

A cultura escolar popular e as escolas de ferrado

Narciso de Gabriel

Universidade da Coruña

gabriel@udc.es

Palabras clave

Cultura, escola, cultura escolar, cultura escolar popular, escolas de ferrado, escolantes.

Foto cedida polo MUPEGA

Cultura e escola son conceptos intimamente vinculados por varias razóns, das que salientaremos dúas: a escola é unha institución creada para transmitir cultura e, á súa vez, xera unha cultura de seu, que se vén denominando cultura escolar.



Cultura escolar

Non resulta fácil definir con precisión que se entende por cultura escolar, e non tanto por mor da escola como da cultura, que é un termo “excesivo” —máis excesivo aínda que o de educación—, pois serve para facer referencia a aspectos moi diversos. Pedro Petouto, o mestre subversivo da montaña luguesa creado por Xesús Alonso Montero (1999, 25), sostíña que “a cultura é unha cousa que abre os ollos.” Pero ocorre que a cultura pode abrir os ollos en direccións moi diversas... e mesmo pechalos, por máis que Pedro Petouto non a consideraría nese caso “cultura”.

Aplicada á escola, a cultura refírese a todo o que nela acontece e ao significado que se lle atribúe ao que acontece: a materialidade dos escenarios e a sucesión dos tempos, os modos de selección, transmisión e adquisición dos contidos instrutivos, a inculcación de hábitos e valores, as finalidades do proceso educativo ou as formas de relación entre os actores. Antonio Viñao (1995, 253) dirá que “a cultura escolar é toda a vida escolar: feitos e ideas, mentes e corpos, obxectos e condutas, modos de pensar, dicir e facer.”

Ao se tratar dun concepto tan inclusivo, corre o risco de rematar por non significar nada, polo que resulta particularmente útil desagregalo, como propón o profesor Agustín Escolano (2000). Este autor diferencia tres instancias xeradoras de cultura escolar: os expertos en educación, a Administración educativa e o profesorado, que promoven, respectivamente, coas súas lóxicas peculiares, as culturas científica, política e empírica da escola. Escolano analiza, ademais, as relacións de converxencia, diverxencia e intersección destas tres culturas en diversos períodos da España contemporánea.



O lector de cartas

A cultura científica, baseada na reflexión e na investigación, defende unha determinada concepción dos procesos de ensino e aprendizaxe, que se transmite a través das institucións encargadas da formación do profesorado, libros, publicacións periódicas, cursos ou conferencias. A cultura política, á parte de deseñar o marco estrutural do sistema escolar, establece as normas que regulan o seu funcionamento, recollidas na lexislación. A cultura empírica do profesorado, baseada na experiencia, procura dar respostas prácticas aos problemas aos que este se debe enfrontar no exercicio da súa profesión.

Os sectores populares, aos que as elites pretendían “civilizar” a través da escola, tiñan a súa propia cultura escolar

Reparemos, por exemplo, na solución que se lle deu ao problema da lingua nun Estado, coma o español, onde existían varias. Nesas circunstancias, que idioma debería utilizarse no sistema educativo? A pedagogía aconsellaba empregar a lingua propia dos alumnos e alumnas, para facilitar así a aprendizaxe, tal e como reclamaba xa o Pai Sarmiento de forma contundente: “Había que queimar todo libro de Gramática, que pasase a Galicia, e que non estivese

explicado en lingua galega.” Mais os políticos discrepaban desta solución e apostaban exclusivamente polo castelán, segundo se pode comprobar no primeiro texto do liberalismo español en materia educativa, redactado en 1813 por unha comisión presidida polo poeta Manuel José Quintana: “Debe pois ser unha a doutrina nas nosas escolas, e uns os métodos do seu ensino”, e por conseguinte “tamén unha a lingua en que se ensine, e que esta sexa a lingua castelá.” Quintana entendía que debía ser o castelán e non o latín a lingua vehicular nas institucións educativas, e xustificaba esta decisión con argumentos didácticos: “A lingua nativa é o instrumento máis fácil e máis acaído para comunicar un as súas ideas, para percibir as dos outros, para distinguilas, determinalas e comparalas.” Podemos cuestionar, no entanto, que a principal preocupación do liberalismo español nestes seus inicios fose o latín e a didáctica, pois en España había outros idiomas ademais do declarado oficial, aos que tamén se excluía do ensino con esta disposición, por máis que nin sequer fosen nomeados. Estes idiomas eran tan “nativos” coma o castelán, polo que a argumentación anterior resulta inconsistente: ou ben o problema era pedagóxico, e xa que logo habería que recorrer nuns casos ao castelán, mais noutros ao galego, catalán ou euskera, ou ben o problema era político, e a pedagogía servía unicamente para xustificar outras pretensións: a de contribuír desde a educación á construción da nación española, que tiña na lingua un dos trazos básicos da súa identidade. Pola súa parte, o profesorado que traballaba cun alumnado instalado nun idioma distinto do oficial, seguramente non podería evitar recorrer ao uso deses idiomas nalgún momento do proceso de aprendizaxe, cando menos nas escolas primarias.

Cultura escolar popular

A pedagogía, a política e o profesorado son certamente fundamentais para comprender o que acontece nas escolas, mais non son as únicas instancias que condicionan a actividade escolar: tamén o fai a sociedade, especialmente as familias dos alumnos e das alumnas. Despois de todo, ata a creación dos sistemas educativos estatais a educación era un asunto que cada familia resolvía segundo o seu particular criterio, e determinados sectores sociais tardarán en asumir que se decida desde o exterior o que os seus fillos e as súas fillas debían aprender nas escolas.

Estas resistencias históricas persisten na actualidade, como se pon de manifesto no rexeitamento que suscita a educación para a cidadanía, alimentada por determinadas opcións políticas e, sobre todo, desde a cultura relixiosa, que en España estivo case sempre moi vinculada á escola, tanto pública como privada. Ou no rexeitamento da utilización do galego —xunto co castelán— como lingua vehicular no ensino. Tanto nun como noutro caso trátase de sectores minoritarios que se resisten a perder a hexemonía case absoluta que exerceron ata hai poucos anos. Tan absoluta que os responsables de elaborar o censo de poboación de España de 1887 consideraban que non era necesario contabilizar os habitantes que falaban un idioma distinto do castelán ou profesaban unha relixión distinta da católica, por seren as cifras socialmente irrelevantes, non afectarían á “unidade da patria” e teren só interese para “ciencias particularísimas”. En definitiva, en España só había unha relixión e unha lingua “verdadeiras”, a católica e a castelá. No tocante á relixión non andaban moi desencamiñados os que iso afirmaban, pero no que atinxe ao

idioma o rexistro dos que falaban galego, euskera ou catalán ofrecería resultados que non conviña difundir, pois poderían ser utilizados para reivindicar a súa presenza en determinados ámbitos, por exemplo na escola.

As reflexións que se seguen céntranse nun pasado relativamente próximo, concretamente o comprendido entre —aproximadamente— o xa aludido Informe Quintana (1813) e a Lei xeral de educación (1970). Durante este período histórico a maior parte da sociedade estaba formada polas clases populares, integradas por figuras coma os labregos, os artesáns, os mariñeiros ou os obreiros. Estes sectores, aos que as elites pretendían “civilizar” a través da escola, tiñan tamén a súa propia cultura escolar, que podemos denominar cultura escolar popular.

A cultura escolar popular maniféstase tanto nas concepcións que as clases populares teñen acerca da escola como nas prácticas escolares que elas mesmas promoven. Este concepto remite, por tanto, a unha determinada forma de entender a escola, que inclúe valoracións, actitudes e expectativas, e tamén ás prácticas encamiñadas ao ensino e á aprendizaxe dos saberes elementais, isto é, ao que podemos denominar escolas populares.

Así entendida, non debemos percibila como unha cultura illada e autónoma, pois o popular configúrase sempre nas súas relacións —de oposición e resistencia, mais tamén de consentimento e apropiación— co culto. A influencia entre o culto e o popular é bidireccional, aínda que convén ter presente que as posicións de poder desde as que se exercen estas influencias non son intercambiables. O que dicimos resulta especialmente certo no caso que nos ocupa, pois a forma escolar non ten unha orixe popular. Trátase dunha institución

ideada polas elites que se difunde progresivamente a outros sectores sociais. En consecuencia, nin as concepcións nin as prácticas escolares das clases populares poden explicarse á marxe da cultura escolar oficial. Pero asemade esta tampouco pode ser entendida, sobre todo nas súas concrecións prácticas, sen tomar en consideración a cultura popular.

Ademais de non ser autónoma, a cultura popular tampouco é homoxénea. Baixo a epígrafe “clases populares” inclúense grupos con posicións e experiencias diversas, por máis que todos eles desempeñen un papel subalterno na sociedade. Un dos criterios que permite clasificalos é a súa localización no medio rural ou no urbano. No primeiro caso xurdirá unha cultura escolar articulada arredor dos pequenos campesiños e do mundo dos oficios, e no segundo, outra vinculada ao traballo asalariado.

Aínda que está asociada á tradición, a cultura popular non é estática. Algúns dos seus ingredientes teñen, certamente, orixes moi remotas, mais as súas formas e contidos son cambiantes. Así sucede, sen ningunha dúbida, no que respecta á escola durante o período histórico aquí considerado.

Ao meu entender, a cultura escolar popular é dobremente relevante en termos historiográficos, pois ademais de condicionar a recepción da escola oficial por parte das clases populares, orixina fórmulas escolares específicas.

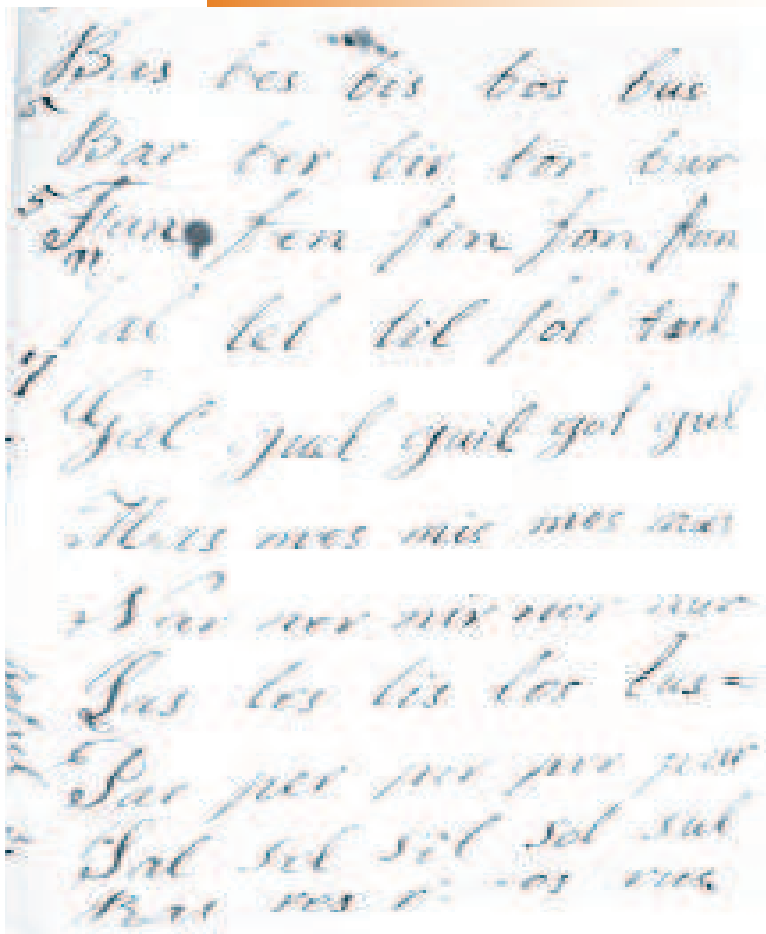
O primeiro pode apreciarse reparando no calendario escolar. Nas escolas primarias públicas españolas non houbo vacacións de verán ata 1887: estaban abertas todo o ano agás nas festividadeas de carácter relixioso. Ese ano as autoridades ministeriais decidiron conceder corenta e cinco días de vacacións ao maxisterio e

ao alumnado co visto e prace da cultura científica —as investigacións realizadas pola hixiene escolar, unha disciplina recente, así o aconsellaban— e desde logo do maxisterio, que ata ese momento se vía obrigado a pedir licenza para gozar dun merecido período de descanso, alegando as máis das veces problemas de saúde e a necesidade de tomar as augas nun balneario. Isto non quere dicir, no entanto, que antes non houbera “vacacións”, pois consonte avanzaba a primavera e se aproximaba o verán diminuía notablemente a concorrencia, para reducirse a cero en moitos casos, a causa

As escolas de ferrado chamábanse así debido á forma de pago: un ferrado de centeo, trigo ou millo ao ano por cada neno

dos traballos que nenos e nenas se vían obrigados a realizar. As xentes do campo entendían que había un tempo reservado ao traballo e outro máis ou menos reservado á escola, o que podía resultar irracional para a cultura escolar oficial, mais non para a cultura labrega, cuxas actividades estaban pautadas polos ciclos das estacións. Así pois, o calendario oficial deberá axustarse, na práctica, ao calendario agrícola.

**As escolas
de ferrado
evidencian o
interese da
sociedade galega
pola instrución
elemental e a súa
capacidade para
se dotar de
mecanismos de
acceso á
cultura escrita**



"Carta" para a aprendizaxe da lectura

O anterior é un exemplo, entre os moitos que se poderían poñer, de como a cultura popular condiciona a recepción da escola pública. Pero os sectores populares foron, ademais de receptores, creadores de institucións escolares: as escolas laicas fundadas polo movemento obreiro, as que construíron os nosos emigrantes organizados nas Sociedades de Instrución ou as de ferrado, ás que nos referiremos deseguido.

As escolas de ferrado

Estas escolas chamábanse así debido á forma de pago: un ferrado de centeo, trigo ou millo ao ano pola escolarización de cada neno ou nena. Andando o tempo, e conforme a economía rural galega se incorpora ao mercado, tamén as escolas comezan a pagarse en cartos, aínda que nalgúnhas bisbarras persistirá o pago en especie ata a década de 1960.

Quen facía escola recibía o nome de escolante. Este oficio era exercido por persoas que normalmente non tiñan máis formación que a adquirida no seu paso pola escola primaria, quer de ferrado, quer pública; compaxinábase con outras actividades, en particular o traballo agropecuario e demais ocupacións propias do campo; e os seus integrantes pertencían nos máis dos casos ao sexo masculino, debido ao analfabetismo masivo que dominaba entre as mulleres.

Aínda que moitos escolantes non tiñan efectivamente máis formación que a fornecida pola escola primaria, outros completábana asistindo ás clases de adultos pola noite, estudando pola súa propia conta ou por correspondencia, matriculándose en academias ou aproveitando as oportunidades formativas que ofrecía o servizo militar. Polo demais, o exercicio do ensino contribuíu a que todos fo-

sen ampliando o seu saber, sendo este un dos obxectivos que algúns procuraban cando decidían dedicarse a este oficio.

O calendario destas escolas estaba determinado polo ciclo agrícola, pois a súa actividade estendiase desde ben entrado o outono ata finais do inverno, período no que os labores propios do campo requirían unha menor dedicación. Ao longo dos dous ou tres meses que duraban as clases, o escolante traballaba desde o amencer ao solpor. Este aproveitamento intensivo duns poucos meses foi substituído nalgunhas zonas de Galicia —non sabemos en que momento histórico— por un aproveitamento extensivo de todo o ano: púñase escola aproximadamente durante dúas horas diarias, pola mañá moi cedo no inverno e a mediodía no verán, isto é, antes de que comezase o traballo ou cando había que suspendelo por mor da calor. O fundamental era que tanto unha como a outra modalidade permitían compaxinar o tempo da escola e o tempo do traballo.

Os locais improvisábanse —así sucedía tamén na maioría das escolas públicas—, botando man do que mellor se prestaba e era máis quente. Nalgúns lugares o escolante oficiaba sempre no mesmo local, que podía ser propio, alugado ou prestado por un dos veciños que reclamaban os seus servizos. Noutros lugares puña escola sucesivamente nas casas de todos os que escolarizaban algún neno, que tamén se responsabilizaban de darlle pousada e comida durante os días que correspondesen, en función do número de rapaces escolarizados por cada familia. Cando o calendario era invernal, o remate das clases adoitaba celebrarse cunha comida especial, acompañada ás veces con música de gaita ou de violín, e o escolante era agasallado cun “ramo” do que penduraban larpeiradas.

Nalgunhas escolas os nenos levaban un banquiño, que lles servía para sentar mentres lían ou escoitaban as explicacións do escolante e para escribir enriba del sentados no chan. O máis usual era utilizar mesas grandes, das que había nas casas ou preparadas para estes efectos, e bancos corridos.

O material era igualmente improvisado, cando menos durante o século XIX. Para a lectura empregábanse as “cartas” e os “procesos”. As primeiras eran escritos redactados polos escolantes para iniciar os nenos nesta destreza e os segundos escrituras vellas que se conservaban nas casas. Os encerados de man, ao principio de fabricación caseira, constituían un instrumento fundamental para a práctica da escritura e da aritmética. Pouco a pouco iranse introducindo os libros de texto e os cader nos, e tamén outro tipo de material, como encerados e mapas.

Nun principio eran escolas de ler, escribir e contar, destrezas que non se ensinaban de forma simultánea, senón sucesiva: primeiro aprendíase a ler, logo a escribir e máis adiante as contas, ademais do catecismo, aínda que algúns escolantes prestaban escasa atención a esta última aprendizaxe, por entenderen que se podía realizar perfectamente no marco familiar. Co paso do tempo foise ampliando este currículo básico con outras materias (Xeografía, Historia, Gramática, Xeometría), e tamén anovando as metodoloxías. A escola pública, que se irá asentando pa-seniñamente no medio rural, e na que se formarán cada vez con máis frecuencia os escolantes, e os libros de texto, serán os principais promotores destes cambios.

Os pais tiñan especial interese en que os seus fillos aprendesen cousas que lles podían ser de utilidade no futuro, como redactar cartas e documentos, medir a superficie

dunha leira ou cubicar unha partida de madeira, e os escolantes máis prestixiosos, moitos dos cales exercían tamén como agrimensores, escribentes e lectores, prestaban especial atención a este tipo de aprendizaxes, pouco presentes nas escolas públicas.

A matrícula variaba moito entre unhas bisbarras e outras, podendo oscilar entre dez e oitenta rapaces. Cando se practicaba o ensino só durante o inverno e de forma sucesiva nas casas de todos os alumnos adoitaba ser reducida, mentres que cando se puña escola ao longo de todo o ano e sempre no mesmo local era máis numerosa. A asistencia era bastante elevada en todos os casos, o que se explica polo calendario e o horario e tamén por seren escolas de pago.

Predominaban amplamente os nenos sobre as nenas. Un caso extremo constitúeo o concello da Fonsagrada, no que en 1875, segundo unha das poucas estatísticas de que dispoñemos, asistían ás escolas de ferrado 1.068 nenos e 58 nenas. As familias concedían unha clara prioridade á escolarización masculina por considerárena de maior utilidade. Entre outras razóns porque os homes estaban chamados a vivir experiencias, coma o servizo militar ou a emigración, nas que o analfabetismo se percibía como unha carencia.

As idades dos alumnos e alumnas eran relativamente avanzadas. Moi poucos iniciaban a súa andaina escolar aos seis ou sete anos, e normalmente facíano despois de cumpriren os oito, nove ou dez. Os pais entendían que a estas idades estaban en mellores condicións para aproveitaren as leccións dos escolantes.

Malia teren unha presenza particularmente intensa na provincia

de Lugo, as escolas de ferrado estendéronse, con intensidade desigual, por toda Galicia, e mantiveron a súa actividade ata comezos da década de 1970, aínda que fosen esmorecendo consonte se difundía a escola pública. Entre as razóns que explican esta longa duración histórica, quero destacar as seguintes:

1) A incapacidade do Estado para atender debidamente a escolarización dos nenos e nenas do medio rural. O espallamento da poboación constituía un importante atranco para o deseño do mapa escolar, pois esixía multiplicar o número de escolas. Ora ben, o Estado, que delegará inicialmente nos concellos o financiamento do ensino primario, non realizou, agás en determinadas conxunturas, o esforzo orzamentario necesario para satisfacer tales necesidades. Esta insuficiente cobertura pública facía que os rapaces se visen obrigados a percorrer longas distancias para poder beneficiarse dos seus servizos, polo que as familias dun determinado lugar ou de lugares próximos acordaban a contratación dun escolante. De feito, a causa inmediata da desaparición definitiva das escolas de ferrado foron as concentracións escolares, que deixaron os escolantes sen clientela: “leváronos todos”, dicíame un que exerceu o seu oficio na provincia de Lugo durante case medio século. As causas máis remotas e estruturais teñen que ver cos cambios operados desde mediados do século XX na cultura rural que lles daba cobertura.

2) A pretensión das familias de controlar a instrución dos seus fillos e das súas fillas, e decidir, por tanto, o que lles conviña aprender na escola. Os escolantes, pola conta que lles tiña, axustábanse a tales demandas, mentres que os mestres públicos, aínda sen

se poder subtraer totalmente ás presións da cultura escolar popular, debían actuar en sintonía coa normativa legal e as prescricións pedagóxicas.

3) O escolante percibíase polo regular como unha figura máis próxima que a do mestre público. Próxima culturalmente, como se puña de manifesto no idioma que falaba, mesmo dentro da escola, e na súa adaptación ao medio. O mestre, aínda que tivese unha extracción popular, como adoitaba suceder, era un representante das instancias oficiais, percibidas con distancia e desconfianza. No caso das mestras, a súa aceptación e integración enfrontábase a dificultades adicionais. Nun contexto no que case todas as mulleres eran analfabetas —así sucedía a finais do século XIX—, e se consideraba a súa ilustración unha complicación innecesaria, aos labregos non lles resultaba doado asumir que fose unha delas a encargada de instruír os seus fillos. Por outra banda, as propias mestras, procedentes en boa medida da clase media urbana, tiñan dificultades evidentes para se adaptaren ao medio onde debían exercer. Isto explica o absentismo que practicou historicamente unha parte do maxisterio público, delegando moitas veces nos escolantes, previo contrato, a atención das escolas que tiñan encomendadas.

Con todas as súas carencias, especialmente rechamantes cando non se sitúan no seu contexto e se contrastan, sen máis, cun modelo ideal de escola —como facía a cultura escolar oficial da época e fai ás veces a historiografía actual—, as escolas de ferrado cumpriron unha importante función social, a de iniciar a unha boa parte da poboación galega no dominio da lectura e da escritura. Se a alfabetización é valiosa, tanto desde

unha perspectiva individual como colectiva, daquela as escolas de ferrado tamén o son. Se saber ler e escribir contribúe ao desenvolvemento das persoas, un bo número de galegos e en menor medida de galegas débelle a un escolante a adquisición destas destrezas. Se o dominio da lectura e da escritura constitúe un indicador válido, por elemental que sexa, do nivel cultural dun país, Galicia débelle aos seus escolantes o feito de non ocupar os derradeiros banzos nas estatísticas estatais, e mesmo de superar sempre a media española de alfabetización masculina.

As escolas de ferrado evidencian o interese da sociedade galega pola instrución elemental e a súa capacidade para se dotar de mecanismos que lle permitisen ter un certo acceso á cultura escrita, polo que merecen facerse cun lugar na nosa memoria colectiva.

Bibliografía

- ALONSO MONTERO, X. (1999) *Pedro Pe-touto. Traballos e cavilacións dun mestre subversivo*. Santiago, Universidade de Santiago de Compostela.
- ESCOLANO, A. (2000) “Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros”, *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 201-218.
- ESCOLANO, A. (Ed.) (2006) *Historia ilustrada de la escuela en España*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- GABRIEL, N. de (2001) *Escolantes e escolas de ferrado*. Vigo, Edicións Xerais.
- GABRIEL, N. de (2007) “Clases populares y culturas escolares” (243-267), en *La escuela y sus escenarios*. El Puerto de Santa María, Cádiz, Ayuntamiento del Puerto de Santa María.
- MAINER, J. (Coord.) (2008) *Pensar críticamente la educación escolar*. Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza.
- VIÑAO FRAGO, A. (1995) “Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones”, *Revista de Educación* (306) 245-269.