

ESCOLAS EN CONTORNAS RURAIS EN GALICIA: HORIZONTE DIFÍCIL / HORIZONTE POSIBLE¹

SCHOOLS IN THE RURAL SURROUNDINGS OF GALICIA: DIFFICULT HORIZON / POSSIBLE HORIZON

Antón Costa Rico

Universidade de Santiago de Compostela

De Nova Escola Galega

anton.costa@usc.es

RESUMO

As escolas nas contornas rurais en Galicia teñen un presente complexo e un difícil, aínda que posible, horizonte. Na procura de comprender e interpretar esta realidade o autor realiza unha viaxe xenealóxica e histórica sobre a presenza escolar nas contornas rurais de Galicia, partindo das décadas finais do século XIX, a través do tempo de certa alborada dos pasados anos vinte-trinta e do posterior franquismo, achegándose ao presente, que sitúa entre o colapso e a renovación, que significa dignificación das contornas humanas e das escolas rurais, a condición de acometer o conxunto de iniciativas políticas, económicas e culturais que aquí se indican.

Palabras clave: Espazo rural/ Escola/ Desenvolvemento rural endógeno/ Decisións políticas/ Antropoloxía cultural galega

ABSTRACT

The schools in the rural surroundings of Galicia have a complex present, and a difficult although possible horizon. In the attempt to comprehend and interpret this reality, the author takes a genealogical and historical trip through the school presence in the rural surroundings of Galicia. Starting from the last decades of the 19th century, through the time of dawn of the twenties and thirties and of the Franco Dictatorship, afterwards arriving in the present time, which stands between the collapse and the renovation, and which implies a dignity of the human surroundings and of the rural schools, with the condition of undertaking the overall of the political, economic and cultural initiatives herein mentioned.

Keywords: Rural space/ School/ endogenous rural development/ political decisions/ Galician Cultural Anthropology

Recibido: 1/X/2014. Aceptado: X/2014

¹ Para Alicia López Pardo, que nos trouxo *O Conto da Pita* escrito hai máis de trinta anos polos escolinos dos Prados (Ancares) e para Suso Rodríguez, director da *Revista Galega de Educación*, entusiasta co-organizador das Xornadas Interxeracionais Rurais de Cabreiros (Xermade), unha experiencia de educación popular, renovación do patrimonio e vida comunitaria, que en 2014 cumpre dez anos. O autor agradece a lectura do texto e os coidados comentarios realizados polos profesores e amigos Francisco Veiga, Xesús Rodríguez e Francisco Lestegás. O autor non pode deixar de recordar aquí os fermosos momentos de fala sobre estes asuntos con Avelino Pousa Antelo; mediante correo postal, co pedagogo arxentino Luis Fortunato Iglesias, fillo de nai e de pai galegos; nin as aprendizaxes realizadas co profesor Pierre Furter, quen desde a súa capacidade teórica tivo azos para se deter na observación do caso galego, sempre e nos tres casos con

Cando era nena gocei do campo, das flores, das cereixas vermellas, dos figos maduriños, dos migueliños, das brevas, das peras de manteiga, das urracas, das rabudas, dos abruños, dos pexegos, das mazas de príncipe, das de san xoán, das amoras das silveiras, dos amorodos que había polos cómaros, das ameixas...pero na actualidade son moitas as nenas e os nenos ‘que non teñen aldea’, que non tiveron a sorte de ver muxir unha vaca, nacer un becerro, sentir o cacarexar das galiñas cando andaban polo curral ou sachar unhas patacas. (Cachaza, 2013, p. 23).

O SENTIDO QUE AQUÍ DAMOS

Galicia foi unha terra intensamente rural ou agro-mariñeira, poderíamos dicir, articulada sobre a base dun hábitat conformado por parroquias e aldeas cunha poboación en cada caso xeralmente reducida. Configurouse, en particular durante os dous últimos séculos, como un territorio profundamente humanizado o que, en troques, non facilitou a creación de escolas de por parte dunha Administración Pública, que en toda España se asentou desde perspectivas centralizadoras e “españolizadoras” nos planos político, cultural e lingüístico. As formas e modos como se comportaron os diversos factores políticos, económicos e culturais impediron o que hoxe sinalaríamos como un desexable e acaído desenvolvemento endógeno, centrado e ecolóxico, vindo a prexudicar non só o proceso de creación de escolas entre nós, senón tamén o seu engarce coa cultura e a lingua propias de Galicia, singularmente no que poderíamos chamar “in extenso” a Galicia rural, de tal xeito que, por exemplo, non é posible observar entre nós a memoria dun patrimonio escolar construído, de quitados os bastantes máis de cen edificios escolares compostos nas máis das ocasións por varias aulas e outros servizos mandados facer polos emigrantes galegos a América e polas Sociedades de Instrución, *a contrario* de como este patrimonio si se pode observar, en troques, nos espazos rurais de Francia, de Suíza, de Alemaña, ou mesmo en tantos concellos de Castela-León ou en Aragón. Por isto en Galicia, na Galicia rural sobre todo, case non hai edificios escolares con 80 ou 100 anos.

Se pensamos nas arredor de 3.000 parroquias, compostas por algo máis de 30.000 núcleos de hábitat, as menos de 2.000 escolas públicas que había en Galicia no comezo dos pasados anos 20, que eran case sempre de mestre ou mestra únicos, isto é, escolas (chamadas) unitarias, temos que afirmar que eran poucas e insuficientes, como temos analizado (Costa Rico, 1989). Ademais de poucas eran polo común malas en canto ás súas instalacións e servizos² tal como foi denunciado en diversas ocasións ou como as radiografou con acento crítico Luís Bello (Costa Rico, 2010a). Eran escolas que non lles gorentaban aos nenos, como quedou plasmado certamente nunha viñeta de Castelao³. E tampouco aos maiores, nin mesmo gozaban de boa saúde nos medios de comunicación.

De por parte, os trazos da sociedade agraria galega (agro-mariñeira), xunto cos trazos do modelo de sociedade política liberal-conservadora que se foi consolidando ao longo do século XIX, non

intensa amizade de por medio. Os tres deixaron mostras documentais magníficas do seu exercicio docente e reflexivo, como se poderá ollar na bibliografía.

² Na maior parte instaladas en casas da veciñanza, alugadas polo concello respectivo, cando non polos propios veciños, podendo ocupar a totalidade ou parte do edificio.

³ Aquela na que unha nai leva a un neno contra da súa vontade cara á escola mentres o neno di: “Non quero ir porque o escolante pégame e a escola cheira que fede”.

facilitaron tampouco a expresión e a expansión das demandas sociais de escolarización. A brevidade do período republicano non foi tampouco tempo abondo para modificar seriamente o anterior panorama, en momentos nos que se comezaron a valorar máis declaradamente desde ámbitos urbanos as máis custosas escolas de organización graduada (con varias unidades e mestres) na vez das escolas de mestra ou mestre únicos cun modelo organizativo necesariamente multigraduado e impúxose de camiño “a noite de pedra do franquismo”, tempo no que, con todo, cando se foi chegando aos pasados anos sesenta si se procedeu á creación dun moi notable número de escolas xeralmente unitarias nas contornas rurais.

Escolas de condicións extraordinariamente modestas, cando non insatisfactorias, que cumprían, sobre calquera outras, a función de lexitimar a ditadura franquista e a de “españolizar” como horizonte de socialización política (Costa Rico, 2008), por unha parte, e a de realizar, por outra, un traballo de criba selectivo para aqueles que deixarían de formar parte da sociedade agraria para pasar ao mundo urbano, considerado máis “desenvolvido, moderno e civilizado”, imaxe e representación que axudou a solidificar a rede de teleclubes rurais que o ministro de Información, Manuel Fraga Iribarne, aquí impulsou. Nada a ver, pois, coa proposta de facer de cada escola situada na contorna rural un lume e un fogar cultural da comunidade, atento a potenciación das enerxías endóxeas, como expresaba e quería o galeguismo republicano, desde Viqueira a Castelao, pasando por Risco, por Otero Pedrayo e por José Toba⁴, quen desde as aulas da Escola de Maxisterio de Compostela foi docente recordado por parte do profesor Avelino Pousa Antelo, de quen se falará.

No contexto dun réxime político autoritario que eliminara as persoas e todos os trazos singulares de creatividade socio-política que en Galicia se foran construíndo ao longo dos anos vinte-trinta, que convertía a Galicia en catro provincias administrativas do noroeste de España, non era doado facer emerxer posicións alternativas, nin imaxinalas nin madurecelas. Deste xeito, sendo a escola pública dos contornos agro-mariñeiros deficiente, mala ou modesta, non por iso houbo daquela devezos expresados dunha mellor escola, dunha escola distinta, dunha escola axeitada... alén dalgún gromo simbólico, pero non significativo no terreo sociolóxico.

Deste modo, cando o Ministerio de Educación decide pechar as escolas unitarias (que creara, como dixemos, en número notable a partir dos anos cincuenta) e centralas nos chamados “Grupos escolares”, que adoptaban formalmente a estrutura organizativa graduada e que ofrecían ademais mellores instalacións e máis, coma o comedor ou espazos para o deporte (aínda que non sempre) para o alumnado, non foi difícil que a maior parte das familias e tamén do profesorado o aceptasen ou mellor consentisen, sen examinar nin entrar a valorar posibles alternativas a esa decisión da Administración do Estado. E foi así, dito de modo simplificado, como a extensa rede de escolas que finalmente chegara a haber nas contornas rurais, unitarias ou de pequenos agrupamentos, foron sendo pechadas non só na mesma década dos setenta, senón tamén nos tempos máis recentes e xa dentro do marco autonómico, amparándose as autoridades e os concellos en criterios chamados de racionalidade administrativa, demográfica —habendo espazos rurais que se viñeron degradando—, cultural

⁴ O profesor José Toba Fernández foi autor en 1935 do folleto *Problemas que plantea la escuela y el niño de Galicia* (La Coruña: Imp. de El Noroeste), que tiven ocasión de reeditar en 1996 nos anexos do noso libro *A reforma educativa en Galicia. Xoán V. Viqueira e a historia da psicopedagogía*. Sada: Edición do Castro.

e económica, algo que só nun menor número de casos foi (ou aínda é) refugado por distintas parroquias e comunidades que alternativamente defenderon/defenden a existencia da escola na aldea, na parroquia, isto é “a escola de proximidade”. Unha, polo xeral, torpe “racionalidade burocrática” que suscita en xullo de 2014 a seguinte valoración: “os nenos son números para o XADE”, o programa electrónico de Xestión Administrativa de Educación da Consellaría de Educación.

Fomos chegando, deste xeito, a un panorama que actualmente presenta unha reducida presenza de escolas pequenas nas contornas rurais en Galicia. Isto é, o número de escolas de parroquia no contexto dun mundo rural en crise reduciuse extraordinariamente, mentres foron ampliando o seu número os chamados grupos escolares, os que, en efecto, en abondosos casos dan respostas escolares para as parroquias grandes, pero que en moitos outros, na maioría, incorporaron un alumnado de procedencia distinta e frecuentemente distante –mediante os antieconómicos e nada sustentables transportes escolares–, enfraquecendo con iso, tanto a vitalidade dos hábitats rurais de procedencia do alumnado, como os vínculos e as potencialidades de desenvolvemento social, emocional e cultural deste alumnado, que se ve forzado a procesos de aprendizaxe e de formación sostidos sobre a ruptura cos contornos máis próximos.

O proceso deste “baleiramento”, acompañado todos os anos con intermitentes manifestacións de contrariedade e de conflito expresadas por distintas parroquias e vivido con moita intensidade nalgunhas circunstancias, semella non ter rematado. A pesar da gravidade, que conecta co empobrecemento demográfico e social extraordinario que se vive, en particular, nas provincias de Lugo e de Ourense, non parece haber nin un diagnóstico suficiente nin, sobre todo, plans e programas que aborden estratexicamente esta problemática. Por iso falaremos de horizontes difíciles; con todo, posibles.

HISTORIA E MEMORIA: O DESLEIXO FOI O MÁIS COMÚN, A PESAR DAS BOAS E IMPERFECTAS INTENCIONS E DAS FERMOAS ILLAS

A historia vivida socialmente arredor das escolas nos contornos rurais fala negativamente delas o máis das veces, como vimos de indicar. Malas, deficientes e a miúdo lugares de tormento para os nenos e as nenas, ao que contribuían con frecuencia os seus mestres e mestras, tanto que falemos das chamadas “escolas de ferrado”, que examinou con detemento crítico Narciso de Gabriel, como das escolas públicas ou as de obra pía e de padroado. Isto está así reflectido na memoria común da xente e veu sendo confirmado polas distintas achegas de historia da educación que levamos realizado. Esta memoria e esta narración só é distinta no caso das escolas mandadas facer desde a emigración americana con edificio e condicións específicas, con superior dotación de recursos e medios e cun profesorado máis atento e consciente do seu labor, aínda que, como sabemos, a fotografía nestes casos non é sempre idéntica, pois que tamén de todo había, como puxeron de relevo os magníficos estudos históricos feitos, entre outros e en particular, por Vicente Peña e por Xosé Manuel Malheiro.

Esta memoria que fala do desleixo e que aquí queremos referir ao tempo anterior ao franquismo (Costa Rico, 1983, 1984) só tivo pequenas excepcións no caso das poucas escolas e mestres que coidaron do seu traballo e condicións e que promoveron, ademais, xardíns escolares, campos de

experimentación agrícola, bibliotecas escolares, paseos e excursións e algunhas outras actividades chamadas circum-escolares, como podía ser o caso da sericultura. Recordemos ao mestre Justo Pico de Coaña no Mondoñedo de 1860, a Manuel Monge que facía paseos instrutivos cos nenos no comezo do século XX nas beiras de Ribeira, as propostas de 1916 do inspector Seoane Seoane para implantar campos agrícolas ou tamén as de López Otero, o autor en 1925 de *Los jardines escolares*, a Luis Carregal Peón que a finais de 1932 promovía a “Cooperativa Rural Escolar Anexa a la Escuela Nacional de Niños” (CREANN) en Budiño (O Porriño), a Granxa Pedro Murias de Vilaselán (Ribadeo), ao mestre Juan Pérez Palacios cos seus centros de interese decrolianos en Cervo, a elaboración do xornal *El pequeño escolar*, que facían de modo mancomunado os nenos e mestres das escolas da Mariña en 1935, os casos dos mestres Alfonso García Rojo ou de Rosa Pons en Ourense (Cid, 2008, 2009), ou os relatos de excursións escolares que fixeron varios mestres e que mereceron ser recoñecidos e publicados nas páxinas da *Revista de Pedagogía* (Pérez López, 1935; Torres, 1935; Álvarez, 1935) que dirixía Lorenzo Luzuriaga.

O mestre José Torres razoaba así a conveniencia desta práctica das excursións na mesma liña de recomendacións que realizara o inspector catalán, brevemente presente na provincia de Lugo, Joan Comas Camps (1929)⁵:

Para hacer fructíferas nuestras excursiones comenzamos por preparar alguna lección de carácter experimental que haya necesidad de vivirla en plena naturaleza y no en la clase, con lo cual pretendemos justificarnos ante el pueblo que, en su ignorancia, no acierta a ver en las excursiones escolares sino un eufórico pasatiempo, olvidando o desconociendo su valor altamente tonificador y educativo. (Torres, 1935, p. 559).

Neste contexto da II República, tempo este no que se atendeu con algunha intensidade a problemática das escolas rurais como se apreciaba en textos como os de Marti Alpera⁶, de Fernando Sainz e outros publicados na *Revista de Pedagogía*, o Goberno dispuxo en 1933 a celebración en todas as Escolas Normais provinciais españolas de Cursos de Información Cultural e Pedagóxica para Mestres Rurais, encomendando a súa programación e realización aos respectivos Claustros de Profesores das mesmas e á Xunta Provincial de Inspectores respectiva. No caso de Pontevedra (Puga, 1992, p. 45) participaron tamén nesta programación membros dos Servizos Provinciais Agronómicos e de Sanidade Pecuaria, procurando realizar unha programación eminentemente práctica, que se complementou coa realización de visitas e excursións en relación coa produción conserveira, coa Misión Biolóxica, que dirixía Cruz Gallástegui, ou para un mellor coñecemento do patrimonio histórico-artístico da cidade.

Sería neste concreto escenario do tempo republicano, ou en todo caso nos finais dos anos vinte, onde se suscitaron algúns maiores interrogantes sobre o que debiera ser a escola nas contornas rurais. Despois do que escribiran Johan V. Viqueira, Vicente Risco (co seu “Plan pedagóxico pr’a

⁵ Comas Camps propoñía nun breve pero diáfano texto adecuar o programa escolar ao contorno rural e facelo desde a metodoloxía activa e as orientacións preconizadas pola Escola Nova.

⁶ Referímonos ao seu texto *Las escuelas rurales*, cunha primeira edición en 1914 e unha nova realizada en 1934. Nesta ocasión Felix Marti nunha breve presentación titulada “Al lector” dicía: “Una parte importante de los males de nuestra enseñanza rural —en toda España— que señalábamos en este libro han sido corregidos”.

a galeguización d'as escolas” publicado en *Nós*, porén, un documento limitado) ou Otero Pedrayo, aínda que coa mestura de imprecisos termos idealistas e con visión organicista, tocaba agora o momento das concrecións, porque como escribía en 1936 o mestre Manuel Tobío Cernadas (1936) de Bandeira: “la triste realidad es que la escuela rural no existe y es preciso crearla”⁷. Mais foi pouco o que a este respecto se chegou a establecer.

O Seminario de Estudos Galegos poñía en marcha o Padroado da Escola Rural Galega (Costa Rico, 1989, p. 332 e 2010b), que apenas deu de si unha certa preocupación pola adecuación dos edificios ao que quería ser unha arquitectura ‘rexionalista’ e pola presenza de contidos escolares galeguizadores (do que foi un exemplo o limitado *Método de lectura* de Josefa Iglesias Vilarelle impreso en 1932), ademais de varios textos de prensa moi críticos sobre o papel da escola en Galicia elaborados sobre todo por Antón Alonso Ríos, quen soubo inspirar algunhas reformas pragmáticas e galeguizadoras nalgunhas das escolas creadas polos emigrantes americanos, tendentes a facer das escolas centros para a reforma da vida campesiña nun senso galeguista e tamén para o impulso das innovacións profesionais no campo agrario.

A adecuación ao contexto produtivo agrario era o que expoñían así mesmo outras voces, como a do profesor Grandío Parapar que reclamaba a reforma escolar para dispoñer, segundo o seu contexto produtivo, de escolas ou ben agrícolas, ou mariñeiras (como era o caso das escolas dos *pósitos* marítimos⁸ xa existentes e creadas naqueles mesmos anos) ou comerciais. E esta era tamén a proposta que lanzaba á altura de 1933 a profesora da Escola Normal de Pontevedra, de conviccións republicanas e relacionada coa xente do Seminario de Estudos Galegos, Ernestina Otero Sestelo, mediante un texto (Puga, 1992, p. 46), que nos traslada unha imaxe de acentos negativos sobre o mundo rural galego, sobre a realidade das escolas rurais e, tamén, unha visión segmentada do corpo social á hora de propoñer reformas, que se sintetizaría na seguinte expresión extraída do máis amplo fragmento que incluímos por coidalo moi significativo:

¿Que hay que hacer? Perfeccionar la escuela rural y para conseguirlo hay que hacerla cada vez más rural... Mientras no nos demos cuenta que el niño campesino es distinto por completo del de la ciudad no estaremos en camino de ninguna perfección (...). Hemos de procurar que el niño labrador sea cada vez más labrador, que el ganadero sea cada vez más ganadero.

Todo isto dito dentro do seguinte texto:

(...) Todo conspira contra la escuela rural. La inescolaridad la destroza, pues no hay medio de seguir un plan racional; los 19 que asisten hoy son distintos de los que asistirán mañana y de los que encontraremos dentro de ocho días y por eso cada día es el volver a empezar; la miseria de los aldeanos les obliga a utilizar desde edad temprana el trabajo de sus hijos y la falta de sensibilidad para la obra de cultura hace lo demás; pues aún cuando los padres de los niños dicen lo contrario, sin embargo, en su fondo insondable sienten un profundo desprecio para todo lo que no sea rutina de lo más elemental y rudimentario.

Con todo esto y más tiene que luchar el maestro rural y digo más porque en general el niño que asiste a esta escuela es pobre, famélico y con una pobreza psicológica mayor que su pobreza física;

⁷ *El Pueblo Gallego* 12/5/1936.

⁸ Fixemos unha exposición sobre as escolas dos *pósitos* marítimos tamén no libro *Escolas e mestres...*, *op. cit.*, pp. 335-338.

con una cerrazón mental paralela a la falta de estímulos externos, haciéndonos, por lo tanto, forzoso centuplicar con ellos el esfuerzo de enseñar.

Contribuye también al mal de la escuela rural la inestabilidad de los maestros, porque la ilusión de que los mejores maestros vayan a los lugares más apartados es una grata ilusión, porque por un instinto legítimo de defensa el maestro mejor dotado se va a la gran urbe en donde encuentra receptividad para el sobrante de sus energías.

Por otra parte el maestro no cuenta con medios para estimular la asistencia y hacer agradable la permanencia de los niños en la escuela; generalmente no puede ofrecerles más que una habitación, no muy confortable la mayoría de las veces (...).

¿Que hay que hacer? Perfeccionar la escuela rural y para conseguirlo hay que hacerla cada vez más rural, pues desde el momento que quiera emular a la de la urbe está irremediamente perdida. Mientras no nos demos cuenta que el niño campesino es distinto por completo del de la ciudad no estaremos en camino de ninguna perfección (...). La obligación del maestro será, pues, no regatearle aquellos conocimientos que son la base de toda cultura, tratando de enmendar sus yerros, pero sobre todo la enseñanza en la aldea debe tender a mejorar(la), no a hacer una caricatura de la de la urbe. Hemos de procurar que el niño labrador sea cada vez más labrador, que el ganadero sea cada vez más ganadero y el industrial sea cada vez más industrial acostumbrando también a estas gentes a hacerse a la idea de que en la perfección de sus propios medios estriba toda su fuerza. No se trata de que a los niños de las escuelas rurales se les de una preparación para hombres inferiores (...). Cuanta más porción de humanidad pongamos en el niño de la aldea menos tendremos que preocuparnos en asimilarlo al niño de la urbe. Por lo demás, todo lo que sea común a uno y a otro debe dársele como común y lo diferencial en diferencia manifiesta.

(...) Será así cuando en la aldea no haya analfabetos, cuando se practiquen en ella cultivos racionales, se seleccionen especies y razas pecuarias, se multiplique la riqueza vitícola, se fomenten las industrias caseras, se enseñen las prácticas del pequeño comercio, se divierta con su propio folclore, y cuando se lea el periódico, es decir, cuando queda aún un sentimiento superior para sentir la vida de la comunidad.

Unha proposta diferente por canto quería eliminar o feito da segmentación social, desde unha visión cidadá e democrática, era a que formulaba na primavera de 1936 o sector máis progresista do profesorado galego, encadrado nas Asociacións (comarcais/provinciais) de Traballadores do Ensino no momento de articularse en Galicia na Federación Galega de Traballadores do Ensino, con ligazón a Federación Española de Traballadores de la Enseñanza (FETE-UGT). Reclaman unha formación pedagóxica e cultural idéntica para todos os mestres (urbanos ou rurais), aínda que con especificidades, e para todos o “modelo de escola politécnica”, aínda que con especialización adscrita aos diversos organismos de produción (Costa Rico, 1989, pp. 449-451).

Pero xa non podería materializarse, chegándose no mellor dos casos a ensaios de escola activa con atención ao escenario rural onde se localizaba a escola, como a reflicte o texto elaborado por Gregorio Sanz (1932, pp. 451-458)⁹, o mestre que deu pé ao fermoso relato do escrito Manuel Rivas, *A lingua das bolboretas* e ao film de Cuerda do mesmo título:

Inicié en esta parroquia mi vida profesional (luego de experiencias anteriores) hace poco más de un año. Aquí aún no ha llegado el influjo de la civilización como no sea en un aspecto decadente,

⁹ Reproducido en Costa Rico (1989, pp. 457-460).

de descomposición. Prueba de ello: carece de alumbrado eléctrico, a pesar de que los cables de alta tensión atraviesan la parroquia a 100 m de la escuela. ¿Causas? Aparentemente caprichos de baja política que a tantos pueblos envenena. Realmente, atavismo de raza, miedo a la innovación, ignorancia y rutina.

(...) Posesionado de la escuela me encuentro un conjunto heterogéneo de niños, de carácter brusco en su mayoría, distraídos, que hablaban a gritos, que se insultan, que se pegan por el motivo más pequeño, y veo enseguida la necesidad de obrar activamente y sin pérdida de tiempo para dar la batalla al medio ambiente en que se mueven los niños. De ellos me sirvo para invitar a las personas mayores a una reunión que ha de celebrarse en la escuela el domingo próximo, por la tarde; coloco varios anuncios de invitación en los lugares más apropiados (iglesia, cartería, taberna) y llegado el domingo espero en la escuela. ¿Resultados? Dolorosos para mí. Catorce o quince personas entre hombres y mujeres. Les hablo sencillamente; hago mi presentación; expongo mis deseos, mis ansias, mis esperanzas y les ruego me ayuden enviando sus hijos a la escuela con la mayor asiduidad posible. Lo prometen. Pero desgraciadamente las promesas no son cumplidas.

Comprendo que mi labor ha de ir orientada directamente a los niños y sobre los niños tomando a éstos como agentes para propagar y extender entre sus familias los efectos de la obra escolar, a ellos me entrego con entusiasmo y con alegría, para inspirarles confianza, para que vean en la escuela un lugar agradable donde gozar, reír, jugar, vivir su vida.

Por esto las primeras semanas las dedicamos a conversaciones generales sobre asuntos también generales: la lluvia, el viento, el mar, los pinos, la habitación, la luz, los cultivos, etc. Unos emiten sus opiniones, otros hacen sus preguntas, los mayores leen algún trozo apropiado, previamente elegido por mí y todos desean intervenir. A veces se desvía la conversación hacia cuestiones que apenas afectan a la idea principal, pero les dejamos cierta libertad con objeto de ganarnos su confianza.

Gregorio Sanz pronto daría paso á posta en marcha dunha cooperativa infantil que facía venda de rifas para a compra de libros de lectura, ao que seguiu o proxecto de posta en marcha dun proxecto de campo agrícola escolar como ensaio de escola activa que se converteu no motor do traballo escolar entre os nenos. Un antecedente valioso do que posteriormente emprendería Avelino Pousa servindo de exemplo para outros.

AVELINO POUSA, O MESTRE DUNHA NOVA ESCOLA RURAL NO TEMPO DO FRANQUISMO

Avelino Pousa, aquel mozo que posuía intensos saberes lingüísticos e populares aprendidos no Val da Barcala, chegou á Escola de Maxisterio, situada no corazón de Compostela, en San Xerome, cando a República estaba a asentarse socialmente. No tempo preciso en que se falaba da necesaria reforma política e democrática da educación en España e tamén en Galicia. No tempo en que había unha consideración favorable do reformismo e do activismo didáctico e educativo, que impulsaban, por unha parte, a Institución Libre de Enseñanza e a *Revista de Pedagogía* de Luzuriaga, e por outra, o intenso e plural movemento internacional da Escola Nova e Activa. Era, entón, posible acceder a algúns textos de Dewey (*Learning by doing*), de Clapàrede, coa súa proposta de educación funcional, de Montessori, de Decroly, cos seus centros de interese didáctico e coas súas propostas de globalización, de Ferrière... ou de Freinet, cos seus ensaios e utilización da imprenta escolar arredor da libre expresión infantil.

O conxunto parecía encaixar coas súas experiencias de vida e novas aprendizaxes viñan fortalecer a formación de Avelino Pousa. Entre o profesorado semella que para el destacou o profesor da Escola de prácticas anexa, e tamén profesor de Pedagogía na propia Escola de Maxisterio, José Toba Fernández, militante galeguista e autor do coidado ensaio *Problemas que nos plantea la escuela y el niño de Galicia*. E o normalista Avelino Pousa tamén deu en soñar na nova nación galega, horizonte tronzado no 36 (Costa Rico, 2012). Porén, quedarían fíos de memoria e de vontade que se expresaron no momento en que o empresario agrario Antonio Fernández López, propietario dunha Granxa porcina na parroquia de Barreiros do concello de Sarria, ao ter coñecemento do mestre situado nunha escola non distante, o invita a desenvolver un novo proxecto escolar, unha escola rural innovadora a poñer en marcha naquela parroquia, con instalacións apropiadas e novas.

Unha escola de orientación agropecuaria, asentada didacticamente na metodoloxía decroliana dos centros de interese, abría alí as súas portas no curso de 1948-49 baixo a dirección de Avelino Pousa. Até o curso 1954-55 tiña lugar un proxecto de nova e activa escola rural, logo continuada por un ex-alumno, Valentín Arias López, mentres as innovacións alí acontecidas se trasladaban a outras escolas rurais da provincia de Lugo mediante os “Cursillos Agropecuarios” que se desenvolverían durante diversos anos e no respectivo mes de xullo na capital da provincia ata fins dos pasados anos sesenta, como o propio Avelino Pousa expuxo en 1988, *A escola agrícola da granxa Barreiros: unha escola para a Galicia rural*, e foi tamén motivo de análise e de estudo histórico-educativo por parte do profesor Narciso de Gabriel (1989)¹⁰. Unha das moi contadas experiencias pedagóxicas acertadas e singulares que aconteceron en Galicia no tempo do franquismo; unha innovación que era memoria dun tempo democrático e primeiro lume do tempo creativo que abrollaría contra fins dos setenta.

É do caso afirmar que non era Avelino Pousa un teórico da pedagogía, nin un intelectual coñecedor ben avisado da pedagogía científica internacional, dos debates metodolóxicos e das centrais cuestións sometidas a debate na hora de emprender reformas sociais e políticas da educación; non era, tampouco, unha figura comparable coa media ducia de figuras do pensamento pedagóxico que para o mesmo tempo de vida existiron, por exemplo, en Cataluña. Porén, como nos recorda tantas facetas da escola do *Pioulier* que en Vence (arredores de Niza) impulsaban polos mesmos anos Célestin e Élise Freinet! e como recorda outras tantas facetas da escola ucraína e rural de Pavlish, onde exerceu como mestre, educador e soñador de horizontes de xustiza e de liberdade Vasili Sujomlinski, que nacera en 1918, este si autor dunha considerable obra teórica pedagóxica, que acompañaba a súa fértil tarefa de educador. O membro do PCUS Vasili Sujomlinski, como Avelino Pousa, tamén cría que o primeiro acto da escola non comezaba dentro dela, senón ás súas portas, en contacto íntimo coa Natureza, para provocar dende alí, dende o sentido da beleza, o que S. Solovéichik definiu como o “espectar emocional da razón”; e, coma el, tamén coidaba a educación intelectual, a física, a moral

¹⁰ O que inicialmente fora Tesiña de licenciatura (1980), converteuse logo nun fermoso libro que se detén principalmente no estudo das escolas de orientación agropecuaria de ensino primario da provincia de Lugo, que impulsaron o empresario Antonio Fernández e a Inspección provincial de educación, entre 1948 e 1971. Para a rede de escolas que se estenderon por toda a provincia houbo un programa de “Cursillos de Formación agropecuaria para maestros del medio rural”, un espazo onde Valentín Arias chegaría a presentar en 1969 unha proposta de Cooperativa Escolar Rural de Lugo para servizo da rede de hortas escolares.

e a emocional; atendía o equilibrio mental, desde o coidado da saúde, nun clima de ledicia escolar, dende un profundo amor e fe nos nenos, na súa forza e na súa capacidade. Como nos fai acordantes, igualmente, da fermosa escola rural que nas terras arxentinas e polos mesmos anos coidaba o mestre Luís Fortunato Iglesias, fillo de galegos! O mestre Luís Iglesias, tan recoñecido en América Latina entre os grandes educadores do século XX, e tan descoñecido en Galicia, fôra dos círculos da Nova Escola Galega, da que, en certo modo, foi socio de honra (Costa Rico, 1996b).

Hai, pois, en Avelino Pousa unha traxectoria de mestre, de educador (Lastra, 2011) e de soñador dunha nación libre e solidaria que será oportuno que prenda na nosa memoria social, cultural e pedagóxica, entre os esteos dun horizonte desexable¹¹.

A LOITA POLA DIGNIFICACIÓN DA ESCOLA COMO PARTE DA DIGNIFICACIÓN RURAL

Chegamos aos pasados anos setenta. A aprobación da Lei Xeral de Educación en 1970 en España, como unha grande panca modernizadora do sistema educativo español, tendo moi presente a creación dun “capital humano”¹² para o desenvolvemento estratéxico da economía española e a súa inserción no mercado capitalista internacional, traía consigo a implantación xeneralizada do modelo escolar e organizativo graduado, naquela altura considerado, segundo sinalaba hai pouco Elsie Rockwell (2014, p. 3), como parte dunha “cultura mundial” da escola e como parámetro de avaliación dos logros educativos en todos os países asentado sobre factores de control homoxeneización, estandarización, economías de escala e sobre a lóxica do “progreso e a modernidade”.

No mesmo lugar, á hora de analizar as circunstancias das escolas rurais de mestra ou mestre único en México (2014, p. 3), Rockwell, facéndose eco dun fundamental estudo elaborado por Tyack e Cuban (2001), salientou que a estrutura graduada, estandarizada paulatinamente como modelo de expansión das institucións educativas e dos sistemas nacionais de educación occidentalizados, impuxo regras administrativas, avaliativas e curriculares que configuraron as rutinas cotiás da vida escolar e influíron na relación pedagóxica predominante. Deste modo, establecéronse formalmente programas homoxeneizados e uniformes graduados curso a curso e estándares que se pretendían comúns no alumnado que conforma un grupo-clase, con ritmos parellos e instrución e con promoción sometida a avaliacións periódicas, baixo os reclamos por outra parte dunha pedagogía por obxectivos de orientación condutista e nalgún punto pragmatista.

E todo isto tróuxoo canda si a LXE, lei que se aplicou en Galicia mediante un estudo de planificación que coñecemos como *Plan Galicia* (1971), como instrumento regulador e organiza-

¹¹ O *VII Encontro de debate sobre o medio rural* convocado por Nova Escola Galega a finais de setembro de 2013 nas instalacións da Granxa Barreiros de Sarria, actual centro de colonias infantís, foi ocasión para renderlles unha sentida homenaxe a Avelino Pousa e a Valentín Arias.

¹² Un concepto sobre o que se asentaron os programas educativos da Organización para a Cooperación e o Desenvolvemento Económico (OCDE), sometido a dura crítica desde a “socioloxía da reprodución” e desde as varias correntes da Teoría Crítica e hoxe, en troques, revitalizado desde os supostos do Neoliberalismo.

dor da expansión “comarcalizada” das institucións escolares aquí. O instrumento utilizado para a graduación e a expansión dos Grupos escolares, que se coñeceron tamén como “concentracións escolares”, en tanto que o que se facía non era tanto crear unidades de clase novas, canto concentrar nun punto xeográfico e con novas instalacións o que antes eran escolas unitarias de mestra ou mestre único dispersas polas distintas parroquias rurais, cun alumnado de diversos graos e heteroxéneo. Coa instrumentación complementaria dunha extensa e irregular rede de transportes escolares, frecuentemente complementada coa existencia de comedores escolares, en tanto se mantivo o réxime escolar de xornada partida ou dobre, a que, porén, deixou de ter xeral vixencia desde o comezo dos pasados anos noventa en pro da xornada única, da man de reivindicacións profesionais sindicais a miúdo inoportunas desde os significados de defensa da educación pública.

O destino negativo das escolas unitarias estaba escrito, tal como xa o viña de denunciar Xesús Cambre Mariño, daquela na Universidade de Porto Rico, mediante o texto *Educación e Desenrolo* (1969): o seu peche paulatino e mentres estiveran abertas non gastar un peso nelas. Aínda que, afortunadamente, non sempre iría ser así. O final do franquismo, que chegaba coa morte do ditador en 1975, e as enerxías a prol da transformación social que se viñeran acumulando en anos de intensa e dura loita social por parte de algúns sectores sociais, quizais permitían pensar noutro escenario de continuidade e vitalidade para as escolas unitarias rurais. A loita pola democracia tiña o seu correlato nas contornas rurais na busca da dignificación. Cómpre salientalo máis de 30 anos máis tarde. Daquela nacían as Comisións Campesiñas e as Comisións Labregas, de carácter sindical, que coas súas iniciativas e dinámicas de loita contribuíron a esa precisa dignificación e a evitar algunhas das máis agresivas operacións capitalistas de destrución ambiental e dos horizontes para unha renovada vida campesiña. Á beira delas, un número non menor de sacerdotes de alento conciliar, coordinados a través dos Coloquios de Parroquias ou dos Europeos¹³ e influenciados pola chamada Teoloxía da Liberación, de axentes dos servizos públicos da entón chamada “Extensión Agraria” do Ministerio de Agricultura e de mestras e mestres con destino case sempre provisorio nas contornas rurais, tomaran conciencia sobre a destrución destas escolas unitarias ou de pequeno agrupamento de unidades.

Ao efecto, leváronse a cabo entre os finais dos anos setenta e os primeiros anos oitenta diversas dinámicas de rexeitamento ao peche de escolas, aos longos traxectos de transporte escolar, contra os “Grupos escolares comarcais” de máis de dúas liñas, isto é con máis de 16 unidades escolares de Educación Xeral Básica (EXB), que empezaran a dispoñer, por outra parte, de dúas unidades de educación infantil, e tamén contra a ‘españolización’ cultural e idiomática. Con algúns éxitos, en maior medida reflectidos nas decisións administrativas da nova Consellaría de Educación da Xunta de Galicia en canto ao tamaño dos Grupos escolares, que comezarían a axustarse en 1984 á anterior reivindicación. Este estado de preocupación e de opinión podería quedar, nalgunha medida, sintetizado a través de varios traballos e notas daquela publicados¹⁴ (Arias, 1975; Costa Rico, 1975, 1977, 1980, 1981, 1985, 1986).

¹³ Está aínda por realizar un atento estudo sobre a súa contribución ás transformacións do mundo campesiño e mariñeiro galego, tamén no ámbito da educación popular.

¹⁴ O autor case 40 anos despois daquela longa nota publicada sobre a cuestión na ‘mítica’ revista *Triunfo*, dado que en diversos momentos se referiu á problemática da escola nas contornas rurais en Galicia, considerou

Un específico protagonismo tiveron os ensinantes de educación infantil e primaria que formaron parte dos varios grupos territoriais do Movemento Cooperativo de Escola Popular Galega (MCEPG), que seguía as formulacións e orientacións da Pedagogía Freinet, en relación cos que foron aparecendo outros varios colectivos como Escola Aberta, Avantar e Preescolar na Casa (Ferradás, 2004; Armesto, 2012), a fundamental experiencia de nova educación infantil¹⁵. A reivindicación a prol dunha nova escola rural e por unha educación ligada ao territorio gozou desde aquela e durante os anos 80 dun estimable eco social e fíxose patente en diversas experiencias educativas como foron, dito a modo de exemplo, algúns Colexios Familiares Rurais (entre outros, os de Celanova e de Negreira), a escola de Pantín (Costa Rico, 1992), o colexio privado relixioso que sostían os “Padres Paúles” en Maceda, o colectivo de ensinantes Estiño cos seus fermosos calendarios anuais de parede, a singular experiencia do “Circo dos Muchachos” de Bemposta (Ourense) e unha ringleira de modestas pero necesarias experiencias noutro lugar anotadas (Costa Rico, 2007). A cuestión comezou igualmente a ser motivo de investigación e de estudo, como se reflectiu na pioneira pero tamén case solitaria investigación de José A. Caride (1983)¹⁶.

Cómpre salientar que estas preocupacións, presentes con anterioridade no escenario internacional a través de congresos promovidos pola UNESCO a partir do celebrado en Xenebra en 1961, que se substanciou nas *Recommendations of the Ministries of Education Concerning the Organization of One-Teacher Primary Schools* e do celebrado en 1968 baixo o lema *Community schools in developing countries* (Houghton e Tregear, 1969) e a través das investigacións sostidas por diversos teóricos e estudosos internacionais das políticas educativas¹⁷, dos seus condicionantes e efectos (Lawton, 1970; Berstein, 1971; Jencks, 1972; Husen, 1972; Mikhalevitch, 1973; Malassis, 1975), tamén se sentiron de modo moi vivo noutros contextos rurais españois dando igualmente lugar a estudos (Carmena e Regidor, 1984), á realización de experiencias¹⁸ e á formulación de proxectos

de certo interese incluír aquí o conxunto dos seus traballos publicados, para examinar por parte de outros tanto a posible corrección, como os limitados modos de elaboración de escenarios alternativos. Neste sentido, hai tamén outros estudosos citados aquí dos que se poderían sinalar algunhas outras achegas.

¹⁵ Os ensinantes do MCEPG presentes en diversos lugares de toda Galicia desde 1975, daquela baixo o acrónimo de ACIES, como plataforma galega de Pedagogía Freinet, ademais de promover esta orientación pedagóxica, foron notables impulsores sociais da revista para nenos e nenas en lingua galega *Vagalume* xunto a sectores agregados aos Coloquios de Parroquias, e promoveron a revista pedagóxica en lingua galega *As Roladas-2* (1978-1981). En 1980 a nova Asociación Socio-Pedagóxica Galega (AS-PG) promovía a saída da publicación *O Ensino*, logo desaparecida. O MCEPG e outros colectivos de ensinantes, como os anteriormente citados, agás a AS-PG, converxerían desde 1983 na fundación da Asociación Nova Escola Galega, notable movemento de renovación pedagóxica, que desde 1986 edita a publicación *Revista Galega de Educación*, entre outras múltiples dinámicas e iniciativas.

¹⁶ Investigación e tese de doutoramento que darían paso a unha subseguinte investigación desenvolvida no Instituto de Ciencias da Educación da Universidade de Santiago, que contou co asesoramento do especialista internacional e comparatista da educación profesor Pierre Furter da Universidade de Xenebra, autor en 1983 de *Les espaces de la formation* e na actualidade Profesor *Honoris Causa* da USC.

¹⁷ Incluíremos aquí nesta ocasión o nome do español Santiago Hernández Ruíz, un dos profesores republicanos exiliados en México, que chegou a ser un notable especialista en asuntos de organización e de didáctica escolar.

¹⁸ Os CRIEC de Aragón ou as Escolas Campesiñas de Ávila, entre outras.

de nova organización baixo a figura dos Colexios Rurais Agrupados¹⁹, agora e por vez primeira cun certo apoio institucional baixo o goberno do PSOE a partir de 1982, que en distinta medida influenciaron as perspectivas galegas.

Esta expresión organizativa foi a que tamén se puxo en marcha entre nós en 1988 sobre a base do Decreto 63/1988 (DOG, de 8 de abril) da Xunta de Galicia relativo á creación dos CRA, tomando en consideración as medidas ditadas desde 1983 en favor da educación compensatoria, se ben sen dárselle o impulso político-administrativo que sería de desexar, de tal modo que cinco anos despois só eran oito os CRA creados en Galicia, segundo os datos confirmados no Informe (Caride, 1994) sobre o estado e situación do sistema educativo en Galicia no curso de 1992-93 aprobado polo Consello Escolar de Galicia²⁰. En todo caso, o profesorado galego dos CRA contribuíu a abrir un novo escenario de reflexión e de práctica pedagóxica, coordinándose a través de encontros anuais, que se fixeron complementarios das varias Xornadas anuais que desde 1986 comezara a convocar Nova Escola Galega, entidade que a estes efectos tiña establecida unha conexión coa dinámica rede de Escolas Rurais de Cataluña, amparada no seu caso pola Federació des Moviments de Renovació Pedagógica, polas administracións locais, polas Facultades de Ciencias da Educación²¹ e pola Generalitat de Catalunya.

Deste modo andaron as cousas en Galicia entre os finais dos anos oitenta e ao longo dos anos noventa, con algún incremento no número de CRA, cunha mellora substancial de recursos e en canto á formación do profesorado e instalacións das escolas situadas en contornas rurais, e coa realización dalgunhas moi interesantes experiencias pedagóxicas²² (Castro Rodríguez *et alii*, 2013) mentres, con todo, o número destas escolas foi descendendo aos poucos e dun ano para o seguinte²³. O número de CRA en Galicia ascendeu no curso 2010-11 a unicamente 27, con 2.500 alumnos pertencentes a 218 unidades escolares; mentres hai 197 en Castela-León con máis de 21.000 alumnos, 76 en Aragón e 37 en Extremadura, segundo datos do Informe anual de 2011 do Consello Escolar do Estado. Cómpre sinalar, ao efecto, a inexistencia entre nós dunha reflexión institucional e política visible, como a realizada noutras instancias²⁴ e espazos e previa ao establecemento dunha estratexia relativa

¹⁹ Os Colexios Rurais Agrupados (CRA), a modo de redes, foron a fórmula administrativa creada desde o Ministerio de Educación en 1986, que supoñía o mantemento de escolas unitarias ou de poucas unidades, pero agrupadas en “unidades administrativas” como os demais colexios, dotándoos así dos recursos humanos, funcionais e técnicos que ata alí só dispoñían as colexios graduados.

²⁰ Fomos responsables desde o ICE da USC do estudo técnico que o antecedeu, no marco do que a achega sobre a situación da escola rural foi elaborado polo profesor Caride Gómez, “A educación no medio rural”.

²¹ En Cataluña veuse desenvolvendo ata o presente un modélico programa de intervencións, de investigación e de intercambio de experiencias arredor do que podería ser sinalado como unha *nova escola rural catalana arrelat al medi*. Desa experiencia dimanan os traballos e achegar, entre outros de Roser Boix.

²² A *Revista Galega de Educación* inclúe entre as súas páxinas desde o seu inicio unha relativa atención, plasmada tamén na inclusión de experiencias escolares diversas.

²³ Dos 6000 centros e escolas de finais dos sesenta pasamos a só algo máis dun milleiro de centros con menos de 8 unidades en 1986; a 575 en 1996; a 418 en 2003, respondendo en maior medida a escolas infantís, con 117 das unidades agrupadas en “colexios rurais agrupados”, e a só 300 centros deste tipo en toda Galicia en 2008.

²⁴ *Vid. Revista de Educación*, 322, 2000, número monográfico sobre a educación rural; *Temps d'Educació*, 26, 2002, monográfico de escola rural desde Cataluña.

ao mantemento e desenvolvemento das escolas nas contornas rurais, cuestión sobre a que Antonio Bustos (2011) desde Andalucía ten realizado unha magnífica achega, mentres abundan as actuacións administrativas curtopracistas.

AS CONTORNAS RURAIS EN GALICIA: ENTRE O COLAPSO E A RENOVACIÓN

O panorama das contornas rurais en Galicia ao longo dos últimos vinte anos presenta unha tonalidade xeral de derrubio que, ao mesmo tempo, se acompaña de numerosas iniciativas de renovación. Forman parte da tonalidade xeral o gravísimo declive demográfico de toda Galicia, de tal modo que os espazos rurais en particular perden poboación nova para rexenerar o rural; xunto ao avellentamento e dispersión existe unha sangría demográfica que fai que exista unha crecente desertización rural, que o mundo rural se perciba en crise e que as aldeas queden sen habitantes ou en proceso moi avanzado de desaparición, ao que se suma o proceso de extrema redución da poboación activa agraria. E todo isto afecta ao desenvolvemento cultural e educativo: ao descompoñerse e minguíarse os procesos tradicionais de socialización e ao aumentar as distancias educativas, os propios factores de disolución do medio rural levan canda si as dificultades de concibir un contra-modelo alternativo e de renovación.

É doado que se imponha unha ollada negativa, como apuntou en 2013 o mestre Fernando Marcelín:

Ao longo de máis de dez anos traballando no ensino en CPI do rural estou farto de escoitar en boca de veciños e docentes frases como ‘aquí non hai saída’, ‘isto xa morreu’, ‘pouco faltará para que pechen o colexio’, ‘non hai que facerlle’, ‘total nada imos conseguir’, ‘han facer o que queiran’: un pobo que así fala non cre en si mesmo porque non é capaz de valorarse e de traballar e de loitar unido, está derrotado de antemán pola súa mentalidade; por iso é fundamental o labor da escola e que nunca perdamos a ilusión e a ledicia por seguir loitando por un mundo rural vivo, para que dunha vez Galiza deixe de ser o país ‘que puido ser e non foi. (Marcelín, 2013, p. 13).

Fronte ao deterioro e ao colapso hai, porén, distintas iniciativas que chaman pola renovación do mundo rural nos varios planos de participación social, económico, cultural, político e educativo. Cinguíndonos ao da educación algunhas desas iniciativas son, por exemplo, a que representa a Mesa Galega de Educación no Rural constituída por varias organizacións sociais e pedagóxicas en 2002 cos seus encontros de intercambio de experiencias e os varios Manifestos²⁵, a “Plataforma pola defensa da montaña e do rural” formada por sete concellos²⁶ da provincia de Lugo, a “Coordinadora de ANPAS do Ribeiro”, a “Coordinadora Galega de ANPAS do Rural” formalizada en 2012 en Compostela, o grupo de traballo coordinado arestora polo profesor Francisco Candia desde Lugo ou a moi interesante experiencia desenvolvida arestora no CEIP de Castroverde baixo a modalidade de “comunidade de aprendizaxe”. En conxunto demándase: o máximo mantemento das escolas de parroquia, unha nova planificación da educación infantil, a adecuación dos currículos e unha forma-

²⁵ <http://praza.com/movements-sociais/6004/a-mesa-de-educacion-no-rural-denuncia-a-politica-involucionista-da-xunta-e-pide-un-plan-especifico-de-ensino/>

²⁶ Os de Cervantes, Samos, Navia de Suarna, Becerreá, As Nogais, San Román e O Incio.

ción pertinente do profesorado, o establecemento de “zonas educativas rurais”, a atención constante ás condicións dos edificios escolares e aos seus servizos, a coordinación entre centros e con outras axencias e servizos das comunidades rurais e sobre todo a inclusión da planificación educativa “no marco dunha política xeral (un proxecto global de desenvolvemento comunitario) de fomento e dinamización do desenvolvemento rural galego”.

Máis alá deste plano e fronte ao deterioro económico, social e cultural causado por unha torpe orientación inspirada polo funcionalismo tecnocrático pode ser posible un punto de vista ecolóxico que tome en consideración a proposta do desenvolvemento endógeno e a dimensión territorial e social do patrimonio e da formación. É o que se propón por parte de recoñecidos tratadistas (Henriot-Van Zanten, 1990; Charlot, 1994; Díaz González, 2009), que lle asignan á dimensión cultural un papel estratéxico a prol do desenvolvemento local. É o que se procura desde instancias e experiencias tan relevantes como as que promoven por exemplo: a Asociación Ponte... nas Ondas, nos espazos e escolas de Galicia e Norte de Portugal abeiradas ao Miño, a Asociación Galega do Xogo Tradicional e Popular, coa convocatoria de xornadas en distintos puntos do País, ou a través das Xornadas Interxeracionais Rurais, que desde hai dez anos se celebran nas terras luguesas de Xermade.

Parece posible pensar en procesos sustentables e participativos, globalmente políticos, (Cáritas, 2009) que abran novos horizontes para o desenvolvemento local (Simón Fernández e Prado Orbán, 2006; Caride e Vargas, 2007), contemplando os territorios (Furter, 1983; Janer, 1989), as comunidades e as súas redes de participación cos actores locais empoderados, os patrimonios, os recursos e as potencialidades económicas (nova agricultura ecolóxica). Isto precisa levar a cabo distintas concrecións en canto á súa planificación estratéxica social, política e organizativa: a creación de grupos de traballo cos diversos axentes sociais e institucionais presentes no territorio; que se deseñen, programen e avalíen obxectivos, etapas e accións (con consciencia dos proxectos prioritarios e estratéxicamente tractores); que se tome en consideración a Axenda 21 local; que se promova a combinación comunitaria de servizos, programas e actividades e que se realicen accións concertadas máis alá do plano das administracións municipais.

A este respecto, compre ser conscientes de que actualmente a xeografía non urbana de Galicia perdeu homoxeneidade e diversificouse e nela podemos encontrar ao mesmo tempo e en calquera dos seus puntos, espazos agrícolas, residenciais e outros de orientación industrial, e por iso a anterior representación da “ruralidade” necesita ser redefinida, mais non desde unha mentalidade “urbanita” como adoita facerse mesmo desde boas intencións, senón desde unha nidia consciencia da antropoloxía cultural galega. A anterior homoxeneidade das sociedades rurais, ligada ao traballo e á produción agraria, viuse radicalmente afectada por unha extraordinaria descomposición e a subseguinte crise de identidade; entre tanto, están a darse situacións novas en relación á diversificación produtiva, que ten a ver coa construción, co sector secundario e coa terzarización, de onde procede igualmente unha observable recomposición social, tamén motivada pola utilización dos espazos rurais como espazos residenciais por parte de xentes de hábitos e vida urbana.

Por iso, o sentimento de identidade local rural por parte de compoñentes significados da poboación que hoxe vive en espazos rurais xa non é o doutros momentos, rompéndose así a unidade rural e aumentando a interrelación coa cidade e os seus habitantes; o que nos leva a categorizar como

“espazo complexo” moitos dos concellos rurais galegos, dadas as súas diversas poboacións, o que mesmo pode levar a facer variar a imaxe e representación do territorio e tamén a representación das escolas; as prácticas socio-culturais poderán ser tamén distintas. A todo isto deberemos engadir que as posibilidades das tecnoloxías da información e da comunicación colaboran a trazar territorios novos, virtuais, pero reais, que modifican, sen dúbida, as percepcións espazo-temporais.

Conscientes de todo isto afirmamos que é posible, por máis que non doado, xerar unha estratexia de desenvolvemento local asentada e acordada co respaldo das forzas políticas parlamentarias en Galicia, que identifique unhas delimitadas zonas ou espazos rurais en relación cos que abrir e promover un proceso de desenvolvemento social, cultural e educativo, propoñendo obxectivos, ordenados no tempo cun horizonte que necesariamente rebordará os limitados ciclos parlamentarios de catro anos, que son tempos excesivamente breves para a finalidade pretendida. A demografía, o desenvolvemento económico, a calidade de vida e a confianza nos horizontes poderán beneficiarse dunha estratexia deste tipo. Os trazos da crise actual precisan dunha estratexia institucional, política e social conxuntada para poder reverter o colapso.

QUE ESCOLA?, QUE EDUCACIÓN DESEÑAMOS?

Este modo de comprensión do mundo rural en Galicia hoxe debe obrigarnos tamén a repensar o escenario da escola rural no comezo do século XXI. Nos se trata dunha escola para un mundo rural “substancialmente” campesiño e mariñeiro, nin o é tampouco para o simplista mundo “moderno e urbano. Faremos unha reflexión articulada arredor de varios puntos:

1. Poderemos partir como suposto de base da existencia de escolas urbanas e de escolas rurais ou situadas no medio rural, entendendo por estas todos os centros educativos de educación formal situados no contexto rural ou mesmo en espazos vilégos ou periurbanos, sempre que o seu alumnado proceda maioritariamente de hábitats rurais, con presenza efectiva de trazos culturais e antropolóxicos ligados á cultura tradicional. Pero, debemos considerar hoxe que non necesariamente o seu contorno socio-económico deberá ser predominantemente agrícola-mariñeiro ou pesqueiro, nin tampouco responder o seu contorno cultural a parámetros culturais tradicionais.
2. Superadas as máis graves carencias e limitacións que noutro momento lastraron tanto ás escolas unitarias, mixtas e incompletas, como ás concentracións escolares, a través da súa máis adecuada dotación de infraestruturas e recursos (mediante a creación de Colexios Rurais Agrupados, a redución de unidades nos grandes colexios e outras medidas), é posible entender a convivencia das dúas modalidades organizativas con conexión e interrelación entre elas, tal como se comezou a facer.
3. Segue existindo unha estendida crenza social sobre as maiores “dificultades culturais” que terían os alumnos de centros rurais no seu *cursus* polo sistema educativo, debido á problemática do illamento xeográfico e social, o que remitiría a un “déficit cultural”, e isto explicaría o seu menor éxito escolar. Pero haberá que corrixir este suposto e non deberiamos persistir no discurso da necesidade de ter que suprimir por ineficaces as pequenas

estruturas escolares. Cómpre, polo mesmo, contemplar escenarios de modificación da filosofía homoxeneizadora canto á aprendizaxe e ao ensino para recoñecer a diversidade entre estudantes e a necesidade de diversificación das formas de ensinar, como sinalou Angela W. Little (2004).

4. Os datos de avaliación parecen indicar que o medio rural concentra maiores dificultades para o rendemento escolar do alumnado, pero derivado das características socio-profesionais e culturais da súa poboación; isto é, non parece que sexa actualmente o medio rural en si o condicionante negativo das prácticas culturais e do rendemento escolar, senón a maior concentración dunha orixe social máis modesta do alumnado (Alpe e outros, 2002; Prado, 2007), o que nos debe levar a realizar, se é preciso, intervencións de discriminación positiva no uso de recursos, coidando con esmero as prácticas docentes e os programas escolares, que poden contemplar estratexias didácticas de multigraduación, evitando a tentación do “traslado á cidade” do alumnado rural, dado que non é a estratexia de solución de posibles problemas que aparecen ligados á orixe social. A mesma convicción debe estar presente á hora de establecer cautelas e correccións na comparabilidade do “rendemento” de centros rurais e urbanos, en termos de progreso e continuidade do alumnado.
5. A este respecto, cómpre xerar un espazo ou axencia consorciada que faga posible desenvolver tanto desde a Consellaría de Educación, como desde os ámbitos universitarios das Ciencias da Educación e outros próximos, unha liña de estudos, de asesoramento, de intercambio e de contribucións “en rede”, actualmente inexistente, a pesar da relevancia da cuestión, para así evitar a precaria dependencia da vontade dos investigadores e dos animadores ou impulsores de distintas experiencias e estudos.
6. Esta perspectiva deberíanos conducir á visión dos centros escolares rurais como unha importante peza no contexto dunha rede comarcalizada de servizos públicos de formación e de desenvolvemento socio-cultural, adecuadamente cualificada, que sexa consciente da diversidade dos espazos rurais, con capacidade para realizar unha oferta cultural, formativa e educativa global, con moitos elementos de transversalidade, e de uso compartido dos recursos.
7. Isto supón contemplar as escolas como parte dunha estratexia de desenvolvemento integrado rural, que é tamén desenvolvemento económico sostible, defensa e promoción do patrimonio natural, e loita contra a continua precarización e perda da diversidade dos espazos rurais, o que obriga a pensar en termos de proxectos comarcalizados (de territorio e de educación), con elaboración de programas experimentais, con implicación local e integración das persoas nestes procesos.
8. Se os centros educativos os situamos como parte dunha estratexia ampla de desenvolvemento integrado rural, isto tamén se debe reflectir en medida oportuna nos *curricula*: a conversión do territorio en soporte pedagóxico para a adquisición do coñecemento tradúcese no enraizamento das aprendizaxes, a fin de que os coñecementos poidan servir para facer abrollar potencialidades no territorio; este suposto debe ter a debida tradución na formación inicial e permanente do profesorado, nas especificacións precisas no seu estatuto

docente e como axente cultural, e nos libros de texto e outros recursos e apoios didácticos, tendo por horizonte a calidade da educación (Costa Rico, 2009).

9. A toma en consideración de perspectivas similares ás sinaladas debería pasar pola apertura dun proceso técnico e social de análise, de avaliación e propositivo, o que implica moi directamente as Consellarías de Educación, de Agricultura e de Medio Ambiente, pero non só, pois deberá contar co respaldo institucional, político e social adecuado; supoñería ordenar “en rede” algúns programas específicos xa existentes; dotarse dun *staff* técnico, investigador e de apoio; acadar un horizonte de principios e supostos de programación xeral, e pensar e desenvolver varios e concretos exercicios experimentais sobre a base de acordos políticos que lles dean sostén. As avaliacións e os procesos de desenvolvemento programático marcarán concretamente os pasos futuros.

Estas son, para min, as claves do difícil e posible horizonte.

REFERENCIAS

- Alpe, Y.; Champolion, P. e Poirey, J. L. (Coords.) (2002-2005). *L'enseignement scolaire dans les milieux ruraux et montagnards*. Besançon: Presses Universitaires de Franche-Comté, 3 vols.
- Álvarez, F. (1935). Una excursión escolar. Junquera de Espadañedo. *Revista de Pedagogía*, 158, pp. 68-71.
- Arias López, V. (1975). A escola rural en Galicia. En D. García Sabell (ed.), *A Galicia rural na encrucillada*. Vigo: Galaxia, pp. 251-288.
- Armesto, C. (2012). Preescolar na Casa. Unha historia inacabada. *Revista Galega de Educación*, 54, pp. 67-73.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codex and Control*. V.1: *Theoretical Studies toward a Sociology of Language*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Boix, R. (Coord.) (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Madrid: CissPraxis.
- Bustos, A. (2011). *La escuela rural*. Barcelona: Mágina-Octaedro.
- Cachaza, M. (2013). Alimentos da miña infancia. *Que quede quen o conte. Panfleto de testemuña e defensa do mundo rural galego*, 6, pp. 23-24.
- Caride Gómez, J. A. (1983). *Ruralidad, educación y desarrollo social en Galicia*. Tese de doutoramento (inérita). Universidade de Santiago de Compostela.
- Caride Gómez, J. A. (1994). A educación no medio rural. En Consello Escolar de Galicia, *Informe sobre a situación e estado do sistema educativo en Galicia. Curso 1992-93*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, pp. 340-347.
- Caride Gómez, J. A. e Vargas Callejas, G. (2007). *Educação e desenvolvemento comunitario local. Perspectivas pedagógicas e sociais das sustentabilidade*. Porto: Editora Profedições.
- Cáritas (2009). Crisis del medio rural: procesos sustentables y participativos. *Documentación Social*, 155.
- Carmena, G. e Regidor, J. G. (1984). *La escuela en el medio rural*. Madrid: MEC.
- Castro Rodríguez, M^a M. et alii (2013). *Materiais didácticos e experiencias innovadoras*. Noia: Toxosoutos/Nova Escola Galega.

- Charlot, B. (1994). *L'école et le territoire. Nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. París: Armand Colin.
- Cid, X. M. (Ed.) (2008). *Alfonso García Rojo, mestre republicano da Ribeira Sacra. Relatos autobiográficos*. Vigo: Consello Social.
- Cid, X. M. (2009). *Rosa Pons i Fábregas, unha mestra europea en Parada de Sil*. Parada de Sil: Concello /Nova Escola Galega.
- Comas Camps, J. (1929). El problema de la escuela rural. *Vida escolar*, n. 129-130, p. 2-3 e 8-9.
- Costa Rico, A. (1975). Preescolar en Galicia. *Triunfo*, 647, 22 de Feb.
- Costa Rico, A. (1977). As concentracións escolares. *Encrucillada. Revista galega de pensamento cristián*, pp. 53-59.
- Costa Rico, A. (1980). *O ensino en Galicia. Problemáticas e perspectiva*. Santiago de Compostela: Do Cerne.
- Costa Rico, A. (1981). Territorio y equipamiento escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 79, pp. 14-17.
- Costa Rico, A. (1983). Rol, situación y comportamientos de los maestros rurales gallegos en los finales del siglo XIX e inicios del XX. En Varios autores, *Escolarización y sociedad en la España Contemporánea (1808-1970). II Coloquio español de Historia de la Educación*. Valencia: Sociedad Española de Pedagogía. Universidad de Valencia, pp. 631-644.
- Costa Rico, A. (1984). Propuestas educativas en el medio rural gallego en el primer tercio del s. XX. En Societat Catalana d'Historia de L'Educació, *Sisenes Jornades d'Historia de l'Educación als països cataláns*. Lleida, pp. 334-346.
- Costa Rico, A. (1985). El territorio y las comunidades como marco de animación sociocultural. En J. M. Quintana Cabanas (Coord.), *Fundamentos de animación socio-cultural*. Madrid: Narcea, pp.128-139.
- Costa Rico, A. (1986). Entre a vella e a posible escola rural galega. *Revista Galega de Educación*, 3, pp. 8-13.
- Costa Rico, A. (1989). *Escolas e mestres. A educación en Galicia da Restauración á II República*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións da Xunta de Galicia.
- Costa Rico, A. (1992). Hai esperanza se isto ocorre en Pantín. *Revista Galega de Educación*, 14, pp. 54-57.
- Costa Rico, A. (1996a). *A reforma educativa en Galicia. Xoán V. Viqueira e a historia da psicopedagogía*. Sada: Edición do Castro.
- Costa Rico, A. (1996b). Luis Iglesias: un mestre freinetiano galego-arxentino. *Revista Galega de Educación*, 26, pp. 38-42.
- Costa Rico, A. (2007). A escola que mudou: Dinámicas, innovacións e experiencias na educación en Galicia (1961-2000). *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*, nº 11, pp. 7-36.
- Costa Rico, A. (2008). Los pájaros de Guadalajara tienen la garganta llena de trigo. Escuela y deslegitimación etno-cultural en Galicia. *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 27, pp. 245-266.
- Costa Rico, A. (2009). La escuela rural como escenario de la conquista de la igualdad. En M. Santos Rego (Ed.), *Políticas educativas y compromiso social. El progreso de la equidad y la igualdad*. Barcelona: Octaedro, pp. 157-169.
- Costa Rico, A. (2010a). *Luis Bello: Viaje por las escuelas de Galicia*. Vigo: Nigratrea.

- Costa Rico, A. (2010b). O Seminario de Estudos Galegos: laboratorio dun Plan pedagóxico para Galicia. *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*, 14, pp. 27-51.
- Costa Rico, A. (2012). Aínda non raiaba o día. Educación e sociedade galega nun tempo agrisallado (1961-1977). *Sarmiento. Anuario Galego de Hª da Educación*, n. 16, pp. 9-40.
- Díaz González, T. (2009). La cultura como factor estratégico del desarrollo rural. *Revista de Educación*, 322, pp. 89-99
- Ferradás, L. (2004). *Medrando na comunidade. A contribución de Preescolar na Casa á educación infantil en Galicia*. Lugo: Fundación Preescolar na Casa.
- Furter, P. (1983). *Les espaces de la formation*. Lausanne: Presses Polytechniques Romandes.
- Gabriel Fernández, N. de (1989). *Agricultura e escola. Contra a rutina e o éxodo rural*, Santiago: Servizo de Publicacións da Universidade de Santiago.
- Grandío Parapar (1929). Enseñanzas que convendría implantar o intensificar en nuestra región. *Vida escolar* 23/2/.
- Henriot-Van Zanten, A. (1990). *L'École et l'espace local*. Lyon: PUL.
- Hernández Ruíz, S. (1961). *La escuela unitaria completa*. La Habana: UNESCO.
- Houghton, H. e Tregear, P. (Eds.) (1969). *Community schools in developing countries*. Hamburg: Institute for Education.
- Husen, T. (1972). *Origine sociale et éducation. Perspectives de recherches sur l'égalité devant l'éducation*. París: OCDE.
- Iglesias, L. F. (1995). *La escuela rural unitaria. Fermentario para una pedagogía creadora*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Iglesias Vilarelle, J. (1932) [2010]. *Método de lectura*. Pontevedra: Seminario de estudos Galegos/ Publicacións escolares. Reed. Facsimil Encartes nº 1 de *Sarmiento. Anuario Galego de Historia da Educación*.
- Janer Manila, G. (1989). *Escola i cultura. El territori com a projecte*. Barcelona: Rosa Sensat/Edicións 62.
- Jencks, C. et alii (1972). *Inequality. A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. N.Y.: Basic Books.
- Lastra Pernas, X. (2011). Entrevista: Avelino Pousa Antelo. *Revista Galega de Educación*, 50, pp. 82-85.
- Lawton, D. (1970). *Social Class, Language and Education*. London: Routledge and Kegan.
- Little, A. W. (2004). Learning and Teaching in Multigrade Settings. Ponencia presentada en *UNESCO 2005 efa Monitoring Report*. Disponible en: <http://www.nied.edu.na/multigradeteaching/group%20%20three%20multigrade/learning%20and%20teaching%20multigrade.pdf>
- López Otero (1925). *Los Jardines escolares*. Villagarcía de Arosa: Tip. De Galicia Nueva.
- Malassis, L. (1975). *Ruralidad, educación y desarrollo*. Buenos Aires: HEMUEL/UNESCO.
- Marcelín, F. (2013). As mobilizacións deste verán 2012 contra os agrupamentos en infantil e primaria. *Que quede quen o conte. Panfleto de testemuña e defensa do mundo rural galego*, 6, p. 13.
- Marti Alpera, F. (1934). *Las escuelas rurales. Enseñanzas Organización Construcción Instalación*. Gerona: Dalmau Carles.

- Mesa Galega de Educación no Rural (2006). *A educación no rural en Galiza*. Sada: Edicións do Castro.
- Mikhalevitch, A. (1973). La jeunesse rurale et-elle défavorisée? Societé post-industrielle, situation d'acculturation et handicap. *Orientations. Essais de recherche en éducation* n. 46, pp. 97-112.
- Pérez López, A. (1935). Excursión escolar en San Miguel de Reinante (Lugo). *Revista de Pedagogía*, 164, pp. 355-361.
- Pousa Antelo, A. (1988). *A escola agrícola da granxa Barreiros: unha escola para a Galicia rural*. Sada: Edicións do Castro.
- Prado, S. (2007). *Novas minorías nas institucións educativas. O alumnado con procedencia rural na Terra de Melide*. Santiago de Compostela: Sotelo Blanco.
- Puga, M. (1992). *Ernestina Otero Sestelo, pedagoga*. Sada: Edicións do Castro.
- Rockwell, E. (2014). Las escuelas unitarias en México en perspectiva histórica: un reto aún vigente. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 3, pp. 1-24. Disponible en: <http://www.somehide.org/component/zoo/item/rockwell-garay-323-346.html?Itemid=136>
- Sainz, F. (1931). *La escuela unitaria*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- Sanz García, G. (1932). Ensayo de escuela activa en una escuela rural (Benquerencia, A Mariña). *Revista de Pedagogía*, 130, pp. 451-458.
- Simón Fernández, X. e Prado Orbán, X. (Eds.) (2006). *Cultura tradicional e desenvolvemento rural*. Vigo: Artes Gráficas Diumaró.
- Sujomlinski, V. (1975). *Pensamiento pedagógico*. Moscú: Progreso.
- Tyack, D. e Larry Cuban (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: FCE.
- Tobío Cernadas, M. (1936). La escuela rural en Galicia. *El Pueblo Gallego*, 12/V/, p. 18.
- Torres Martínez, J. (1935). Las excursiones escolares en mi escuela: Porteliña (Marín). *Revista de Pedagogía*, 168, pp. 558-563.