ROZADA MARTÍNEZ, José María; TERRÓN BAÑUELOS, Aida: "La escuela rural", en RODRÍGUEZ MUÑOZ, J.(Dir.): Los Asturianos. Raíces culturales y sociales de una identidad. Oviedo, Prensa Asturiana, 2005, págs. 546-560 (Fascículo nº 35 distribuido con el periódico "La Nueva España" del domingo 16 de enero de 2005)

La escuela rural

La escuela se constituyó como un dispositivo institucional y organizativo especialmente destinado al modelamiento sistemático de la conducta infantil. Tuvo un origen urbano para atender a la demanda de unos saberes elementales, pero posteriormente se extendió a todos los ámbitos, penetrando en el medio rural sobre todo a partir de mediado el siglo XIX. En él la escuela contrastaba con la gran fuerza que tenía la cultura rural tradicional, en la que el niño vivía totalmente inmerso antes de entrar y después de salir de la escuela. Pero poco a poco la escuela se va asentando y adquiriendo fortaleza frente a la cultura rural, y los saberes en ella impartidos van teniendo una mayor demanda. Así, paulatinamente, la escuela colabora como un factor más en la transformación del mundo rural, cuyos principios tradicionales se van viniendo abajo de forma acelerada en los últimos tiempos. Una serie o conjunto de cambios en todos los órdenes han contribuido a que la escuela rural invite al niño a mirar cada vez más hacia fuera de su propio mundo, con lo que la cultura de su contexto, la cultura rural, cada vez cuenta menos y se convierte en algo insignificante.

En los cien años que van desde la Ley Moyano (1857) hasta mediados del siglo XX, cuando comienzan a desarrollarse las condiciones socioeconómicas que dieron lugar a la Ley General de Educación (1970), la escuela fue aumentando su presencia en el medio rural, si bien la potencia enculturadora de la sociedad rural tradicional siguió siendo más fuerte que la que la escuela traía consigo.

La escuela rural como encrucijada de culturas

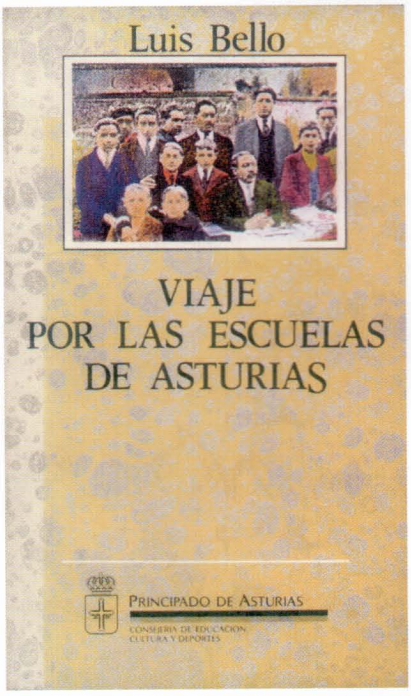
Una parte importante de la pedagogía actual ha descubierto la *cultura escolar* y la *cultura del contexto* en el que la escuela se instala. Al mismo tiempo, varias disciplinas de las que se nutre el saber pedagógico han incrementado su interés por estas culturas y sus relaciones.

El origen de la que llamamos *cultura escolar* es urbano, puesto que fueron las actividades económicas que conformaron el desarrollo de las ciudades las que dieron origen en Europa a una demanda de los saberes elementales que eran propios de los comerciantes, tales como leer, escribir, operaciones aritméticas, pesas, medidas y monedas, nociones de geografía... Saberes estos que pasarían a formar parte de la escuela elemental, creada específicamente para las clases populares cuando éstas se convirtieron en el blanco apetecido y disputado por los poderes religioso y político, cosa que ocurrió a propósito del esfuerzo pastoral de la Reforma y la Contrarreforma primero, y de la construcción de los estados nacionales más tarde.

La escuela se constituyó como un dispositivo institucional y organizativo específicamente destinado al modelamiento sistemático de la conducta infantil. Su diseño correspondió a las órdenes docentes religiosas desde el siglo XVII y a la administración del Estado a partir del XIX. Los elementos esenciales con los que se llevaría a cabo lo que algunos han denominado "*el secuestro de la infancia*" serían: la disposición de un espacio propio y de un tiempo regulado con el reloj y el calendario, la asistencia regular y continuada, la determinación previa de unos saberes formalizados en disciplinas escolares y un profesorado titulado profesionalmente, todo lo cual supuso la conformación de unos componentes materiales (edificios, mobiliario, material escolar, etétera) y sociales (ordenación institucional de relaciones, rutinas y ceremonias) que, sometidos a la dialéctica histórica del cambio y la permanencia, nos permiten hablar de la existencia de una cultura escolar.

En lo que respecta a la *cultura del contexto*, se entiende que es aquélla en la que se sumergen los alumnos antes de entrar y después de salir del espacio cultural propio de la escuela, y de la que no les es posible desprenderse del todo cuando están dentro de ésta. Una cultura que ha sido destacada por la pedagogía como el factor fundamental que quita o da sentido a los aprendizajes escolares. Para los enfoques críticos de la educación es, además, el medio en el que conforma su *voz* el alumno, lo que obliga a prestarle a dicha cultura una atención preferente si se quiere considerar a éste como sujeto y no como mero objeto de enseñanza.

De modo que desde diversas perspectivas la escuela tiende hoy a ser pensada como una encrucijada de culturas. Y éste creemos que



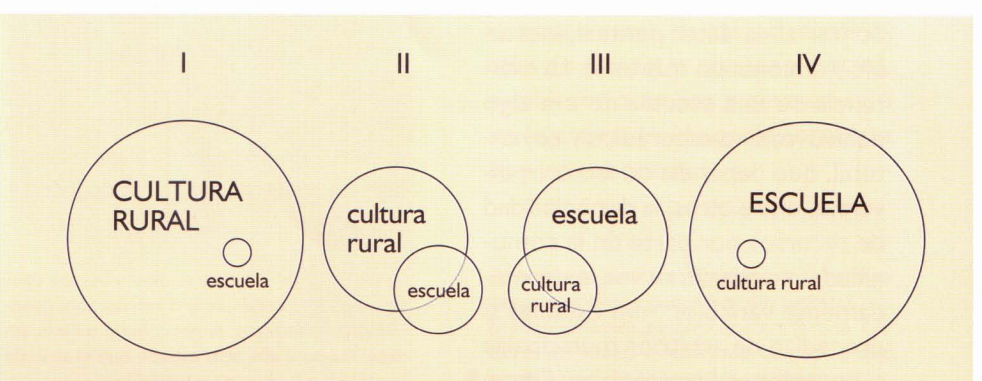
Luis Bello visitó las escuelas de Asturias en 1926, dejando un interesante relato de este viaje.

Los niños crecían en relación permanente y estrecha con varias generaciones de adultos. Los abuelos (en particular la abuela, que era a quien, por encima de la madre, le correspondía la función educadora) transmitían oralmente unas tradiciones cuya perdurabilidad se fortalecía con aquella relación directa entre los viejos y los niños.

debe ser el punto de partida para realizar un acercamiento a la escuela rural. Es decir, que lejos de considerar la escuela como lo sustantivo y lo rural como el mero adjetivo, estimamos que ambos términos remiten a dos culturas que han evolucionado en sentidos contrapuestos. Mientras la escuela avanza hasta llegar a ser una de las instituciones con mayor peso en el orden social y cultural actual, la cultura rural retrocede camino de su desaparición. Claro que este "ir a más" de la escuela e "ir a menos" de la cultura rural puede presentarse así porque, por un lado, tomamos como referente el modelo de escuela actual, mientras que, por otro, adoptamos como modelo el de la cultura rural tradicional. Esta convención nos permite formalizar un modelo que dé cuenta esquemáticamente de las relaciones entre escuela y cultura rural sin olvidarnos de que una y otra estuvieron internamente sometidas a importantes transformaciones a lo largo del tiempo.

También debemos resaltar, aunque aquí no proceda dar cuenta pormenorizada de ello, que tal y como proclama un reciente *spot* publicitario: "hay muchas Asturias", lo cual es así también con respecto a la escuela. Cuando en la primavera de 1926 Luis Bello entró en Asturias por Leitariegos, todavía bajo la impresión que le había causado el magnífico espectáculo de sus montañas, un lugareño, preocupado por la pobreza de las escuelas que el periodista del *El Sol* se iba a encontrar por aquellos parajes, se apresuraba a señalarle: "Yo le ruego que no forme concepto de Asturias mientras no recorra la costa" (Bello, 2003: 61), en clara alusión a la variedad de situaciones escolares que le aguardaban. Diversidad ésta que no permite una aplicación estrictamente sincrónica a las distintas zonas de la región de los cuatro períodos señalados en el esquema siguiente.

Hasta mediados del XIX la escuela fue insignificante ante una cultura rural altamente estable y cohesionada (I). En los cien años siguientes, es decir en lo que va desde la Ley Moyano (1857) hasta mediados del XX, cuando comienzan a desarrollarse las condiciones socioeconómicas que dieron lugar a la Ley General de Educación (1970), la escuela fue aumentando su presencia en el medio rural, si bien la potencia enculturadora de la sociedad rural tradicional siguió siendo más fuerte que los factores aculturadores que la escuela traía consigo (II). Pasada la mitad del XX la correlación de fuerzas se invertiría, siendo la escuela la que llegó a imponerse sobre una cultura rural tradicional, primero en declive y luego en un proceso de auténtico desmoronamiento (III). Llegados a la situación actual, en la que podemos decir que la escuela ha triunfado mientras la cultura rural tradicional prácticamente ha desaparecido (IV), queda el plantearse con realismo las posibilidades y los límites no de una *escuela rural* acaso imposible, sino de la *escuela en el medio rural*.



La muy débil presencia de la escuela en el medio rural hasta mediados del siglo XIX

Antes de la segunda mitad del siglo XIX la escuela, institucional, organizativa y culturalmente, fue muy débil en el contexto de la sociedad y la cultura rural tradicional. En general, hasta ese momento el término *escuela* remitía a un tipo de práctica social bastante alejada de lo que hoy conocemos como tal, sobre todo por el carácter puntual, inestable y discontinuo que tenía. La existencia de una escuela no era algo definitivo, sino esporádico y coyuntural, que dependía de factores diversos, entre otros, la disponibilidad de recursos por parte de la comunidad, que eran, a su vez, extremadamente variables: más estables si procedían de arbitrios municipales o donaciones filantrópicas (Obras Pías, Fundaciones) y más aleatorios (y éste es el caso más frecuente en el ámbito rural) si procedían de excedentes comunales (grano, hierba, madera, castañas…). Con tales recursos la comunidad podía contratar durante unos meses en el invierno a quien se ofreciese a enseñar a leer y *hacer cuentas* a los niños y, a veces, a los adultos en veladas nocturnas, alguien de quien se prescindía cuando esos recursos se agotaban (Terrón y Mato, 1996).

La escuela tuvo durante mucho tiempo un carácter inestable y discontinuo, dependiendo de la disponibilidad de recursos por parte de la comunidad, que era más estable y segura cuando procedían de los municipios o de donaciones filantrópicas como la de Pedro Alonso en Noreña.

La expresión lingüística asturiana *poner escuela* (equivalente a la de *hacer escuela* o *decir escuela*, en otras regiones) daba cuenta de una modalidad escolar muy alejada todavía de la escuela actual. Sin la existencia de un edificio que la materializara y "asentara", sin un discurso legislativo, administrativo y pedagógico que convirtiera la escolarización en la única expectativa de la infancia, es decir, sin el peso institucional que posteriormente adquiriría, la naturaleza de la escuela se reduce en este primer período a la de una actividad práctica en sentido estricto: una actividad que descansaba y se confundía con un oficio (lo que hace el maestro) hasta el punto que la escuela era, de hecho, el maestro, que la llevaba consigo, como sobre sí, y que, a cambio de una retribución, generalmente en especie, la *ponía*, *hacía* o *decía* al enseñar unas habilidades precisas: leer, escribir, *las cuatro reglas* y el catecismo. Ese maestro (que no era tal, sino un "rapaz aprovechado", en palabras de Canella, que difícilmente sabía él mismo más de lo que iba a enseñar; en todo caso, alguien que compartía ese oficio de enseñar con otros tales como el de *fiel de fechos*, *sanador*, barbero, agrimensor, sacristán, músico o campanero) no necesitaba otro espacio para poner su escuela que el atrio de la iglesia, un hórreo o un tendejón.

La escuela era el maestro, que la llevaba consigo y que a cambio de una retribución, generalmente en especie, la *ponía, hacía* o *decía*, sin necesitar para ello otro espacio que el atrio de la iglesia, un hórreo o un tendejón.

Este muy escaso desarrollo de la escuela contrastaba con la fortaleza que entonces tenía la cultura rural tradicional, cuyos pilares básicos estaban consolidados y se mantenían estables. La familia troncal extensa, compuesta por tres niveles generacionales: el de los más jóvenes, el de sus padres y el de los abuelos, que "era, sin duda, la mejor adaptada a las condiciones de vida de las comunidades rurales tradicionales" (García, 2000: 379), se bastaba ella misma para garantizar la transmisión de los saberes prácticos y las tradiciones en general. En efecto, los niños crecían en relación permanente y estrecha con varias generaciones de adultos. Los abuelos (en particular la abuela, que era a quien, por encima de la madre, le correspondía la función educadora) transmitían oralmente unas tradiciones cuya perdurabilidad se fortalecía con aquella relación directa entre

El niño conocía y aprendía a manejar el utillaje del que se servían los adultos sin necesidad de un aprendizaje diferenciado de la propia socialización primaria.

los viejos y los niños. Unos viejos que entonces tenían una sólida posición en la estructura familiar y social, puesto que controlaban el capital económico y los saberes útiles (García, 2002a).

Con la familia como grupo doméstico y como unidad autosuficiente de producción y consumo se correspondía la casa (García, 1988), que era el espacio en el que un niño estaba en contacto directo con todos los elementos y las relaciones propios de la economía familiar. Conocía y aprendía a manejar el utillaje del que se servían los adultos sin necesidad de un aprendizaje diferenciado de la propia socialización primaria que tenía lugar en el seno de la familia. Estaba integrado desde pequeño, sin mayores secretos, en la empresa autosuficiente que era la casa. Se podía decir que las claves del mundo estable en el que iba a vivir estaban desde el principio a su alcance. No se le ocultaba la escasez material de una vida sobre la que pesaba con frecuencia la amenaza del hambre, y, por lo tanto, vivía con realismo sus posibilidades y sus límites, es decir, los estrechos márgenes de un destino abocado a poco más que la subsistencia. Además, la casa, que tenía nombre propio, era una fuente de identidad personal y poseía un patrimonio moral con el que estaban comprometidos todos los miembros de la familia (García, 2002b), también los niños, que eran reconocidos por su pertenencia a la misma y, por lo tanto, eran responsables de dicho patrimonio allí donde fueran. Unos niños que estaban presentes en los ritos con los que se gestionaban los momentos de crisis o las transiciones, pues permanecían en casa lo mismo cuando nacía el hermano que cuando agonizaba el abuelo.

También la comunidad aldeana, como espacio social en el que tenían lugar otras muchas experiencias de la vida infantil, particularmente aquellas que constituían los "circuitos vecinales de colaboración" (Gómez, 1994: 178), jugó sin duda un importante papel enculturador. Sextaferias, esfoyazas y demás actos donde se trababan unas relaciones de ayuda mutua imprescindibles, enseñaban a los niños la práctica de los distintos tipos de reciprocidad propios de la sociedad rural tradicional.

No resulta descabellado decir que para aquel orden social y cultural la escuela no era realmente necesaria, así pues, o no había escuela, o cuando la había era tan débil que prácticamente más que incidir en la sociedad rural tradicional estaba a merced de ésta, que era quien determinaba la contratación o no de alguien que la *pusiera*, decidía el lugar en el que esto se llevaría a cabo, establecía el calendario y el horario de la misma, así como la asistencia de los niños en función de las tareas que hubiera que hacer en casa, y hasta regulaba la manutención de quien hacía las veces de maestro, resolviéndola con frecuencia mediante un sistema de rotación de casa en casa, de ahí la denominación de *catapotes* que, entre otras, recibieron aquellos maestros, que no lo eran al modo profesional que hoy los conocemos.

En la cultura rural tradicional los niños estaban integrados desde pequeños, sin secretos, en la empresa autosuficiente que era la casa. Las claves del mundo estable en el que iban a vivir estaban desde el principio a su alcance.

Los niños estaban presentes en los ritos con los que se gestionaban los momentos de crisis o las transiciones, pues permanecían en casa lo mismo con ocasión de un nacimiento que de una muerte.

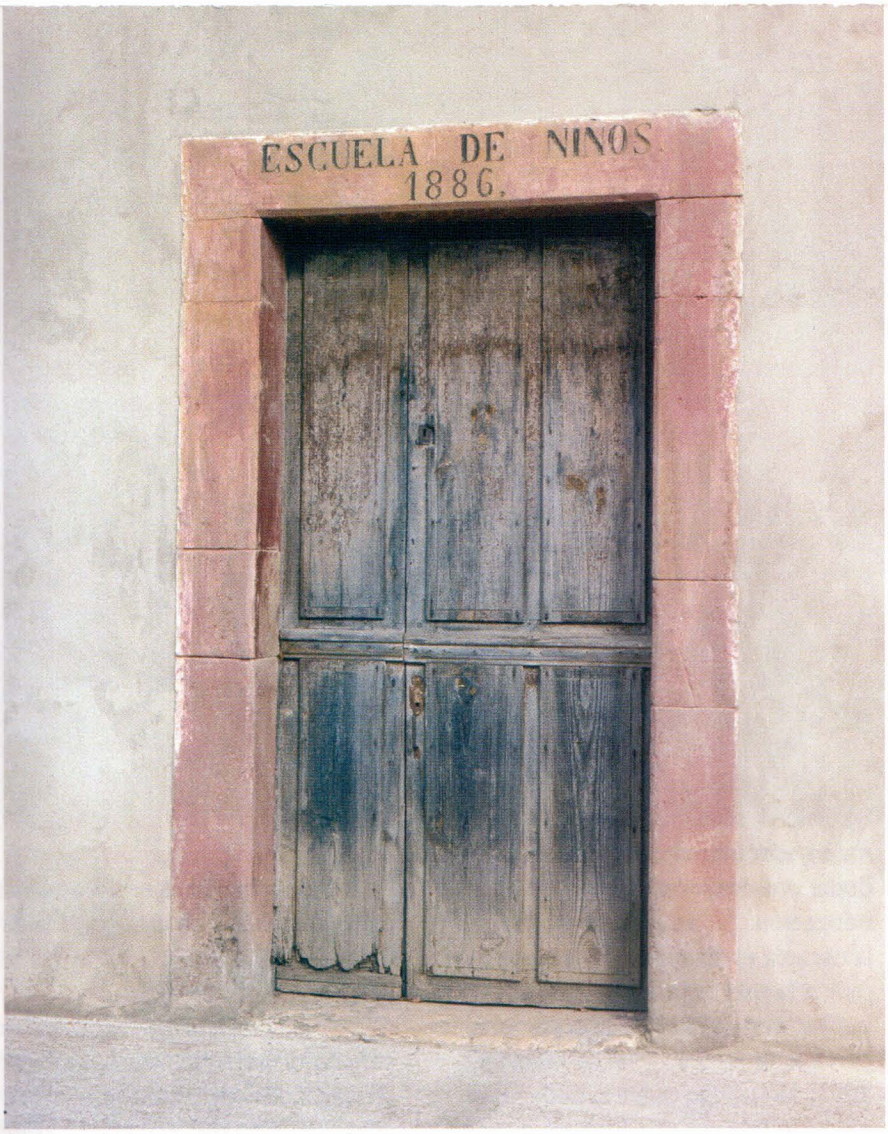
Mientras tanto, en las ciudades y villas de cierta importancia, mediante contratos escritos (en el ámbito rural eran más bien tratos orales) a través de los cuales las corporaciones locales establecían las condiciones de trabajo de los maestros, iba tomando cuerpo un formato institucional de escuela que llevaba la impronta de lo urbano.

Los cambios a partir de mediados del siglo XIX

En el medio rural la escuela organizada conforme a pautas urbanas se abriría paso muy lentamente. Todavía en el año 1930 un maestro rural decía en una charla ofrecida en el Ateneo de Madrid que "lo esencial en la aldea es su propia vida. La escuela es accidental" (Bello, 1995: 135). Maestros sin título seguían enseñando los rudimentos de la lectura, la escritura, el cálculo y la doctrina cristiana en los atrios de las iglesias, bajo los hórreos o en las mismas viviendas (este es el caso sobre todo de los maestros *babianos* que enseñaban en las brañas) hasta bien entrado el siglo XX. Sin embargo, a partir de mediados del siglo XIX la escuela elemental iniciaría un largo proceso de desarrollo institucional que, sin llegar a invertir totalmente la correlación de fuerzas entre escuela y cultura rural que hemos visto (algo que sí iba a ocurrir aproximadamente un siglo más tarde), permite hablar de un período en el que la escuela se fortalece frente a una cultura rural que, aunque en lo fundamental permanecía estable, comenzaba a experimentar algunos cambios significativos en lo que respecta a sus relaciones con la escuela. En concreto, la emigración a América y la obligatoriedad del servicio militar iban a suponer un incremento de la demanda de saberes escolares que, por débil que haya sido, suponía una cierta ruptura con la situación anterior.

El Estado liberal, sobre todo a partir de la Ley Moyano de 1857, daría un impulso, más legislativo que real, a la escuela primaria, intentando formalizarla a través de la intervención de organismos como las juntas locales y provinciales de instrucción pública. Sin embargo la realidad económica y geográfica de nuestra región hacía difícilmente aplicable el formato uniformizador que se pretendía desde la administración central. Por ejemplo, la determinación oficial de los distritos escolares (esto es, poblaciones en las que procedía establecer escuelas) era difícilmente compatible con un poblamiento tremendamente diseminado. El propio rector de la Universidad de Oviedo tendría que pedir un "arreglo" especial para nuestra provincia más acorde con su realidad. La suposición de que los municipios podían sostener el número de escuelas fijado como necesario, olvidaba que éstos disponían de escasos o nulos recursos comunales (especialmente después de la desamortización) y que, en

Sextaferias, esfoyazas y demás actos de ayuda mutua imprescindible enseñaban a los niños la práctica de los distintos tipos de reciprocidad propios de la sociedad rural tradicional.



La emigración actuó igualmente a favor de la escolarización, al constituir el saber leer y escribir un "equipaje" muy útil para enfrentarse al nuevo y desconocido mundo sin la seguridad del medio en el que se había crecido.

todo caso, esos recursos, junto con los que debían satisfacer los padres directamente al maestro, sólo podían ser pagados en especie, cuando la legislación preveía su retribución dineraria. Del mismo modo, la fijación de una "edad escolar" oficial (6-9 años), así como de un calendario y un horario uniforme, olvidaba las realidades laborales de la infancia campesina y su rígido calendario de faenas, a las que el tiempo escolar no tenía más remedio que supeditarse, quedando éste circunscrito al período que va "desde Todos los Santos a la Cruz de Mayo". Una escuela, ésta que impulsaban los liberales, que prescribía la enseñanza simultánea de las distintas materias, olvidando que el esporádico y escaso tiempo en que los niños podían asistir a la escuela en el medio rural obligaba, por deseo de los padres, a dar prioridad a los saberes que tenían mayor utilidad en aquel contexto: leer, incluso hacer cuentas, antes que escribir, renunciando a todos aquellos otros contenidos progresivamente introducidos en los programas oficiales (geografía, historia, urbanidad, etétera). Por su parte, los maestros, cada vez en mayor número formados y titulados en saberes académicos "normalizados", vendrían a impulsar el desarrollo de una cultura escolar de formato urbano que se iría progresivamente fortaleciendo a lo largo de este período.

Enseñanza y emigración

"Al hablar de América, miramos sólo a los que han vencido, a los que han triunfado. No vemos a los que quedaron en el camino, a los que cayeron en la lucha, que son los más, atropellados y caídos por falta de cultura, de preparación para la vida. Porque en la guerra económica, como en toda guerra, el triunfo es de los mejor preparados, y hoy no son ya suficientes las cualidades personales, el tacto y la habilidad instintivos y la mano izquierda, si ello no está avalorado y acendrado por una perfecta educación"

ALTAMIRA, Rafael (1911).: *Mi viaje a América*, Madrid, p. 278. Citado en MATO DÍAZ, Ángel (1992): *La escuela primaria en Asturias (1923-1937). Los procesos de alfabetización y escolarización*. MEC, Asturias.

Con la creación de las Escuelas Normales a mediados del siglo XIX la administración central intervino directamente sobre la formación de los maestros, a los que se les irían exigiendo los requisitos formativos y las acreditaciones correspondientes, lo cual traería consigo el progresivo desplazamiento de los elementos autodidactas y artesanales propios de lo que venía siendo el oficio de enseñar. Dotado ahora de un título oficial, el maestro utilizaría su autoridad "técnica" para introducir tanto la expectativa de la escuela en el horizonte de la población infantil (presentando como déficit o carencia la no escolarización, sinónimo de subdesarrollo, miseria, abandono moral e incivilidad) como el formato legal y legítimo (esto es, pedagógico) de escuela. El proceso de sustitución de los maestros sin título por aquellos otros que lo acreditaban, daría lugar a conflictos como el que refleja A. J. Onieva en su novela *Entre*

montañas. La novela de un maestro rural, en la que se narra el choque entre el "antiguo" maestro y el "nuevo"; el primero más adaptado a las exigencias del modo de vida de la familia rural y por lo tanto preferido por los padres, aunque progresivamente abocado a la condición de "clandestino" para la administración; el segundo con formación oficial y título, pero extraño al contexto.

Que los maestros, en general procedentes del medio rural, volvieran al ámbito cultural en el que habían nacido, tras su paso por la ciudad, constituye uno de los elementos más relevantes para su estudio como agentes de aculturación, previamente aculturados ellos mismos, lo cual resulta fundamental para una adecuada comprensión de la figura y el papel de los maestros hasta tiempos bien recientes. "Tradicionalmente, la figura del maestro ha hecho las veces de puente entre la cultura rural y la cultura urbana, y esto en dos sentidos. Por una parte, los estudios de Magisterio han permitido, en una medida mucho mayor que otras carreras clásicas, salir, o si se quiere, 'escapar', de los pueblos españoles. Por otra parte, e invirtiendo el proceso, el maestro rural ha sido la figura que ha encarnado la cultura urbana dentro de los medios rurales" (Lerena, 1982: 86).

Otro importante impulso a la escuela, desde las primeras décadas del siglo XX, provino de una específica demanda de instrucción, debida, según parece, al peso determinante de dos elementos que estaban provocando en los pueblos la salida forzada de los varones jóvenes, a saber: la emigración, básicamente a América (que si bien existía en períodos anteriores se acentuó extraordinariamente en estos años) y el servicio militar obligatorio, que sustituyó por entonces al tradicional sistema de quintas. Una razón esta última que provocó, sin duda, una mayor demanda de alfabetización: "...acordábanse de ir a la escuela el día que los medían para ir a la mili... [a fin de que el rapaz] ...siquiera sepa escribir una carta a su padre..." (De Gabriel, 2001: 154). Algo que a la pedagogía oficial le parecía una función espuria, lamentándose de que para los campesinos, "que desdeñan la cultura", la asistencia a la escuela no sirviera para otra cosa que "... para escribir a la familia y no figurar en el pelotón de analfabetos cuando haya[n] de prestar el servicio militar" (Serrano, 1946: 77).

La emigración actuó igualmente a favor de la escolarización, al constituir el saber leer y escribir un "equipaje" muy útil para enfrentarse al nuevo y desconocido mundo sin la seguridad del medio en el que se había crecido. Ello explicaría el alto número de jóvenes que entre 12 y 14 años (una edad curiosamente no escolar) asistían a las escuelas asturianas, situación bastante excepcional en la España de la época. El viaje y la ausencia de unos, indujo la alfabetización de los que se quedaban, al surgir la necesidad de una comunicación con el ausente que sólo podía hacerse por escrito.

La emigración ejerció además otras influencias en el auge de la escolarización. Los cientos de escuelas que los emigrantes financiaron en sus aldeas de origen actuaron no sólo como soportes físicos de la actividad educativa, sino que la presencia misma del edificio cumplió también una función simbólica, al asentar materialmente la expectativa de escolarización en el horizonte vital de sus habitantes. La escuela pasaba a ser un lugar, un espacio, una sede que *está* y no sólo una actividad que se *pone*. Esta misma función simbólica la cumplieron también los *americanos* o *indianos* que volvieron enriquecidos y triunfadores, y que, a la par que construían escuelas, significaban ellos mismos la importancia de la instrucción para desenvolverse y tener éxito. El discurso que asociaba la escuela y el triunfo personal daba entonces sus primeros pasos, para alcanzar su cenit en la etapa siguiente.

Las escuelas que los emigrantes financiaron en sus aldeas de origen actuaron como soportes físicos de la actividad educativa y como símbolos, al asentar materialmente la expectativa de escolarización de sus niños.

Con el Plan de Construcciones Escolares de 1953 se levantó en muchos pueblos de Asturias un tipo de escuela de factura arquitectónica inconfundible. Edificios que, aún hoy en día, abandonados o reconvertidos en viviendas o garajes, contrastan con el resto de construcciones aldeanas.

La escuela y el desmoronamiento de la cultura rural tradicional

La segunda mitad del siglo pasado puede ser considerada como la etapa en que las relaciones entre el modo de vida rural y la escuela se invierten con respecto a períodos anteriores, es decir, que si en el pasado había sido la sociedad rural la que había marcado la pauta en sus relaciones con la escuela, ahora pasaría a ser ésta quien tomara la iniciativa e impusiera sin concesiones sus formas organizativas y didácticas, y, sobre todo, sus mitos legitimadores. Tal vuelco fue posible por la confluencia de dos procesos: el del inicial retroceso y posterior desmoronamiento o radical transformación de la sociedad rural tradicional, y el del paralelo fortalecimiento de la escuela como cauce de una promoción social real o soñada. En efecto, la suerte que el mundo rural corrió en las pasadas décadas y la escuela que por entonces se configuró, no fueron sino la cruz y la cara de una misma moneda: la de la modernización de las estructuras económicas y sociales que iba a tener lugar en España pasado (a veces ampliamente) el ecuador de la mitad del siglo. No es que la escuela no cumpliera con una supuesta función de salvar al mundo rural, sino que estructuralmente formaba parte de los procesos que iban a provocar la profunda transformación del mismo. Cosa bien distinta y perfectamente compatible con lo anterior es que, al ser la escuela una institución donde cohabitan todo tipo de contradicciones, hubiera en ella sitio para alternativas pedagógicas a su manera preocupadas por esta relación.

Como es bien conocido, la sociedad rural tradicional se transforma profundamente o se viene abajo en el curso de las últimas décadas.

En el proceso de superación de la autarquía y estancamiento económico que siguió a la guerra civil, Asturias, como el resto de España, inicia un período de transformaciones económicas que van a provocar considerables cambios en el campo asturiano donde pervivían, con escasas modificaciones, buena parte de los elementos y las estructuras del modelo histórico o tradicional. Esos cambios no se darían de manera territorialmente homogénea ni al principio ni al final del proceso. El progresivo avance de la especialización ganadera, concomitante con el retroceso de la actividad agrícola, se orientará, en unos casos, hacia un modelo intensivo de cabaña destinada a la producción lechera y, en otros, hacia un modelo de economía mixta agroganadera. El primero dará lugar a procesos de modernización de la economía agraria, mientras que el segundo, más próximo al modelo histórico, en la mayor parte de los concejos de montaña evolucionará hacia una producción semiextensiva de vacuno destinado al matadero. En ambos casos dichas transformaciones se acompañaron de una persistente corriente migratoria que, dirigida hacia las cabeceras comarcales, a la zona central de región o a Europa, tuvo como de-

nominador común el abandono del campo.

El resultado del avance de la economía de mercado sobre las estructuras económicas que sustentaban la sociedad rural tradicional, daría como resultado una Asturias rural heterogénea, pudiendo establecerse una variada tipología de concejos según su orientación económica (Fernández y Rodríguez, 1992). En estrecha relación con ella, cabe valorar las distintas posibilidades de supervivencia o recuperación de los modos de vida de las comunidades que los habitan. En cualquier caso, tanto en aquellas zonas en las que la situación se ha vuelto crítica, incluso irreversible, como en aquellas otras en las que la modernización llevada a cabo ofrece mejores perspectivas, en el período que estamos considerando, y particularmente en las tres últimas décadas, los cambios en la cultura rural han sido tales y tuvieron lugar de tal manera, que bien cabe hablar de un auténtico desmoronamiento de la cultura rural tradicional.

Aunque en la base de este proceso están los cambios económicos estructurales sucintamente apuntados, que no deben olvidarse dado su valor como antídotos contra el idealismo pedagógico siempre al acecho, lo cierto es que a la escuela le interesa sobremanera la mirada cultural, porque las relaciones que establece con quienes acuden a ella, buenas o malas, exitosas o fracasadas, lo son con individuos a los que resulta imposible conocer e interpretar si no es en relación con una determinada cultura.

Los núcleos básicos en los que tenía lugar la producción de sentido y de identidad en la sociedad rural tradicional eran, como ya quedó dicho, la familia, la casa y la comunidad aldeana. Pues bien, todos ellos entrarán en crisis a lo largo del período temporal al que nos estamos refiriendo.

La familia troncal, que era la base de la sociedad rural tradicional, irá perdiendo paulatinamente efectivos como consecuencia de la emigración y de otras "estrategias de huida", en las que la mujer vendrá con el tiempo a tener un papel destacado (Díaz y Díaz, 1995) dada su precaria posición en la misma mientras no alcanzara la condición de *ama* (García, 1994). El decaimiento de esta estructura familiar es un hecho fundamental porque, como señalamos al principio, éste era el pilar fundamental de la sociedad rural tradicional desde el punto de vista antropológico cultural. Para las relaciones entre una cultura rural en declive y una escuela en auge, ésta fue una cuestión de gran relevancia, porque significó el debilitamiento del principal agente enculturador de la sociedad rural tradicional.

De aquel mundo, no se dice aquí que fuera la Arcadia feliz, sino sólo que presentaba unas determinadas características con las que, iniciada ya su decadencia en la segunda mitad del pasado siglo, y, particularmente, en el último tercio del mismo, se iba a cruzar una escuela en ascenso que formaba parte importante de los agentes que iban a propiciar el derrumbe del modo histórico de vida rural.

Con el Plan de Construcciones Escolares de 1953 se levantaron en numerosos pueblos de Asturias un tipo de escuelas de factura arquitectónica inconfundible. Se trataba de pequeñas edificaciones que todavía hoy, más o menos decadentes, abandonadas o reconvertidas sus aulas en viviendas o en garajes, contrastan con el resto de construcciones aldeanas, al lado de las cuales parecen querer dejar patente que estuvieron destinadas a cumplir funciones tan extrañas a la cultura rural tradicional como lo era su arquitectura con respecto a la del medio en el que fueron implantadas.

Las escuelas unitarias serían el modelo dominante en Asturias durante mucho tiempo. Todavía en el curso 1973-74 en veintiún munici-

En los años que siguieron a la Ley General de Educación se llevó a cabo un amplio proceso de cierre de pequeñas escuelas para concentrar a los alumnos y a sus maestros en centros donde se impartieran completos los ocho años de la nueva Educación General Básica.

El cierre de las pequeñas escuelas situó a centenares de niños al pie de la carretera a tempranas horas de la mañana, esperando el transporte que los llevaba al colegio, viajes que, culturalmente hablando, eran más de ida que de vuelta.

pios todas las escuelas existentes eran de este tipo. De todos modos, entrada ya la década de los años sesenta se crearon las primeras Agrupaciones Escolares y comenzaron a funcionar los primeros transportes de niños. Era sólo el preámbulo de lo que habría de venir con la Ley General de Educación de 1970. Una ley que suele ser tomada como el hito fundamental a partir del cual podemos empezar a hablar del modelo de enseñanza tecnicista o tecnocrático de masas.

Efectivamente, en los años que siguieron a la Ley General de Educación se llevó a cabo un amplio proceso de cierre de pequeñas escuelas para concentrar a los alumnos y a sus maestros en centros donde se impartieran completos los ocho años de la nueva Educación General Básica. Esto situaría a centenares de niños al pie de la carretera a tempranas horas de la mañana, esperando el autobús o la furgoneta que los llevara al "colegio", de donde regresarían no antes de media tarde, tras haber almorzado en el comedor escolar. Unos viajes que, culturalmente hablando, fueron siempre más de ida que de vuelta. Por más que los niños regresaran a dormir a casa (aunque no siempre, porque también los había que permanecían la semana entera en el internado de la Escuela Hogar), cada día en la nueva escuela era un paso hacia la construcción de una identidad también nueva.

Si decimos que esta es la fase en la que la escuela adquiere una notable supremacía sobre la cultura rural, es porque éste es el período en el que los niños van a adquirir, por encima de cualquier otra, la condición y la identidad de escolares.

En el plano de las relaciones con las herramientas de trabajo, los niños no utilizarán ya prácticamente otras que aquellas que la escuela exige. Sus mochilas se irán cargando progresivamente con más y más materiales de uso exclusivamente escolar. Así mismo, en el plano de las relaciones sociales, la inmersión de los niños en la cultura propia de la escuela será ahora no sólo mucho más extensa que antes, dado que habrán de permanecer escolarizados hasta por lo menos los 14 años, sino mucho más intensa, porque el modo de escolarización tecnocrático de masas extrae su inmensa fuerza de la que por su parte tiene el mito de tres cabezas en que se sustenta: la movilidad social ascendente, la igualdad de oportunidades y la diferencia de dotes naturales, expresadas ahora en térmi-

En cuanto a la relación con las herramientas de trabajo, los niños prácticamente ya no utilizarán más que materiales de uso exclusivamente escolar.

La principal contribución de la escuela a la crisis de la sociedad y la cultura rural tradicional será la creación de un tipo de niños, adolescentes y jóvenes más dispuestos a mirar hacia fuera que hacia dentro de dicho mundo.

nos de capacidades, habilidades, actitudes y un largo etcétera de términos propios del lenguaje psicopedagógico.

Es verdad que hubo algunas resistencias, como las sigue habiendo, a que se cerraran las pequeñas escuelas y los niños fueran diariamente transportados lejos del pueblo, pero tengan estos hechos la importancia que tengan en la vida cotidiana de la gente, y no decimos que ésta sea poca, si se trata de entender las relaciones entre la sociedad rural y la escuela, habrá que mirar también en otra parte, porque la cuestión esencial no es otra que el triunfo en el medio rural, como en el urbano, de las funciones del sistema de enseñanza tecnocrático de masas y de los imprescindibles mecanismos de legitimación que lo acompañan. La aceptación plena de la escuela como oportunidad de promoción social abierta a todos, sin más diferencias que lo que cada cual pueda y quiera, coincide en este período con las expectativas de cambio de vida que socavaban ya la sociedad rural tradicional, y que estaban promovidas por el desarrollo económico, la industrialización y el atractivo de la vida urbana.

Aceptado de manera generalizada lo anterior, la escuela impondrá sin mayores resistencias su peculiar cultura. A partir del ingreso en la misma, la identidad del escolar se fraguará con referencia a los controles, los exámenes, las notas, el expediente, los certificados, los títulos, etétera y la consecuente diferenciación entre *buenos* y *malos* estudiantes, *fracasados*, *mediocres* o *sobresalientes*. La aculturación que la escuela llevó a cabo no fue primordialmente un proceso de inculcación explícita a la contra de la cultura rural, aunque, ciertamente, no resulta difícil encontrar episodios en los que esta o aquella manifestación de dicha cultura pudo ser desvalorizada. Quizás baste con pensar en la cantidad de veces que expresiones de la lengua materna fueron corregidas como errores sin más, y hasta ridiculizadas como expresiones aldeanas:

"... un momento muy importante fue a la edad de nueve años, cuando se me reprendió públicamente y se me castigó, en el colegio, por dirigirme a una compañera en asturiano. Fueron únicamente tres palabras: 'apúrreme les tiyeres'. Por cada palabra 'mal dicha' hube de 'pagar' como castigo una tarde completa de sábado en el colegio. Además, y como no podía ser de otra manera, la profesora me usó como 'ejemplo', provocando la risa de toda la clase. En ese momento, además de sentirme avergonzada, no conseguí razonar de ninguna manera por qué la lengua que yo hablaba corrientemente con mi familia y mis amigos (¡con aquellas mismas compañeras en el recreo y en la calle!) era motivo de burla en la clase" (Pascual, 2003: 79)

Claro que también sería injusto olvidar que siempre hubo maestros preocupados por este tema y atentos por tanto a enseñar el valor de las hablas locales en función del contexto.

La aculturación tuvo más bien la forma de proceso de construcción de *escolares* donde antes no había más que niños integrados en lo mejor y en lo peor del mundo y el modo de vida de los adultos.

Aunque las relaciones pedagógicas ofrecen un buen repertorio de situaciones de indudable fuerza aculturadora con respecto a la sociedad rural tradicional, tales como el predominio del pensamiento abstracto, los contenidos destextualizados, la meritocracia y la competitividad como telones de fondo o la realización de tareas sin más sentido inmediato que el puramente escolar (incluso sin sentido alguno), creemos que a partir de 1970 la principal contribución de la escuela a la crisis de la sociedad y la cultura rural tradicional será la creación de un tipo de niños, adolescentes y jóvenes más dispuestos a mirar hacia fuera que hacia dentro de dicho mundo, lo cual no hacía sino empujar en el mismo sentido que ya fluía la corriente que se estaba llevando la gente del campo a la ciudad. Y es que a partir de la creación de la EGB, ir a la escuela

era ingresar en un sistema que, por primera vez, ya no estaba cortado a la altura de los diez años para todos aquellos que no dieran el salto sobre el abismo que siempre había separado a las escuelas de los institutos, sino que ahora el sistema escolar se ampliaba para todos hasta los catorce años y se presentaba como una llamada a continuar en él, bien fuera a través de la Formación Profesional o del Bachillerato.

A lo largo de este período se sucederían diversas reformas (LODE, LOGSE, LOPEG, y LOCE) cada cual con sus matices en función de los gobiernos de turno que, con la llegada de la democracia, comenzaron a alternarse en el poder. Ninguna de ellas alteraría en lo fundamental el proceso al que nos hemos venido refiriendo. También es verdad que no estaba a su alcance el cambiar una realidad que era mucho más económica y social que estrictamente pedagógica. De todos modos cabe destacar un único y breve período de reformas en el que se estuvo cerca de acertar en el planteamiento adecuado de los problemas de la escuela rural en su vertiente más pedagógica. Nos referimos a la etapa reformista que se inició en 1982 y que duraría apenas un lustro, dado que muy pronto la misma administración educativa que la había promovido volvió al único terreno en el que se siente cómodo el gobernante, que es el de la organización y el control burocrático del sistema educativo. En aquel breve período correspondiente a la primera mitad de la década de los años ochenta, tuvo lugar un reconocimiento sin precedentes del papel que los maestros tienen en lo que, para bien o para mal, ocurre en el interior de las aulas. Consecuentemente con ello, la administración amagó con situar en primer plano del cambio educativo la formación del profesorado, elemento clave para cualquier intento de cambio de la práctica pedagógica. Fue entonces cuando se crearon los Centros de Recursos para apoyar a los maestros de la escuela rural, y los Centros de Profesores para estimular la formación permanente del profesorado en general, así como para recoger y tratar con respeto sus ideas y sus prácticas docentes. Fue aquél un período de gran apertura en el que desde el Ministerio de Educación se respaldaron diversas iniciativas con las que se trataban de superar algunos de los problemas que presenta la escolarización en escuelas pequeñas, como es la enseñanza de aquellos aspectos del currículum que requieren un instrumental más complejo (el laboratorio de ciencias, el de imagen, etétera), o la deficiente socialización de los niños escolarizados en grupos muy reducidos, muchas veces sin ningún compañero de edad parecida. También es de aquel momento el interés de la administración por la experiencia de algunas escuelas rurales que habían empezado a coordinarse oficiosamente, dando posteriormente lugar a los actuales Colegios Rurales Agrupados (CRAs). Hubo otras iniciativas, como la de *"Preescolar Itinerante"*, desarrolladas al amparo del Real Decreto de Educación Compensatoria, el cual, unido al momentáneo talante que por entonces mostraba la administración, permitió que se abriera un breve paréntesis entre la lógica burocrática y tecnicista que se había instalado en el sistema escolar en el tardofranquismo, y el regreso a la misma lógica que, incluso con mayor fuerza, se iba a producir pasada ya la mitad de los años ochenta. Pero la brevedad de aquel momento, junto con el pronto abandono de la formación del profesorado como línea preferente de actuación ministerial, hizo imposible una reforma sustancial de la enseñanza en las escuelas del medio rural, lo mismo que en las del medio urbano.

Se respaldaron diversas iniciativas que trataban de superar algunos de los problemas que presenta la escolarización en escuelas pequeñas o la deficiente socialización de los niños escolarizados, a veces sin ningún compañero de edad similar a la suya.

La escuela, la cultura rural y el realismo necesario

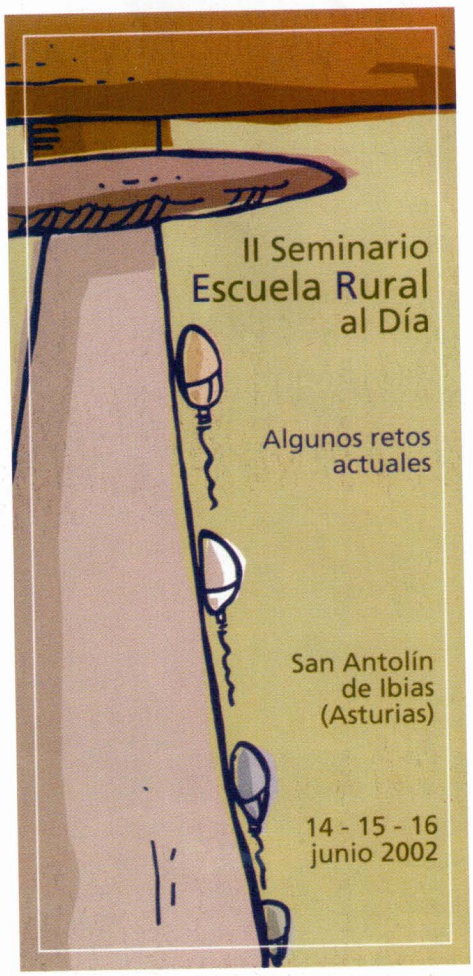
La cultura rural es hoy a la escuela lo que la escuela fue a la cultura rural hace siglo y medio, es decir, algo realmente insignificante. Desde su éxito, la escuela puede permitirse actualmente ser generosa ante aquella cultura rural con la que se cruzó, sin entendimiento posible, en su devenir histórico, y, como volviendo la vista atrás, llamarla a formar parte de su *curriculum* en forma de Lengua y/o Cultura Asturiana. Sin duda esto es algo más que nada, pero no mucho más. Convertir en una asignatura, optativa u obligatoria, el reconocimiento de la cultura tradicional, contribuirá, al menos en algo, a rebajar el alto nivel de inseguridad cultural y rechazo de lo propio que acompañó al declive de dicha cultura, pero no nos parece que la conquista de un espacio en el currículo formal sea todo lo que se ha de hacer desde la escuela con respecto a la cultura rural.

En realidad, a una escuela de orientación crítica no le es necesario generar un discurso específico para el medio rural, le basta con aplicar en éste los planteamientos generales propios de dicha escuela.

En primer lugar, el ofrecimiento de un saber universal, que en el medio rural ha de valer tanto para quedarse como para irse de él. Dice Marina Subirats (1987) que la escuela impartió "un tipo de saberes abstractos, que no servían ni para fomentar la confianza de la población rural en sus propias bases culturales, ni para proporcionarle bases sólidas para unos conocimientos generales exigidos para poder integrarse en posiciones medias del mundo urbano" (pág. 301). Por su parte Julio Carabaña (1985) afirma que "la escuela debe ser la misma para todos, con algunos elementos que respondan a las particularidades de su ambiente" (pág. 44), entre otras razones porque "la vida rural va siendo cada vez más impensable en ausencia de la comunicación escrita, el cálculo y la técnica" (pág. 41), afirmación a la que se puede añadir hoy una referencia a las nuevas tecnologías de la comunicación.

En segundo lugar, ese conocimiento común no debe ser impartido de manera acrítica, es decir, sin exigirle pedagógicamente la capacidad de generar una reflexión sobre la propia cultura y las demás: la de la ciudad, la de los medios... Quizás el principal reproche que se le pueda hacer a la escuela en relación con el abandono del campo, es el de haber llevado al medio rural unos saberes que no ayudaron a decidir el cambio de muchas vidas con un conocimiento y una valoración adecuada de lo propio y de "lo otro". Habría, pues, que enseñar a reconocer y valorar la propia cultura reflexionando críticamente sobre ella, para lo cual ha de ser ésta estudiada en su devenir histórico, enseñando a reconocerla en los instrumentos materiales y las relaciones sociales que todavía hoy rodean a los niños de los pueblos a pesar de la creciente homogeneización de los modos de vida del campo y la ciudad (Lleonart y Vila, 2002).

En tercer lugar deben enseñarse con realismo las posibilidades de futuro que tiene el patrimonio cultural; la riqueza que puede haber en ciertos productos del campo, a veces únicos, o en la artesanía; el patrimonio social acumulado en formas de relación, de colaboración, de ayuda recíproca, de costumbres, de tradiciones, de organizaciones colectivas. Y con el mismo realismo se han de enseñar también los gozos y las sombras de las formas de vida de la ciudad, cuya influencia acrítica está poniendo a los



La escuela debe ser la misma para todos, con algunos elementos que respondan a las particularidades de su ambiente, entre otras razones porque la vida rural es cada vez más impensable sin la comunicación escrita, el cálculo, la técnica e incluso las nuevas tecnologías.

Una escuela de orientación crítica debe ofrecer un saber universal que, en el medio rural, ha de valer tanto para quedarse como para irse de él.

jóvenes del medio rural en situación de mayor vulnerabilidad incluso que los del medio urbano. Según estudios recientes son ellos los que primero se inician en el consumo de alcohol y otras sustancias, siendo los que disponen de más dinero en el bolsillo, y, en consecuencia, "... quienes presentan tasas más altas de conductas de riesgo" (Moreno y Delval, 2003: 67).

En cuarto lugar, la escuela rural debe estar comprometida con el medio. Aunque todavía el papel socializador de la escuela tiene su importancia al ser ésta un poderoso organizador de la experiencia de los alumnos durante una parte considerable de su vida, lo cierto es que la escuela puede muy poco por sí sola como agente de transformación social. Y cada vez menos, dado el peso de los medios de comunicación de masas como propagadores de modos de pensar y ser, además de otros cambios económicos y socioculturales que la están afectando como institución. De modo que una escuela rural que se plantee hoy de manera realista, es decir, sin más voluntarismo que el imprescindible, la modificación del papel que ha venido jugando en el medio rural, no ha de pensarse sola, sino estrechamente ligada a planes de desarrollo local, en sintonía con los cuales pueda darle a sus acciones un sentido y una fuerza mayor que la estrictamente académico-escolar.

Es indudable que todo esto será imposible sin unos maestros bien preparados para ello. Al respecto no cabe sino lamentar que en su formación inicial y permanente siga sin prestársele a esta necesidad una atención específica, a pesar de ser casi siempre el medio rural el primer destino de los maestros cuando se incorporan a la profesión, permaneciendo en él, a veces, muchos años. Y no nos estamos refiriendo precisamente a la cuestión, también importante, de las peculiaridades didácticas y organizativas de las escuelas de un solo maestro, donde se ha de enseñar simultáneamente a niños y niñas de muy diversos niveles, cuestión ésta, como muchas otras de la pedagogía, imposible de resolver científica y técnicamente, por lo que el maestro habrá de abordarla con oficio. Lo que echamos de menos es una formación profunda en todo lo que significa la cultura rural, su situación actual y sus posibilidades, de modo que los maestros puedan concebir y practicar pedagogías que fomenten el conocimiento y la comprensión crítica del contexto en el que se vive, ayudando así a evitar el sentimiento irracional de inferioridad tantas veces causante del rechazo de la cultura propia.

En los estudios de los maestros rurales, en su selección y en el reconocimientos administrativo correspondiente, debiera figurar en lugar destacado su disposición y capacidad para comprometerse profesionalmente e implicar a la escue-

Hay que enseñar a reconocer y valorar la propia cultura reflexionando críticamente sobre ella, para lo cual debe estudiarse en su devenir histórico, enseñando a reconocerla en los instrumentos materiales y las relaciones sociales que todavía hoy rodean a los niños de los pueblos a pesar de la homogenización del modo de vida del campo y la ciudad.

la como institución en dinámicas de desarrollo rural. Al respecto es importante su formación para llevar a cabo procesos de *investigación-acción* en el seno de proyectos comarcales o locales que partan de una valoración realista de las posibilidades de lo rural en la sociedad actual.

Por último, aunque aquí hemos abordado sólo aquello que se refiere a la escuela en el medio rural, con respecto a la cultura propia del mismo hay también mucho que hacer en el medio urbano.

Todavía hoy pueden encontrarse elementos importantes de cultura rural tradicional enquistados como esquirlas en el alma de muchos habitantes de la ciudad, y no nos referimos sólo a los abuelos que deambulan por ella, sino también a sus hijos, es decir a los padres de los alumnos que acuden a los centros escolares urbanos. El mundo de valores "soñados" con el que los padres se sitúan en el ineludible conflicto intergeneracional con sus hijos, hunde sus más profundas raíces en lo que fue el orden de la sociedad rural tradicional. La añoranza de un mayor respeto hacia los mayores (padres y abuelos incluidos), frente a la indiferencia y hasta el desdén del que con frecuencia hoy son objeto; la reciprocidad familiar y vecinal, frente al individualismo de los miembros de la propia familia y de los habitantes del barrio y la ciudad; la disposición para el trabajo, frente a la fantasía de una vida fácil; la fuerza enculturadora del grupo familiar, frente a la aculturación masiva llevada cabo por los potentes me[illegible] nicación actuales; el [illegible] mayor cohesión cult[illegible] incertidumbres que [illegible] multiculturalidad y [illegible] moral; el sentimiento [illegible] tidad fuerte, frente a la fragmentación en identidades múltiples; el aprecio de lo útil, frente al "comprar, usar y tirar" consumista; y un largo etcétera de aspectos, se presentan como rescoldos de un pasado que todavía hoy se lleva dentro. Su reconocimiento y revisión crítica es fundamental para afrontar con realismo la educación familiar y escolar que requiere nuestro tiempo, y esto, tanto en el medio rural como en el urbano.

José María Rozada Martínez
Aida Terrón Bañuelos

Bibliografía

Bello, Luis (1995): *Viaje por las escuelas de Castilla y León*, Valladolid, Ámbito Ediciones.

Bello, Luis (2003): *Viaje por las escuelas de Asturias*, Asturias, KRK.

Carabaña Morales, Julio (1985): ¿Tiene la Escuela Rural que formar alumnos rurales?, *Revista de Estudios de Juventud*, nº 18, junio, pp. 37-45.

Díaz Méndez, Cecilia y Díaz Martínez, Capitolina (1995): "De mujer a mujer: estrategias femeninas de huida del hogar familiar y del medio rural", en *Agricultura y sociedad*, nº 76, julio-septiembre, pp. 205-218.

Fernández García, Felipe y Rodríguez Gutierrez, Fermín (1992): "La Evolución Reciente del Espacio Rural", en *Geografía de Asturias*, Tomo I, Oviedo, Editorial Prensa Asturiana, pp. 177-192.

Gabriel, Narciso de (2001): *Escolantes e escolas de ferrado*, Vigo, Edicións Xerais de Galicia.

García Martínez, Adolfo (1988): "La familia rural asturiana: estructura, funcionamiento y transformaciones", en AA VV: *Folklore*, Gijón, Ediciones Júcar, pp.181-218.

— (1994): "La mujer y la sociedad rural asturiana: una mirada antropológica", en AA VV: *Perspectivas del Mundo Rural Asturiano*, Asturias. Grupo Encuentros de Torazo, pp. 71-98

— (2000): "La familia tradicional del Concejo de Tineo: una mirada antropológica", en Girón, José (ed.): *Hombres y tierras de Tineo*, Oviedo, Ayuntamiento de Tineo, pp. 377-404

— (2002a): "La vejez en los pueblos de Asturias: expresión de un cambio y de una crisis", en AA VV: *Etnografía y folklore asturiano. Conferencias 1998-2001*, Oviedo, Real Instituto de Estudios Asturianos, pp. 285-330.

— (2002b): *La casa tradicional de San Martín de Ozcos*, Oviedo, KRK.

Gómez Pellón, Eloy (1994): "Sociabilidad e identidad en la comunidad rural", en *Enciclopedia Asturiana Popular*, Asturias, La Voz de Asturias, vol. III, pp. 177-192.

Lerena Aleson, Carlos (1982): "El oficio de maestro. La posición y el papel del profesorado de primera enseñanza en España", en *Sistema*, nº 50-51, Madrid, noviembre, pp. 79-102

Lleonart, Ariadna y Vila, Ignasi (2002): *Infants en l'àmbit rural*, Suplement de perspectiva escolar, mayo, Barcelona, Asociació de Mestres Rosa Sensat.

Moreno, María del Carmen y Delval, Juan (2003): "El alumno al que enseñamos: las culturas infantil y juvenil", en Gimeno, José y Carbonell, Jaume: *El sistema educativo. Una mirada crítica*, Madrid, Praxis, pp. 56-73

Pascual Díaz y otros (2003): *Interculturalidad y diversidad lingüística: estudio de las actitudes lingüísticas en Asturias y sus implicaciones didácticas*, Asturias, KRK.

Serrano de Haro, Agustín (1946): *La escuela rural*, Madrid, Escuela Española.

Subirats, Marina (1987): "Escuela y medio rural: una relación problemática", en Lerena, Carlos: *Educación y sociología en España (selección de textos)*, Madrid, Akal.

Terrón Bañuelos, Aida y Mato Díaz, Ángel (1996): *Los patronos de la escuela. Historia de la escuela primaria en la Asturias contemporánea*, Asturias, KRK.