



VOL. 15, Nº 2 (2011)

ISSN 1138-414X (edición papel)

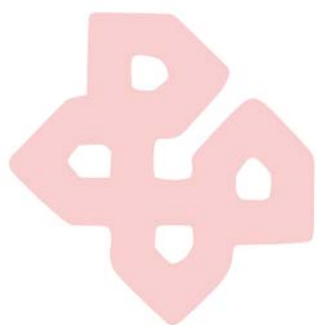
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 05/12/10

Fecha de aceptación 13/06/11

NOSTALGIA POR LA ESCUELA RURAL EN LOS RECUERDOS DE SUS ANTIGUOS ESTUDIANTES

Nostalgia for the rural school in the memories of their former students



Mercedes Suárez Pazos y Pedro Membiela Iglesias
Universidade de Vigo (Campus de Ourense)
E-mail: msuarez@uvigo.es, membiel@uvigo.es

Resumen:

El objetivo es conocer a través del análisis de los recuerdos de antiguos estudiantes de escuelas rurales gallegas el papel que ocupaban en sus recuerdos y el significado del cambio de centro. Los narradores han establecido las diferencias vividas por ellos en su paso a los grupos escolares o a los colegios de religiosos. A pesar de que estos edificios poseen mejores instalaciones y mobiliario, estas ventajas no logran ocultar, a los ojos de los narradores, la consolidación del modelo de escuela cerrada. Y es la otra escuela, la que perdieron, junto con la su infancia, la que los narradores añoran.

Palabras clave: escuela rural, recuerdos escolares, cambio centro, voz estudiantes.

Abstract:

The aim is understanding the role they occupied in their memories and the meaning of the school through the analysis of former students memories of Galician rural schools. The narrators have established differences experienced by them to more large or religious schools. While these buildings have better facilities and furniture, these benefits fail to hide, in the eyes of the narrators, the consolidation of the model of closed school. And it is the other school, which lost, along with the childhood, which the narrators yearn.

Key words: rural school, school memories, school change, students voice.

1. Introducción

La escuela rural forma parte de nuestra historia, de nuestro patrimonio colectivo e individual, y aun hoy sigue siendo una realidad testimonial que se niega a desaparecer, perviviendo a través de otro tipo de estructuras, como los colegios rurales agrupados o como algunas escuelas de educación infantil que aun se mantienen en las antiguas unitarias rurales.

El tipo de escuela rural que se describe y analiza es, fundamentalmente, la escuela de un solo maestro o maestra situada en pequeños núcleos gallegos de población rural, donde se educaban alumnos de diferentes edades y niveles, juntos niños y niñas (escuelas unitarias mixtas) o separados por sexos (escuelas unitarias de niños o niñas). Esta escuela fue dominante en el ámbito rural gallego con anterioridad a la ley general de educación de 1970, mas a partir de esta fecha su número fue reduciéndose drásticamente, hasta casi desaparecer en la actualidad, a causa de la creación del que en su momento se denominaron las concentraciones escolares, una nueva manera de estructurar el mapa escolar a través de la construcción de grandes grupos escolares.

La supresión de los pequeños centros rurales pasó por dos momentos críticos relacionados con los grandes cambios legislativos, el primero de ellos alrededor de los años 70 y la ley general de la educación cuando las escuelas rurales todavía eran mucho más parecidas a las del siglo anterior (Hernández, 2000), el segundo en la década de los 90 bajo la influencia de la ley orgánica general del sistema educativo.

Las escuelas rurales desde hace tiempo están en crisis, y sus problemas no se reducen a las concentraciones y el transporte escolar, sino fundamentalmente que no se han organizado para responder a las demandas del mundo rural (Hernández, 2000), o para el mejoramiento de las condiciones de vida rurales (Caride, 1984). Las escuelas rurales en su diversidad han tendido a urbanizarse, a parecerse cada vez más a las urbanas, y con ello les resulta difícil mantener un equilibrio entre modernidad e identidad rural (Bustos, 2009).

La investigación fue realizada desde el enfoque biográfico-narrativo, una modalidad de investigación que nos permite conocer la escuela desde dentro su funcionamiento cotidiano, a través del punto de vista de los implicados, personas muchas veces anónimas que recuperan su propia voz al hacerla pública. Es una averiguación que se sustenta en la experiencia personal y en la experiencia de otros, en el singular y en el compartido, en un afán por ampliar la comprensión de los fenómenos sociales, en nuestro caso, educativos.

Las líneas de investigación biográfica más relevantes en educación (Smith, 1994, Bolívar, Domingo y Fernández, 2001) se sitúan alrededor de la vida profesional de los docentes (Clandinin y Connelly 1995; Goodson, 1992; Goodson y Hargreaves, 1996; Huberman, 1993), incluyendo temas como carreras profesionales la vida diaria en las aulas, participación en contextos de reforma, y voces de profesores innovadores con visiones alternativas de la educación, así como también se incluyen, en menor medida, el desarrollo institucional de los centros educativos.

Son también interesantes algunos trabajos que si centran en tópicos más específicos, como la investigación de Weiler (1992) sobre los motivos que influyeron en la elección de la carrera de maestras, relatados por docentes ya jubiladas, o los trabajos de Conle (1999) y Weiland (1995) sobre la vida de profesores universitarios y su relación con la investigación. No menos interesantes, aunque mucho más escasos, son los estudios acerca de la vida de los

escolares, basados sobre todo en relatos retrospectivos de la nuestra ya pasada vida de estudiantes (Mollo, 1984; Knowles y Holt-Reynolds, 1991; Cabrera y Padilla, 2004).

El objetivo del trabajo, a través del análisis de los recuerdos de antiguos estudiantes de escuelas rurales gallegas, sobre el papel que ocupaban en sus recuerdos y el significado que le conferían centrándose en el cambio de centro y la nostalgia por la escuela rural.

2. Metodología de investigación

En este estudio participaron 77 narradores (59 mujeres y 18 hombres), nacidos entre 1943 y 1980, escolarizados en Galicia, casi en su totalidad en centros de la provincia de Ourense. En el momento en que reconstruyeron su experiencia escolar eran todos diplomados universitarios (en su mayor parte maestros y, en menor medida, educadores sociales), en paro o en activo, y estaban cursando estudios pertenecientes a las titulaciones de Pedagogía o Psicopedagogía. La forma utilizada para conseguir los textos autobiográficos fue la de solicitar la redacción en solitario de la propia autobiografía, a partir de una única pregunta: "escribe tus recuerdos escolares"; es, por esta razón que, al carecer de pautas previas para reorganizar las experiencias vividas, es el propio narrador el que configura a estructura y contenido de sus recuerdos, en un proceso de análisis retrospectivo autónomo, y no guiado. Al partir los relatos de una pregunta abierta, las narraciones nada tienen que ver con crónicas estandarizadas o informes enumerativos; al contrario, constituyen descripciones ricas en detalles y complejas en su tratamiento, articulando los recuerdos escolares en una realidad holística enmarcada en la vida cotidiana de las escuelas, lo que incluye actividades, interacciones, contextos y emociones.

El propósito inicial de estas narraciones era utilizar las experiencias escolares vividas por nuestros alumnos como punto de partida para la reflexión, individual y colectiva, acerca de la vida cotidiana en las aulas; constituían, por lo tanto, una estrategia de formación, de análisis y reflexión crítica sobre la institución escolar. Por lo tanto, si bien los relatos autobiográficos no fueron generados para una investigación, sí fueron utilizados posteriormente con este propósito, llegando a transformarse en datos de campo (Clandinin y Connelly, 1994).

Los textos o documentos de vida engendrados corresponden al que se denomina relatos de vida, que son narraciones autobiográficas sobre experiencias personales que poseen un interés profundo y duradero para los narradores, contadas a través de sus propias voces (Chase, 1995). La investigación fue diseñada como un estudio de relatos autobiográficos múltiples con una estructura en paralelo (Pujadas Muñoz, 1992), contando, en nuestro caso, con un conjunto de narraciones procedentes de un mismo grupo social (diplomados relacionados con el mundo educativo) referidas a un mismo tema (la vida como escolares).

Como modalidad general para interpretar los materiales biográficos utilizamos lo que Denzin (1989) denomina autobiografías producidas por los sujetos, un formato en el que el investigador utiliza los textos autobiográficos sin que se ponga en duda su validez, exactitud o autenticidad, con el propósito de ampliar la comprensión de una realidad social más amplia. El tipo de análisis seguido responde a un análisis categórico inductiva, en la medida en que, más que interpretar cada texto narrativo como un todo, tratamos los relatos a partir de unidades temáticas, sin que esto suponga abandonar su carácter cualitativo. En la primera fase se localizaron las narraciones en las que, de una manera explícita, consta que los narradores fueron escolarizados en una escuela rural, tanto que fuera en las antiguas escuelas

unitarias, como aquellas otras que se fueron manteniendo exclusivamente con los primeros años de escolarización (párvulos-preescolar y/o primeros cursos de primario-educación general básica). Con este criterio de selección obtuvimos un total de 71 relatos. En la segunda fase se realizó una lectura minuciosa de todos los textos autobiográficos, estableciéndose una relación de todos los elementos físicos de la escuela rural mencionados en las narraciones (categorización primaria), que, posteriormente, fueron agrupados, en la línea de una categorización inductiva, en variables fijas, semi-fijas y ambientales (categorización secundaria). En lo sucesivo los textos fueron analizados a través de tres vías diferentes pero complementarias: la externa (*outward*), o función referencial, que describe una realidad, las condiciones de la existencia; la interna (*inward*), o función modal, que nos muestra el carácter subjetivo de esa realidad, a través de sentimientos, sensaciones, reacciones estéticas y juicios morales, y la temporal (*forward* y *backward*) que nos presenta los cambios producidos en la historia personal o en el contexto histórico exterior (Clandinin y Connelly, 1994). Este triple acercamiento (objetivo, subjetivo y temporal) aparecerá integrado en la estructura del presente trabajo, a partir de los siguientes bloques (categorización terciaria): el trayecto escolar, a emplazamiento de la escuela, las instalaciones escolares, las condiciones ambientales, el mobiliario, la decoración del aula, y la imagen construida de la escuela rural frente a otro tipo de centros.

3. Recordando a la escuela rural gallega

Cuando se trata de evocar nuestra vida escolar, es muy probable que pensemos en nosotros mismos situándonos en un tiempo pasado, la infancia, y en un espacio concreto, la escuela. La escuela es el escenario en el que nos vemos como personajes que ríen o sufren, que realizan acciones, que manipulan objetos y que interactúan con otras personas-personajes. Por eso, no es de extrañar que cuando a unos adultos se les pide que escriban sus recuerdos escolares, sin ningún otro tipo de indicación, gran parte de ellos mencionen los cambios de centro educativo. Descripciones que se enmarcan rodeadas de sentimientos y juicios de valor.

3.1. El cambio de centro

Las condiciones de las escuelas rurales son muy peculiares y no se van a repetir en otros contextos escolares: centros pequeños, muy integrados en el entorno, con escasas y deficientes instalaciones. Todos los narradores dejaron atrás la escuela rural y cambiaron de centro para completar los estudios primarios y/o cursar los secundarios, una nueva situación que supuso para algunos narradores, un punto de inflexión, un incidente crítico en su trayectoria escolar, en la línea en el que Denzin (1989: 71) denomina "epifanía revivida". De los 71 narradores que se escolarizaron en escuelas rurales, 10 sólo incluyen en sus recuerdos esta etapa; de los restante (61) conocemos su trayectoria: 17 pasaron a colegios religiosos (sobre todo en las décadas de los 50 y 60) y 33 a los nuevos grupos escolares; otros narradores pasaron por recorridos más excepcionales, como colegios privados laicos, el instituto, la universidad laboral y la formación profesional. A continuación describimos como aparece registrado en los recuerdos escolares esta entrada en los colegios religiosos y en las concentraciones escolares.

(a) de la escuela rural a los colegios de monjas

Una parte importante de los narradores pasaron de la escuela rural a colegios religiosos (15 mujeres y 2 hombres). Son personas nacidas entre 1948 y 1975, sí bien la mayoría corresponde a los nacidos en la década de los 50. Dada la importancia numérica de las mujeres, en este apartado solo se analiza el tránsito de la pequeña escuela rural a los colegios de monjas.

Antes de la implantación de la Ley General de Educación de 1970, era usual que las niñas cursaran los estudios primarios en las escuelas rurales y que pasaran a las monjas a los 9 años para preparar el examen de ingreso, o a los 10 para iniciar el bachillerato elemental. A partir de la reforma llevada a cabo por la ley del 70, la entrada en los colegios se hacía con 14-15 años para cursar el B.U.P., o bien, excepcionalmente, ya se iniciaba la E.G.B. en este tipo de colegios, después de haber cursado preescolar en las escuelas rurales.

A pesar de que estos nuevos centros tenían mejores instalaciones y mobiliario que las anteriores escuelas rurales, excepto raras excepciones, las narradoras valoran negativamente este cambio, sobre todo por el clima social que se respiraba: favoritismo, rechazo hacia el otro sexo, menosprecio hacia las alumnas de escasos recursos económicos (las "gratuitas") y hacia el medio rural, control estricto, disciplina rígida, empleo de castigos humillantes, etc.

Es frecuente encontrar en un mismo relato evocaciones agradables de la escuela rural y recuerdos negativos de los colegios de monjas. De su etapa de la escuela rural nos dicen:

Aquí, en este contexto, es donde sitúo mis mejores recuerdos escolares (mujer, nacida en 1955)

Esta etapa de mi vida fue totalmente feliz y la incluyo en mi experiencia positiva (mujer, nacida en 1955)

Mis años de escuela fueron perfectos (mujer, nacida en 1965)

Mientras esas mismas narradoras valoran de una manera bien distinta su paso por las monjas:

(De los 9) hasta los 14 fueron mis peores años, porque en los dos últimos sus historias (las de las monjas) ya no influían en mí.

Fue una etapa negativa, de la que, por suerte, pude salir airosa.

Recordarlo es cómo vivir una pesadilla.

En los relatos ya no aparecen descripciones de las variables físicas del centro o del aula. Apenas mencionan la existencia de nuevos espacios como la capilla, el salón de estudio y la sala de la televisión, y sólo una narradora hace mención del mobiliario del aula (entablado, pizarra y pupitres amarillos de formica). En los relatos la presencia de los espacios tiene siempre una importante carga emocional. El tamaño del centro aparece asociado al gran número de alumnas y al estricto control necesario para imponer orden y disciplina, junto con las primeras sensaciones de desorientación y soledad provocadas por la masificación. Los corredores son recordados como largos y siniestros y como lugares en los que se exhibe a las niñas castigadas. El salón de estudio se recuerda como un espacio en el que se leen públicamente las notas de todas las niñas del colegio y un lugar de castigo durante los fines de semana. La capilla se asocia a misas, rosarios, ejercicios espirituales, novenas, oraciones de entrada y de salida del colegio, y a la monotonía de los cánticos religiosos.

Lo que más me impresionó fue que habíamos sido tantas, tan iguales, y todas en silencio. Me daba algo de miedo a aquellos corredores tan largos, los hábitos, los rezos..., aquella seriedad y tristeza (mujer, nacida en 1959).

Tuve una monja que cuando no sabías la lección te castigaba, y que su castigo era siempre avergonzarte. Te llevaba a un corredor por donde pasaban las religiosas a almorzar después de rezar, y allí estaba una de escaparate, para hacer el ridículo ante las demás (mujer, nacida en 1955).

Recuerdo también los castigos a los que nos sometían cuando el problema afectaba a toda la clase: ir el sábado por la tarde al "estudio" de las chicas internas, allí pasábamos dos horas aproximadamente, o ir el domingo por la mañana a misa de nueve, para mí era un suplicio, porque además aprovechaba los fines de semana para ir al pueblo a ver a mi familia (mujer, nacida en 1961).

Existe una cuestión de la que sí son conscientes nuestras narradoras, y es el nuevo concepto de espacio escolar hermético y cerrado que aparece en estos colegios, un espacio aislado del entorno, rodeado de muros, infranqueable; algo semejante a una escuela-prisión, un encierro que se materializa especialmente en el internado (Suárez Pazos, 1998).

Algo más de la mitad de las niñas que pasaron de la escuela rural a las monjas lo hicieron en régimen de internado, bien porque este tipo de centros estaban muy alejados de su domicilio, o porque sus padres habían emigrado. Las niñas que vivían en pequeñas aldeas tenían que trasladarse para poder seguir estudiando, siendo la solución más extendida estudiar internas, posibilidad que únicamente ofrecían los colegios de monjas.

La vida en el internado se evoca como un secuestro físico y moral. Todo está bajo control, los comportamientos, las amistades, la manera de vestir, el empleo del tiempo o la manera de hablar. Las niñas están alejadas de su entorno familiar y social, se sienten marginadas, sufren el desprecio por su procedencia rural, que apenas pueden disimular por su dificultad manifiesta en hablar correctamente el castellano. No se encuentran cómodas cerradas en un ambiente en el que no se reconocen y del que no pueden escapar. Esta situación de enclaustramiento forzoso genera una profunda tristeza, sentimiento, que pone de manifiesto explícitamente una de las narradoras internas:

Sólo me recuerdo de monjas vagando por los corredores, un desagradable olor a comida y una angustia que no me dejaba dormir (mujer, nacida en 1965)

(b) de la escuela rural a las concentraciones escolares

A partir de los años 70, la trayectoria escolar más usual es el paso de la escuela rural a los recientes creados grupos o concentraciones escolares. El paso a los nuevos centros era debido a que la pequeña escuela rural se suprimía, o bien se mantenía con los cursos inferiores, generalmente preescolar y ciclo inicial o bien sólo preescolar. Muchas de estas personas mencionan explícitamente este cambio de centro, indicando que accedían a un mundo totalmente distinto: un número elevado de alumnos y aulas (algunas con extraños nombres como "pretecnología" o "laboratorio"), buenas instalaciones (los había con salón de actos, comedor, biblioteca, patio, pabellón de deportes, calefacción, cómodo mobiliario), el traslado en autobús, el almuerzo en el comedor escolar, el contacto con gente muy diferente, etc.

Algunos de los relatos están escritos, en este punto, en un tono descriptivo, sin que se manifieste una valoración especial, con breves comentarios como "me adapté en seguida", mientras que en otros se percibe una profunda añoranza por su pequeña escuela rural.

Una parte importante de los problemas de las concentraciones escolares que se mencionan están relacionados con variables físicas. En primer lugar, nos encontramos con el emplazamiento del nuevo centro, lo que implica la necesidad de usar el transporte escolar, con la pérdida consiguiente de toda la riqueza personal que generaba antes el trayecto a la escuela, así como la aparición de nuevos inconvenientes como los derivados del transporte en autobús (incluido el riesgo de accidentes), el tener que madrugar mucho y/o llegar tarde a la casa cuando estás situado al comienzo o final de la ruta, y pasar por tiempos muertos (al calor y al frío) aguardando en el patio a que comience la jornada y se abra el centro.

En segundo lugar, está el tamaño del centro, de grandes dimensiones, no siempre acogedor ("*unas aulas que me parecían enormes, frías y tristes*") donde conviven una gran cantidad de niños y niñas en un ambiente masificado y controlado ("*ponerse en filas y toque de silbato para ir entrando cada grupo a su aula*"); aparecen problemas de socialización entre iguales, al proceder el alumnado de contextos socio-familiares diferentes (influye, sobre todo, la relación jerarquizada entre el contexto semi-urbano y el rural).

Por último, y quizás el problema que más se repite, nos encontramos con el enclaustramiento que provoca el grupo escolar; el centro está totalmente cerrado, alejado incluso de la población más cercana, es infranqueable y encierra a los alumnos desde primeras horas de la mañana hasta mediada la tarde; una vez que se entra ya no se puede salir: allí están las clases, el recreo, y el comedor escolar; no existe ninguna posibilidad de contacto, durante este amplio período de tiempo, ni con la familia, ni con los vecinos; el aislamiento es total.

Uno de los narradores expresa con claridad el cambio radical que supuso el paso al grupo escolar:

A los cuatro años comencé, en mi pueblo, a asistir a la escuela, una sala de la casa de un vecino, donde nos encontrábamos niños de edades comprendidas entre los 4 y los 14-15 años. Éramos todos del mismo pueblo, éramos los mismos que jugábamos juntos al salir de la escuela o que compartíamos las tareas normales de la vida del pueblo. Recuerdo que el asistir a la escuela no suponía para mí ningún problema, ya que era una tarea más que formaba parte de la vida diaria. La escuela era una casa más del pueblo de manera que tan pronto como se salía ya se conectaba directamente con el ambiente natural del pueblo; de vuelta para casa íbamos jugando unos con los otros, o parábamos a hablar con algún viejo del pueblo que acostumbraba a contarte alguna historia de su juventud.

(...) Después al llegar al colegio era como llegar a una cárcel: estaba, y aun está, metido en un barranco en medio de un monte, a las afueras de la población, todo enrejado, y desde que se entraba a las 9, hasta que se salía a las 5, aquella reja era infranqueable.

Durante mucho tiempo el ir al colegio supuso para mí un castigo (hombre, nacido en 1969).

Los grupos o concentraciones escolares, al igual que los mencionados colegios de monjas, ya poseen los rasgos característicos de los edificios destinados a la educación institucional: separación clara del entorno, con muros y rejas, diseño arquitectónico diferente a la arquitectura popular de la zona, instalaciones específicas, condiciones ambientales (luz, temperatura...) controladas, espacios amplios y un número elevado de usuarios. Se consolida así un nuevo concepto material y simbólico de los espacios de aprendizaje (Mato y Terrón, 1993-94).

3.2. Nostalgia por la escuela rural

De alguna manera, la mayoría de los relatos parecen reivindicar las ventajas de la pequeña escuela rural, quizás porque quieren recuperar en su propia historia personal la infancia ya desvanecida. Aportamos, a continuación, un fragmento de un relato autobiográfico en el que aparece de manera totalmente explícita la defensa inequívoca de este tipo de escuela:

Pienso que los niños de las escuelas unitarias disfrutaron de una serie de ventajas que los niños de hoy no pueden aprovechar. En primer lugar, estos no se tenían que desplazar cada día varios kilómetros para poder asistir a la clase, poniendo en riesgo su vida diariamente en la carretera. Aunque hoy en día los niños que van a grupos escolares por lo general no tienen que aguardar mucho tiempo antes de entrar a clase ni después de salir de ella, en el patio del centro, hace unos años yo recuerdo que teníamos que pasar allí mucho tiempo, y llenos de frío. Hoy estos niños tienen que madrugar para coger el autobús escolar, cosa que no ocurría en las escuelas unitarias donde, además, los chicos iban a comer a casa, con su familia, lo que les permitía tener un mayor contacto de unos con los otros. Hoy en día, hay muchos niños que apenas ven a sus padres porque unos y otros echan mucho tiempo fuera del hogar. En segundo lugar, todos los niños eran además de compañeros de escuela, vecinos, amigos. Todos provenían de una situación sociocultural y económica muy similar, compartían intereses comunes y se sentían con igualdad de oportunidades, por lo general, para afrontar el futuro. Normalmente todos eran hijos de gentes que se dedicaban a la misma actividad económica, en este caso la agricultura, y se sentían unidos porque compartían situaciones semejantes, buenas o malas. En tercer lugar, el maestro, además de su función puramente académica, asumía otras muchas funciones; era un vecino más y por lo tanto tenía un conocimiento profundo de todos y cada uno de sus alumnos. Se preocupaba por todos ellos con el máximo interés y ayudaba a encaminarlos por aquellos caminos que él consideraba más apropiados. En cierto modo, formaba parte de la vida de cada uno de ellos. Por el contrario, actualmente un maestro está dos o tres años como mucho con el mismo grupo de alumnos, por el que las relaciones interpersonales de uno con los otros son más distantes. Después de esos pocos años, esos alumnos pasan al cajón de los recuerdos del maestro, en lo que ya se encuentran almacenados los recuerdos de cientos de niños más, y ahí termina todo. Sin embargo, en las escuelas unitarias, el maestro seguía los pasos de sus alumnos más allá de esos años compartidos en la escuela del pueblo y se interesaba por ellos ofreciéndole su apoyo incondicional (...) Yo sólo cuento mis vivencias y desconozco si realmente en todas las escuelas unitarias las cosas eran como aquí las relato (mujer, nacida en 1966).

En el anterior texto autobiográfico podemos contemplar algunas cuestiones dignas de interés. Una de ellas es la importancia que tiene la pequeña escala para el desarrollo personal y colectivo: la escuela que está cerca de casa, pequeña en dimensiones, con no muchos alumnos, donde todos se conocen. Otro aspecto a destacar es el desarraigo familiar y social que puede ser favorecido por la escolarización temprana en centros distantes, con pocos elementos conocidos, donde están cerrados, sin ningún contacto con el exterior, la mayor parte del día. Destaca también el diferente papel que jugaba el maestro y la maestra de las antiguas unitarias, hoy con escasa incidencia sobre la comunidad, excepto que tenga su domicilio en la zona donde está situado el centro escolar, realidad cada vez menos frecuente. Menciona también el texto otras cuestiones de interés, y objeto de debate en los documentos de la época, como la posibilidad de accidentes de autobuses escolares (recordemos que en abril de 1997 murieron en Ourense 12 niños más el conductor), y la pérdida de tiempo tanto por el transporte en sí incluso como por las esperas debidas a horarios, itinerarios y distancias considerables.

Este análisis, aun estando construida bajo parámetros de la experiencia personal, coincide con la valoración que a mediados de los 70 realizaban amplios sectores progresistas gallegos, que se referían a la escuela unitaria en los siguientes términos:

Supone un foco de cultura, de inquietud y de renovación para los pueblos que engloba. Le proporciona al maestro un mayor contacto con la comunidad, con las gentes del pueblo y con los padres de los pequeños, permitiéndoles conocer la realidad ambiental, social y familiar de sus alumnos. Supone una mayor autonomía administrativa. El alumno tiene la escuela en el medio en el que se desarrolla su vida, se le evitan desplazamientos irracionales y lo desarraigo del ámbito social que le es natural (Equipo de enseñantes de Galicia, 1976: 53)

Esta defensa viene acompañada de una crítica a la situación en la que se encontraban muchas escuelas unitarias de aquel momento: aislamiento del profesorado, edificios en malas condiciones, sin más instalaciones que el aula, material escaso y en mal estado, reducido presupuesto o impuntualidad en el pago. Tampoco las nuevas concentraciones escolares son vistas como una solución a estos problemas, en especial porque fueron construidas sin tener en cuenta a la parroquia como unidad básica de la población rural gallega. Los nuevos macrocentros abarcaban un radio de acción que iba de los 10-20 kilómetros hasta incluso los 90 kilómetros, provocando verdaderos problemas en el transporte escolar, con la masificación de los centros (que no rompió con el aislamiento del profesorado), el desarraigo social y familiar, y el despoblamiento de las zonas rurales.

Cuestiones como estas pueden ofrecernos una oportunidad para reflexionar sobre nuestra historia escolar, pero también sobre nuestro presente y nuestro futuro inmediato.

4. Consideraciones finales

En su ojeada cara dentro, los narradores recomponen su experiencia escolar ordenando las huellas que conservan de lo vivido en un relato en el que ellos mismos se sitúan como personaje central de la historia. Las narraciones recuperan vivencias personales, historias propias nada estereotipadas, que incorporan el matiz de lo singular y diferente. Aun así, los relatos no se construyen de una manera completamente autónoma, sino que se estructuran conforme a patrones que se consolidaron históricamente, y el patrón utilizado por la mayor parte de los narradores se construye en un proceso de comparación entre la imagen de la escuela ya desaparecida y la escuela que actualmente conocen. Aquella escuela rural no coincide con la visión actual de la arquitectura institucional escolar, y de eso son conscientes los narradores, puesto que conocieron directamente el viejo y el nuevo, y esa diferencia es el núcleo que articula sus recuerdos.

Antes de la implantación de la Ley General de Educación de 1970, era usual que las niñas cursaran los estudios primarios en las escuelas rurales y que pasaran a las monjas, y a pesar de que estos nuevos centros tenían mejores instalaciones y mobiliario que las anteriores escuelas rurales, excepto raras excepciones, las narradoras valoran negativamente este cambio, sobre todo por el clima social. El tamaño del centro aparece asociado al gran número de alumnas y al estricto control necesario para imponer orden y disciplina, junto con las primeras sensaciones de desorientación y soledad provocadas por la masificación. El espacio escolar hermético y cerrado que aparece en estos colegios, un espacio aislado del entorno, rodeado de muros, infranqueable, sensación que se hace extrema en el caso de la vida en internado.

A partir de los años 70, la trayectoria escolar más usual es el paso de la escuela rural a los recientes creados grupos o concentraciones escolares. Muchas de estas personas mencionan explícitamente este cambio de centro, indicando que accedían a un mundo totalmente distinto: un número elevado de alumnos y aulas, buenas instalaciones, el traslado en autobús, el almuerzo en el comedor escolar o el contacto con gente muy diferente. También los problemas asociados a tener que madrugar mucho y/o llegar tarde la casa, al tamaño del centro, de grandes dimensiones, no siempre acogedor, donde conviven una gran cantidad de niños y niñas en un ambiente masificado y controlado, aparecen problemas de socialización entre iguales, agravados por su diferente procedencia semi-urbano y rural. Por último, y quizás el problema que más se repite, el enclaustramiento que provoca el grupo escolar.

La mayoría de los relatos parecen reivindicar las ventajas de la pequeña escuela rural, es la importancia que tiene la pequeña escala para el desarrollo personal y colectivo: la escuela que está cerca de casa, pequeña en dimensiones, con no muchos alumnos, donde todos se conocen. Otro aspecto a destacar es el desarraigo familiar y social que puede ser favorecido por la escolarización temprana en centros distantes, con pocos elementos conocidos, donde están cerrados, sin ningún contacto con el exterior, la mayor parte del día. Destaca también el diferente papel que jugaba el maestro y la maestra de las antiguas unitarias.

Implícitamente, aunque a veces la comparación aparezca explícita, los narradores están estableciendo las diferencias con la imagen de la nueva escuela, vivida por ellos en su paso a los grupos escolares o a los colegios de religiosos. El nuevo centro posee una arquitectura institucional reconocible, es un espacio cerrado al exterior, complejo y amplio en superficie, con un número elevado de alumnos, donde el control disciplinario se hace más patente. A pesar de que estos edificios poseen mejores instalaciones y mobiliario, estas ventajas no logran ocultar, a los ojos de los narradores, la consolidación del modelo de escuela "carcelaria", con sus muros infranqueables y su población reclusa. Y es la otra escuela, la que perdieron, junto con la su infancia, a que los narradores añoran, y quizás también añorem un poco todos nosotros.

Referencias bibliográficas

- Bustos, A. (2009). La escuela rural española ante un contexto en transformación. *Revista de Educación*, 350, 449-461.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Cabrera, N.L. y Padilla, A.M. (2004). Entering and succeeding in the "Culture of College": The story of two Mexican heritage students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 26, 152-170.
- Caride, J. A. (1984). La escuela rural. Re-creación de una identidad en crisis. *Cuadernos de Pedagogía*, 112, 68-75.
- Chase, S.E. (1995). Taking narrative seriously: Consequences for method and theory in interview studies. *The Narrative Studies of Lives*, 3, 1-26.
- Clandinin, D.J. y Connelly, F.M. (1994). Personal experience methods, en N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 413-427). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Clandinin, D.J. y Connelly, F.M. (1995). *Teachers' professional knowledge landscape: Secret, sacred, and cover stories*. New York: Teachers College.
- Conle, C. (1999). Why narrative? Which narrative? Struggling with time and place in life and research. *Curriculum Inquiry*, 29, 7-32.
- Denzin, N.K. (1989). *Interpretive biography*. Newbury Park, CA: Sage.
- Goodson, I.F. (Ed.) (1992). *Studying teacher's lives*. London: Routledge.
- Goodson, I.F. y Hargreaves, A. (Eds.) (1996). *Teachers' professional lives*. London: Falmer Press.
- Grupo de Trabajo Mesa Estatal Escuela Rural Confederación MRP (1999). Tránsito desde una escuela rural a una urbana. *Cuadernos de Pedagogía*, 282, 49-51.
- Hernández, J.M. (2000). La escuela rural en la España del siglo XX. *Revista de Educación*, Número extra, 113-136.
- Huberman, M. (1993). *The lives of teachers*. New York: Teachers College.
- Knowles, G. y Holt-Reynolds, D. (1991). Shaping pedagogies through personal histories in preservice teacher education. *Teachers College Record*, 93, 87-113.
- Mato, A. y Terrón, A. (1993-94). Un ejemplo del espacio escolar cerrado: el Colegio de la Inmaculada de Gijón. *Historia de la Educación*, 12-13, 245-272.
- Mollo, S. (1984). Souvenirs d'école, en E. Pol et al. (Eds.). *Vers un millor entorn escolar* (pp. 197-205). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Pujadas Muñoz, J.J. (1992). *El método biográfico. El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Smith, L.M. (1994). Biographical method, en K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (pp. 286-305). Thousand Oaks, CA: Sage.
- 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: Tórculo.
- Weiland, S. (1995). Life history and academic work: The career of professor G. *The Narrative Study of Lives*, 3, 59-99.
- Weiler, K. (1992). Remembering and representing life choices: a critical perspective on teachers' oral history narratives. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 5, 39-50.

Agradecimientos

Agradecemos a todas las narradoras y narradores el haber compartido con nosotros una parte importante de su vida.