dentro, o seu funcionamento cotián, a través da ollada dos implicados, persoas moitas veces anónimas que recuperan a súa propia voz ao facela pública. De aí que moitos autores pertencentes ao enfoque crítico sintan unha especial predilección pola utilización do método biográfico, posto que os relatos sobre a vida nas escolas permiten coñecer algúns dos instrumentos que se empregan no proceso de dominación que se exercen sobre as mulleres, os pobres, os grupos culturais e raciais marxidados, as opcións sexuais minoritarias, etc. (Orner, 2000).

As liñas de investigación biográfica mais relevantes no campo educativo sitúanse na vida profesional dos docentes (Clandinin e Connelly, 1995; Goodson e Hargreaves, 1996; Huberman, 1993), se ben son tamén de interese, aínda que moitos máis escasos, os estudos encol da vida dos escolares baseados nos relatos retrospectivos da nosa xa pasada vida de estudantes (Knowles e Holt-Reynolds, 1991).

Nesta última óptica, a finalidade do presente estudio era coñecer algúns elementos físicos da escola rural galega que compuxeron o escenario escolar en que os narradores reconstruían a súa experiencia como alumnos, o papel que ocupaban nos seus recordos e o significado que lle conferían.

Metodoloxía de investigación

Formaron parte deste estudio 60 narradores (47 mulleres e 13 homes), nados entre 1948 e 1976, dos que 55 pasaron por escolas unitarias rurais galegas, mentres que o resto foron xa escolarizados nos grupos escolares⁴. No momento en que reconstruíron a súa experiencia escolar eran diplomados universitarios, mestres ou educadores sociais en paro ou en activo. O formato utilizado para conseguir os textos autobiográficos foi a de solicitar a redacción en solitario da propia autobiografía, a partir dunha única pregunta: “escribe os teus recordos escolares”; é, pois, unha entrevista biográfica aberta (neste caso escrita), que carece de pautas previas para reorganizar as experiencias vividas.

Os textos xerados corresponden ao que Chase (1995) denomina *relatos de vida*, que son narracións autobiográficas sobre experiencias persoais que posúen un interese profundo e duradeiro para os narradores, contadas a través das súas propias voces.

³ Unha das obras chave para coñecer o método biográfico e a publicada por Denzin (1989) baixo o título de *Interpretive biography*. En lingua castelán destaca *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*, un excelente traballo realizado por Bolívar, Domingo e Fernández (2001)

⁴ Este estudio forma parte dun proxecto de investigación biográfica máis amplo. Ata o momento están xa publicadas diversas investigacións: a vida nos colexios de monxas (Suárez Pazos, 1998), as clases de ciencias durante a E.X.B. (Membuela e Suárez, 1996; Dopereiro, Suárez e Membuela, 1999) e os recordos escolares como proposta de investigación biográfica no ámbito educativo (Suárez Pazos, 2002)

A análise dos textos levouse a cabo sen ningunha categorización previa; a estrutura conceptual que se pon de manifesto no informe de investigación deriva dunha categorización naturalista que emerxe dos propios datos (Goetz e Lecompte, 1988). Nun primeiro momento confeccionouse un listado das variables físicas da escola rural que aparecen mencionadas nas narracións autobiográficas, para, posteriormente agrupalas en variables fixas, semifixas e ambientais (Suárez Pazos, 1987). A partir desta estrutura o noso interese para o presente artigo centrouse no traxecto escolar, no camiño de ida e volta á escola.

As narracións foron analizadas a partir de tres vías diferentes pero complementarias (Clandinin e Connelly, 1994): a externa (*outward*), que describe as variables físicas do traxecto escolar; a interna (*inward*), que nos mostra o significado subxectivo e emocional que lle confiren os narradores a esa realidade externa, e a temporal (*forward* e *backward*) que nos presenta os cambios producidos co paso do tempo. Este triple acercamento (obxectivo, subxectivo e temporal) aparece integrado na estrutura do presente artigo.

O camiño cara a escola

Un dos espazos educativos relacionados coa escola rural, que aparecen mencionados nos relatos autobiográficos, é o traxecto de ida e volta á escola, un camiño que vai depender do emprazamento do centro educativo, a dispersión da poboación e o sistema de acceso dos alumnos e alumnas.

A excesiva distancia, recorrida a pé, que en ocasións existía entre o domicilio e a escola, as condicións atmosféricas extremas que se soportaban durante o traxecto, o mal estado dos camiños, etc. constituían unha realidade adversa incuestionable:

Para asistir á escola tiña que percorrer, a pé, case tres quilómetros diarios por dúas veces de mañá e tarde, chovese, nevara ou fixese frío ou calor e, por suposto, por un camiño de pedras, terra e lama (muller, nacida en 1954)

Para acudir á escola tiñamos que atravesar un pequeno regato que, coas chuvias do inverno, se desbordaba e non podiamos cruzalo, polo que non tiñamos clase (home, nacido en 1959)

A miña imaxe son lembranzas de camiños, de muros de pedra, de prados encharcados (metade prado, metade lagoa), ou de pequenas fontes que xurdían entre as pedras dos camiños (muller, nacida en 1962)

O traxecto era especialmente penoso no inverno, con chuvia abundante e cun frío do que non se podían desprender nin na escola. Prados encharcados, camiños con lama, regatos desbordados. E así catro veces ao día, xa que case ningunha escola contaba con cantina ou comedor. Si as condicións atmosféricas eran moi duras e si era moita a distancia a percorrer, os nenos levaban o xantar de casa, xantando no domicilio dalgún familiar ou coñecido, ou ben na propia aula, aforrando así dúas das viaxes:

No inverno levabamos o xantar para non andar polos camiños tantas veces con chuvia e frío, xantabamos nalgunha casa xunto dalgunha veciña, parente ou algo así (muller, nacida en 1954)

A pesar destas dificultades, que non deixan de mencionar, son moitos os narradores que gardan moi bos recordos do traxecto escolar.

A escola distaba do meu pobo uns dous quilómetros; o camiño que os unía resultaba case intransitable sobre todo no inverno, polo que as miñas faltas á escola eran abundantes, principalmente nos primeiros momentos. Aínda que o camiño, que percorría todos os días catro veces, estaba nesas condicións, conservo del un grato recordo xa que, sinceramente, era onde mellor o pasabamos (home, nacido en 1958)

Nalgúns casos os relatos cobran ata tinguiduras poéticas. Deixando de lado a chuvia, o frío e a lama, o narrador prefire inundar os seus recordos con escenas bucólicas: “a paisaxe era una auténtica postal do nadal”, “fontes pequeniñas que xurdían entre as pedras dos camiños”, “o embriagante olor a eucalipto que enchía o ar”.

A importancia, como experiencia vital, que se lle confire ao traxecto escolar en moitos relatos fai que deses primeiros anos de escolarización, no que todo está difuso, resalte, precisamente, o camiño á escola con total nitidez. Case non teñen recordos desa etapa, pero non se esquecen do camiño á escola:

Aos seis anos coñecín a primeira escola (...) As miñas lembranzas ao respecto son escasas e difusas. Seguramente porque xa pasaron corenta anos desde aquela. Ou porque teño mala memoria (...) Non me lembro do seu nome, nin sei se había mestre ou mestra, nin se eran nenos ou nenas os meus compañeiros. Nin sequera sei se o pasei ben ou mal. Só recordo que para chegar desde a casa ata ela, e viceversa, percorría unha marabillosa carballeira, atravesada por un limpo regatiño, no que botaba feiteceiras carreiras con barquiños de papel. Chámolle máxica porque nela detíñase o tempo e sempre chegaba tarde a casa ou á escola (home, nacido en 1957)

Para chegar ao colexio debíamos atravesar un pequeno souto, prados e camiños enlameados ata chegar ao pobo veciño onde se atopaba a vella casona; a miña fraca memoria non consegue lembrarse mais que das nosas correrías de camiño ao colexio, das tardes chuviosas xogando aos bolos nas horas do recreo e do embriagante olor a eucalipto que enchía o ar (muller, nacida en 1975).

Destaca, especialmente, o valor que lle confiren os narradores ás actividades que nenos e nenas ían facendo durante o percorrido: o tempo de ir, e de volver, á escola era un tempo de xogos e unha oportunidade para ampliar as súas experiencias lúdicas:

(...) Pillabamos troitas no río, ras nos charcos, niños de paxaros e cos seus ovos faciamos a merenda, coleccionabamos bolboretas, grilos, etc., ademais ninguén nos vixiaba (home, nacido en 1958).

A isto debemos engadir, como menciona o narrador anterior, que eran momentos de liberdade, xa que ningún adulto os acompañaba; de compañeiros de viaxe tiñan outros nenos e nenas, e cando se atopaban con algún paisano eran mais un entretemento que unha fonte de control:

Lembro o camiño que ía á escola. Atravesaba todo aquel pobo, un pobo que non era o meu, lémbrome da fonte de auga no medio do camiño, das mulleres e dos homes que che falaban, dos nenos, que no percorrido cara a escola íanse xuntando ata ser un bo fato deles (home, nacido en 1958)

Da miña primeira escola aínda que os recordos son poucos, aínda podó sentir a felicidade que me embargaba ao camiñar a carón da miña irmá, a miña curmá e os meus veciños en dirección ao vello caserón que facía as veces de escola (muller, nacida en 1975)

Unha das narradoras menciona como un momento importante na súa historia escolar o ano en que trasladaron a escola a carón da súa casa, co que desapareceu drasticamente o tempo que ela utilizaba no acceso a ela, tempo que tamén ela aproveitaba xogando coas súas compañeiras:

Este acontecemento para min foi importante (refírese ao traslado da escola) porque tiña que soportar a norma nada agradable de estar na casa ata que chegase a profesora, polo que non podía xogar coas miñas amigas (muller, nacida en 1962)

Unha escola rural integrada no entorno

Nos relatos analizados a escola rural aparece emprazada en lugares diversos, (a un lado do pobo, xunto a unha estrada ou camiño, etc.), pero na meirande parte dos casos aparece dentro dun núcleo de poboación, sobre todo porque moitas escolas non contaban con edificio propio, senón que eran vivendas normais habilitadas como escolas. En todo caso, o seu entorno contactaba directamente coa natureza: montes, prados o regatos, e, ao mesmo tempo, estaba preto dos lugares de importante significado social, como espazos comunais de encontro (“o campo”, o lavadoiro...), ou de lugares destinados ao traballo agrícola-gandeiro e artesanal.

Os narradores destacan, sobre todo, o entorno natural que rodeaba a escola e a súa utilización como espacio de aprendizaxe e como fonte de recursos didácticos, aínda que non sempre o seu uso entrase nas intencións do profesor.

Lembro de ir correndo ao “campo” da Lama, porque o mestre sabía que as cegoñas andaban ás ras (alimentándose delas) e, aínda que non era hora de recreo, nos deixaba ir cara alí (home, nacido en 1960).

Nos días de sol as saídas ao entorno eran abundantes. Nestas saídas aproveitabamos para facer xogos grupais, para recoller follas, paos, piñas, flores, froitos, grilos, bolboretas... que levabamos a clase connosco. Isto non se daba normalmente por iniciativa do mestre senón dos nenos, pero despois el aproveitaba para facernos contar, escribir o seu nome no encerado, agrupar, adornar a aula... e, sen querer, falabamos e nos integrabamos no medio e o medio entraba connosco na escola (muller, nacida en 1968)

Nestas escolas rurais se integraban, mais por necesidade que por planificación urbanística, os dous grandes enfoques referidos á emprazamento dos edificios escolares ben nun entorno natural, ben nun entorno urbano. O contacto directo coa natureza respondía ás esixencias do hixienismo decimonónico, moi preocupado polas condicións de salubridade, que requirían situar ás escolas en terreos elevados, soleados e rodeados dun entorno pouco transformado pola acción humana, e, ao mesmo tempo, lonxe dos centros públicos de reunión polo seu potencial efecto negativo sobre a educación moral dos escolares. Unha corrente diferente, que cobra importancia a principios deste século, defendía, pola contra, a localización das escolas nos centros urbanos, retomando a idea da cidade educadora e o papel importante dos estímulos sociais no proceso educativo (Escolano, 1993-94). Precisamente, nesta liña de recuperar o medio urbano como un espacio que se pode recorrer por parte dos cidadáns, en especial dos rapaces e rapazas, estanse dando na actualidade interesantes experiencias de estanse do traxecto escolar. En varios centros educativos de Barcelona, xunto coa participación da familia, veciños e concello, estánse levando a cabo un proxecto de remodelación dos rúeiros, para permitir que os nenos mais pequenos poidan acudir ao colexio «de forma autónoma e segura», sen a compañía dos adultos (Carranza, 2003).

A proximidade tanto do medio natural como do social era unha constante nas nosas escolas rurais, polo que con moita frecuencia sublíñase nos relatos a conexión que se establecía entre a escola e o seu entorno, sobre todo porque o traxecto do ir e vir á escola se facía a pé, o que permitía un contacto directo co recorrido, facendo del un espacio e un tempo para a aprendizaxe e o lecer.

No texto autobiográfico que se presenta a continuación resáltase o sentimento de proximidade que emanaba desas escolas:

Eramos todos do mesmo pobo, eramos os mesmos que xogabamos xuntos ao saír da escola ou que compartiamos os labores normais da vida dun pobo. Lémbrome que o asistir á escola non supuña para min ningún problema, xa que era unha tarefa mais que formaba parte da vida diaria. A escola era unha casa mais do pobo, de tal xeito que tan pronto como se saía da escola xa se conectaba directamente co ambiente natural do pobo (home, nacido en 1969)

Chega o transporte escolar

Coa lei xeral de educación, e a súa política de concentracións escolares, aparece un novo fenómeno ata o momento case descoñecido no medio rural galego: o transporte escolar. Moitas escolas unitarias e mixtas desapareceron drasticamente, outras fóronse mantendo uns poucos anos mais, acollendo unicamente a preescolares ou a preescolares e alumnos dos primeiros cursos da EXB, polo que a incorporación aos novos centros escolares facíase sempre a idades moi temperáns.

Ao aumentar a distancia entre a casa e a escola, os nenos e nenas que non vivían a carón do grupo escolar tiñan ante si dúas posibilidades: ser transportados ao novo centro ou ser internados nas escolas fogares, no caso en que o transporte non fose viable ou rendible⁵. Ao comezo deste proceso, alá polo curso 1972-73, Galicia salta á palestra, sendo a parte do territorio español coa porcentaxe mais elevada de alumnos transportados, en relación ao total de alumnos matriculados nos centros estatais, co 13,68% de nenos transportados ás escolas comarcais⁶. Como exemplo dos efectos que sobre Galicia tiveron as concentracións escolares, poñamos o exemplo da provincia de Lugo, que a comezos dos 80 tiña concentrados 1.678 núcleos de poboación, funcionando 365 rutas de transporte escolar que transportaban a 17.706 alumnos (Carmena e Regidor, 1982).

Algúns narradores viviron directamente ese tránsito, pasando de percorrer o traxecto a pé a facelo en autobús, pasando tamén da pequena escola integrada no entorno, fisicamente aberta ao medio, ás grandes concentracións escolares, parapetadas tras muros e reixas, da que unha vez que entrabas non podías saír dela ata que finalizaba o horario escolar. Toda unha experiencia traumática:

(Fala da escola unitaria na que se escolarizou aos 4 anos) (...) De volta a casa iamoxogando uns con outros, ou parabamos a falar con algún vello do pobo que nos contaba algunha historia da súa mocidade (...) De repente aos seis anos, atopeime cunha terrible maneira de ir á escola: tiña que ir metido nun autobús onde era imprescindible ir sentadiño e caladiño sen a penas se mover, xa que cada pouco o conductor nos intimidaba cunha forte ollada polo espello. Despois ao chegar ao colexio era como chegar a unha cárcere: estaba, e aínda está, metido nun barranco no medio dun monte, ás aforas da poboación, todo enreixado, e dende que se entraba ás 9, ata que se saía

⁵ A administración educativa optou polas escolas fogares como sistema de escolarización de nenos e nenas das zonas de montaña galegas, solución que foi amplamente criticada, así como os macro centros, en especial polo activo colectivo de mestres da montaña de Lugo, que propuñan como proxecto de escolarización as pequenas concentracións, moito mais axeitadas ás nosas peculiaridades xeográficas, sociais e culturais (Grupo de Mestres da Montaña Luguesa, 1978, 1979)

⁶ A seguinte zona coa porcentaxe mais elevada é Murcia, co 8,87%, unha cifra bastante inferior á galega. As áreas con menor peso de alumnos transportados a escolas comarcais son León co 1,90% e Madrid-provincia co 1,12% (Bas, 1976: 20)

ás 5, aquela reixa era infranqueable (...) Durante moito tempo o ir ao colexio era para min como un castigo (home, nacido en 1969)

Co transporte escolar este narrador perdeu un tempo e un espazo para o xogo, para a socialización e para a liberdade. Claro que moitos nenos e nenas non coñeceron mais escolas que os grupos escolares nin outro medio de acceso que o autobús. Neste caso, ¿que significou para eles o transporte escolar? En menor medida que nos casos anteriores, tamén estes momentos previos á entrada e saída da escola son vividos como tempos de xogo e de socialización entre iguais, pero xa non presentan a riqueza e complexidade educativa que ofrecía o recorrido a pé:

Foi polo ano setenta e pouco cando empecei a ir á escola. Estaba moi contenta ata que me atopei co problema de que tiña que me levantar moi cedo para coller o autobús. Mais funme afacendo e despois sabía que si chegaba cedo á parada podía xogar un pouquiño cos outros nenos (muller, nacida en 1969)

Algúns narradores recordan o malestar que lle producía ter que madrugar, por mor do horario do transporte escolar, pois en moitos casos tiñan que erguerse mais cedo os que empregaban o autobús que os que facían o percorrido a pé, aínda que tivesen que andar 3 ou 4 quilómetros. Así mesmo, dentro dos relatos aparecen agora catro momentos distintos derivados do emprego do transporte: o acceso á parada do autobús, a espera na propia parada, o transporte no autobús e a espera no patio do colexio ata que fora a hora de comezar as clases:

Agora que me paro a pensalo, debiamos ser os nenos que mais madrugabamos, porque entrabamos ás 10 da mañá e o autobús pasábanos a recoller sobre as 8,30. A pesar do madrugón, gustábanos moito ser os primeiros en chegar ao colexio e poñernos a xogar por todos os lados, o problema era cando chegaban os nenos dos outros pobos e nos botaban de alí (muller, nacida en 1973)

Todos os días tiña que me desprazar uns dezasete quilómetros para asistir ás clases (...) Había tres autobuses que realizaban o transporte escolar, cada un recorría unha determinada zona do concello. O noso autobús era moi vello, de aqueles que tiñan unha escada na parte traseira pola que se podía acceder ao teito para colocar a equipaxe (...) Pasabámolo moi ben, a pesar do vello e ruidoso que era o autobús. Iamos todo o tempo cantando e xogando, o conductor do autobús era moi bo e nos permitía todo (...) Posto que onde eu vivía era, e é, unha zona montañosa, no inverno facía moito frío e todas as mañás faciamos unha fogueira para nos quentar ata que chegase o autobús. Moitas veces non podiamos pasar por mor da neve e estabamos durante semanas sen acudir á escola (home, nacido en 1974)

Este mesmo narrador mudou aos oito anos de domicilio, e tamén de escola. Agora vivía no pobo onde estaba o grupo escolar, así que non tiña dereito a transporte. Mais como na política de construcións escolares da época entraba de cheo asentarse os novos centros en lugares illados e lonxe do centro da poboación, este rapaz pasou agora a facer un longo traxecto a pé:

Agora xa non tiña que utilizar o transporte escolar, posto que vivía no pobo no que estaba emprazado o colexio e pola rúa onde eu vivía non pasaba o autobús. A miña casa estaba situada a uns dous quilómetros do colexio e iamos eu, os meus irmáns e os meus veciños todos os días andando a clase. Ao principio non me quedaba a xantar no comedor, pero eran moitos quilómetros ao día, tendo en conta que levabamos unha carteira ás costas chea de libros, polo que os meus pais decidiron, previo pago, que nos quedaríamos a xantar no comedor (home, nacido en 1974)

Consideracións finais

O camiño cara a escola rural aparece incorporado con frecuencia aos recordos escolares, o que nos pon de manifesto a importancia que os propios narradores lle confiren a ese aspecto. Si o domicilio dos narradores estaba no mesmo pobo que a escola, o traxecto, aínda que pequeno, non deixaba de ser interesante, pero o era mais cando os nenos vivían lonxe da escola, unha situación moi frecuente debido á dispersión da poboación no medio rural galego. Nos seus recordos mencionan a paisaxe que percorrían: bosques, prados, regatos, aínda que o que comentan con emoción é o que facían nese traxecto. Xunto con outros nenos e nenas da súa aldea (un grupo que ía medrando a medida que a escola estaba cada vez mais preto) ían xogando durante todo o camiño, sen que ninguén os vixiase; collían todo tipo de animais e parábanse a falar cos paisanos que se atopaban o seu paso. Para algúns, estas idas e vidas eran momentos de felicidade dos que conservan un recordo moi agradable.

Se este traxecto ten importancia para os narradores é porque tamén están defendendo, na súa propia historia escolar, a existencia da pequena escolar rural, tan enraizada no entorno próximo.

Aportamos, a continuación, un fragmento dun relato autobiográfico no que aparece de xeito totalmente explícito a defensa inequívoca deste tipo de escola:

Coido que os nenos das escolas unitarias gozaron dunha serie de vantaxes que os nenos de hoxe non poden aproveitar. En primeiro lugar, estes non se tiñan que desprazar cada día varios quilómetros para poder asistir a clase, pondo en risco a súa vida diariamente na estrada. Aínda que hoxe en día os nenos que van a grupos escolares polo xeral non teñen que agardar moito tempo antes de entrar a clase nin despois de saír dela, no patio do centro, fai uns anos eu lembro que tiñamos que pasar alí moito tempo, e cheos de frío. Hoxe estes nenos teñen que madrugar para coller o autobús escolar, cousa que non ocorría nas escolas unitarias onde, ademais, os rapaces ían comer á casa, coa súa familia, o que lles permitía ter un maior contacto duns cos outros. Hoxe en día, hai moitos nenos que a penas ven aos seus pais porque uns e outros botan moito tempo fora do fogar. En segundo lugar, todos os nenos eran ademais de compañeiros de escola, veciños, amigos. Todos proviñan dunha situación sociocultural e económica moi similar, compartían intereses comúns e sentíanse con igualdade de oportunidades, polo xeral, para afrontar o futuro. Normalmente todos eran fillos de xentes que se dedicaban á mesma actividade económica, neste caso a agricultura, e sentíanse unidos porque compartían situacións semellantes, boas ou malas. En terceiro lugar, o mestre, ademais da súa función puramente académica, asumía outras moitas funcións; era un veciño mais e polo tanto tiña un coñecemento profundo de todos e cada un de seus alumnos. Miraba por todos eles co máximo interese e axudaba a encarreiralos por aqueles camiños que el consideraba mais apropiados. En certo modo, formaba parte da vida de cada un deles. Pola contra, actualmente un mestre bota dous ou tres anos como moito co mesmo grupo de alumnos, polo que as relacións interpersonais dun cos outros son mais distantes. Despois deses poucos anos, eses alumnos pasan ao caixón dos recordos do mestre, no que xa se atopan almacenados os recordos de centos de nenos mais, e aí remata todo. Sen embargo, nas escolas unitarias, o mestre seguía os pasos dos seus alumnos mais alá deses anos compartidos na escola do pobo e interesábase por eles ofrecéndolle o seu apoio incondicional (...) Eu so conto as miñas vivencias e descoñezo se realmente en todas as escolas unitarias as cousas eran como aquí as relato (muller, nacida en 1966)

No anterior texto autobiográfico podemos contemplar algunhas cuestións dignas de interese. Unha delas é a importancia que ten a pequena escala para o desenvolvemento persoal e colectivo: a escola que está preto de casa, pequena en dimensións, con non moitos alumnos, onde todos se

coñecen. Outro aspecto a destacar, pola contra, é o desarraigo familiar e social que pode ser favorecido pola escolarización temperán en centros distantes, con poucos elementos coñecidos⁷, onde está un pechado, sen ningún contacto co exterior, a maior parte do día. Destaca tamén o diferente papel que xogaba o mestre e a mestra das antigas unitarias, hoxe sen ningún tipo de incidencia sobre a comunidade, agás que teña o seu domicilio na zona onde está situado o centro escolar, realidade cada vez menos frecuente. Menciona tamén o texto outras cuestións de interese, e obxecto de debate nos documentos da época, como a posibilidade de accidentes de autobuses escolares (recordemos que en abril de 1997 morreron en Ourense 12 nenos mais o conductor), e a perda de tempo tanto polo transporte en si mesmo como polas esperas debidas a horarios, itinerarios e distancias irracionais.

Esta análise, aínda estando construída baixo parámetros da experiencia persoal, coincide coa valoración que a mediados dos 70 realizaban amplos sectores progresistas galegos, que se referían á escola unitaria nos seguintes termos:

Supón un foco de cultura, de inquedanza e de renovación para os pobos que engloba. Proporcióname ao mestre un maior contacto coa comunidade, coas xentes do pobo e con os pais dos pequenos, permitiéndolles coñecer a realidade ambiental, social e familiar dos seus alumnos. Supón unha maior autonomía administrativa. O alumno ten a escola no medio no que se desenvolve a súa vida, evítanselle desprazamentos irracionais e o desarraigo do ámbito social que lle é natural (Equipo de enseñantes de Galicia, 1976: 53)

Esta defensa ven acompañada dunha crítica á situación na que se atopaban moitas escolas unitarias daquel momento: illamento do profesorado, edificios en malas condicións, sen mais instalacións que a aula, material escaso e en mal estado, reducido presuposto e impuntualidade no pago, etc. Mais tampouco as novas concentracións escolares son vistas como unha solución a estes problemas, en especial porque foron construídas sen ter en conta á parroquia como unidade básica da poboación rural galega. Os novos macrocentros abarcaban un radio de acción que ía dos 10-20 quilómetros ata incluso os 90 quilómetros, provocando verdadeiros problemas no transporte escolar, na masificación dos centros (que tampouco rachou co aillamento do profesorado), no desarraigo social e familiar, e no despoboamento das zonas rurais⁸.

Cuestións como estas poden ofrecernos unha oportunidade para reflexionar sobre a nosa historia escolar, pero tamén sobre o noso presente e o noso futuro inmediato, posto que a

⁷ Moitos narradores recordan con desagrado os primeiros momentos da súa escolarización nas concentracións escolares, debido, entre outros motivos, ao rechazo social que sufrían algúns deles por proceder de ambientes socioculturais diferentes aos dos nenos e nenas das vilas. A primeira discriminación que notaban era o contexto lingüístico dominante, sendo obxecto de burla por seren galego falantes.

⁸ Unha análise semellante levouse a cabo no estudo sobre o deseño de mapas escolares realizado polo ICE da Universidade Autónoma de Barcelona (Bas, 1976). Propón que os tamaños dos centros se adapten ao número de nenos das localidades, evitando, en todo caso, o traslado a outras zonas dos alumnos de preescolar e 1ª etapa da E.X.B. Considera que se debe ter en conta, entre outros aspectos, a importancia da figura do mestre na zona rural e do emprazamento da escola no pobo, e o valor pedagóxico, pero tamén social e comunitario, do contacto directo e continuado co entorno próximo e o contexto familiar. Sendo este un informe realizado a mediados dos 70, pon de manifesto as directrices básicas que se empregaron, e se seguen a empregar, nos movementos de defensa das escolas unitarias.

administración educativa ten aínda sen discutir seriamente os criterios que se deben aplicar á hora de configurar o mapa escolar galego.

Referencias bibliográficas

- BAS, J. M. (1976).** Entre la crisis agraria y la crisis educativa: datos y cifras sobre la escuela rural y su entorno. *Cuadernos de Pedagogía*, suplemento nº 2, 15-21.
- BOLÍVAR, A., DOMINGO, J. Y FERNÁNDEZ, M. (2001).** *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología.* Madrid: La Muralla.
- CARMENA, G. Y REGIDOR, J. (1982).** El transporte escolar en el medio rural. *Cuadernos de Pedagogía*, 87, 62-65.
- CARRANZA, M. (2003).** Un camino amigo para ir a la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 327, 23-26.
- CHASE, S. E. (1995).** Taking narrative seriously: Consequences for method and theory in interview studies. *The Narrative Studies of Lives*, 3, 1, 1-26.
- CLANDININ, D. J. & CONNELLY, F. M. (1994).** Personal experience methods, in N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.) *Handbook of Qualitative Research* (pp. 413-427). Thousand Oaks, CA: Sage.
- CLANDININ, D. J. & CONNELLY, F. M. (1995).** *Teachers' Professional Knowledge Landscapes: Secret, Sacred, and Cover Stories.* New York: Teachers College.
- DENZIN, N. K. (1989).** *Interpretive biography.* Newbury Park, CA: Sage.
- FEU GELIS, J. (2003).** La escuela rural: apuntes para un debate. *Cuadernos de Pedagogía*, 327, 90-94.
- GOODSON, I. & HARGREAVES, A. (EDS.) (1996).** *Teachers' professional lives.* London: Falmer Press.
- DOPEREIRO, M., SUÁREZ, M. E MEMBIELA, P. (1999).** O ensino das ciencias a través dos recordos escolares dos futuros mestres e mestras. *Boletín das Ciencias*, 40, 146-150.
- EQUIPO DE ENSEÑANTES DE GALICIA (1976).** Galicia: algunos elementos de respuesta. *Cuadernos de Pedagogía*, Suplemento nº 2, 53-54.
- ESCOLANO, A. (1993-94).** La arquitectura como programa. Espacio-escuela y curriculum. *Historia de la Educación*, 12,13, 97-120.
- GOETZ, J. P. Y LECOMPTE, M. D. (1988).** *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madrid: Morata.
- GRUPO DE MESTRES DA MONTAÑA LUGUESA (1978).** Proxecto de escolarización pras zonas de montaña: pequenas concentracións. Primeira parte: Crítica ó réxime de "Escuela-Hogar". *As Roladas. Revista Pedagóxica Galega*, 1, 9-13.
- GRUPO DE MESTRES DA MONTAÑA LUGUESA (1979).** Proxecto de escolarización pras zonas de montaña: pequenas concentracións. Segunda parte: Alternativas e bases que a xustifican. *As Roladas. Revista Pedagóxica Galega*, 2, 8-9.
- HUBERMAN, M. (1993).** *The lives of teachers.* New York: Teachers College Press.
- KNOWLES, G. & HOLT-REYNOLDS, D. (1991).** Shaping pedagogies through personal histories in preservice teacher education. *Teachers College Record*, 93, 1, 87-113.
- MEMBIELA, P. Y SUÁREZ, M. (1996):** A visión dos estudantes de Maxisterio do ensino que recibiron na E.X.B. *Boletín das Ciencias*, 28, 41-46.

- ORNER, M. (2000).** Narrativas escolares: educación, dominación y subjetividad femenina, en T. S. Popkewitz y M. Brennan (Eds.) *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación* (pp. 278-295). Barcelona: Pomares-Corredor.
- SUÁREZ PAZOS, M. (1987):** Organización espacial del aula. *Revista de Educación*, 282, 301-311.
- SUÁREZ PAZOS, M. (1998).** Relatos de mulleres. A vida nos colexios de monxas, en C. Caruncho e P. Mayobre (Coords.) *Novos dereitos: igualdade, diversidade e disidencia* (pp. 85-106). Santiago (Coruña): Tórculo.
- SUÁREZ PAZOS, M. (2002).** Historias de vida y fuente oral. Los recuerdos escolares, en A. Escolano Benito y J. M. Hernández Díaz (Coords.) *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada* (pp. 107-133). Valencia: Tirant lo Blanch.

Agradecementos

Agradezo a todas as narradoras e narradores o ter compartido con todos nós unha parte importante da súa vida.