

## ***As traxectorias educativas da muller rural galega: unha visión interxeracional***

*Rita Gradaílle Pernas*

*Universidade de Santiago de Compostela*

**RESUMO:** Os avances e cambios acontecidos nos contornos rurais permítenos esclarece-la participación feminina nas distintas esferas sociais ó longo de varias décadas. Desde esta perspectiva, facemos un percorrido polo século XX a partir das situacións vivenciadas por tres xeracións de mulleres, e nas que o medio rural gaña un especial protagonismo identificando as súas realidades e problemas. Ademais, entendemos que a identidade de xénero constitúe un vector clave para axudar á súa comprensión e interpretación nuns períodos e nuns espazos concretos. Neste sentido, consideramos que os itinerarios educativos destas mulleres gardan unha gran sintonía coa evolución do contexto rural no que se enmarcan.

**ABSTRACT:** The progress and changes that took place in the rural areas have allowed us to shed light on the participation of women in the different social spheres over the course of several decades. From this standpoint, the article examines the situations experienced by three generations of women in the 20th century, where the rural environment takes on special importance in identifying the realities and problems of their lives. We also consider gender identity as a focal point to help understand and interpret these situations in specific times and places. In this sense, we believe that the educational routes travelled by these women are closely linked to the evolution of their rural settings.

### **Introducción**

No último século a sociedade galega asistiu a múltiples e diversas transformacións con impactos desiguais na construción das súas realidades sociais, sendo unha das máis significativas a progresiva incorporación da muller en diferentes ámbitos da sociedade. Cómpre destacar, neste sentido, a súa presenza cada vez máis numerosa no sistema educativo, posibilitando máis e mellores oportunidades para o seu desenvolvemento persoal e colectivo, favorecendo o seu acceso a outros espazos sociais, así como unha maior concreción dos seus dereitos cívicos.

Con todo, son cambios que terán unha desigual incidencia nos diferentes territorios e espazos sociais da nosa xeografía, porque as áreas rurais foron —e aínda son en parte— zonas fortemente illadas nas que determinadas transformacións a penas se teñen feito

visibles ou penetraron máis lentamente; de aí que en numerosas ocasións a pertenza rural das persoas condicione e ata certo punto determine os seus itinerarios vitais e, en especial os educativos. Quizá isto explique que cada traxectoria sexa preciso entendela en íntima conexión co ecosistema social no que se produce e cada itinerario vital –sendo particular e irrepetible– reflicte e é un produto das circunstancias socio-históricas nas que se insire.

O papel historicamente asumido polas mulleres estivo estreitamente vinculado ó espazo doméstico, se cabe de forma máis marcada nas áreas rurais e en determinadas cohortes de idade e grupos sociais. Polo xeral, éranlle atribuídas funcións relacionadas coa súa ‘natureza biolóxica’ e co rol social que tradicionalmente se agardaba que desempeñaran tanto na comunidade como no seo da unidade familiar. Este feito explica as escasas posibilidades de desenvolvemento dun número considerable de mulleres, que vía limitado e predestinado o seu futuro tanto pola súa condición feminina, coma pola súa orixe social e/ou territorial. Sen embargo, os cambios sociais acaecidos nas últimas décadas impulsan unha nova concepción do rol que a muller debe adoptar na sociedade, sustentada na importancia que se concede á prolongación da súa formación académica. Esta estratexia é especialmente relevante naquelas realidades social e culturalmente máis desfavorecidas, como son –en Galicia– as áreas rurais, nas que existen importantes limitacións para o desenvolvemento persoal e social da muller.

### **Perspectiva sociohistórica da educación da muller (1900-1990)**

As correntes liberais procedentes de Europa exerceron en España, nos albores do século XIX, unha influencia decisiva no pensamento e na política educativa, pois baseaban o progreso social na instrución dos individuos, ó concibi-la educación non só como un instrumento válido para estende-la reforma social, senón como un dos elementos substanciais *da* e *para* a pedagogía da nacente democracia. Conscientes da importancia e necesidade de educar a tódolos individuos, xurdía a inqueda de estrutura-lo sistema educativo en tódolos seus niveis, desde o ensino primario ata o universitario, sendo coincidente coa vontade de proxectar e estende-la educación a toda a sociedade, independentemente da condición social das persoas.

Os conflitos xurdidos no ano 1898 –cando España perde os últimos territorios do seu imperio colonial– alentan unha profunda crise na conciencia española, que afectan ó seu sistema educativo, nun escenario social cada vez máis proclive a considera-la educación como unha cuestión relevante á que se lle debía dar solución para impulsa-la evolución do país; porque a principios de século, España contaba cunhas taxas de analfabetismo que se situaban por enriba da media europea, sendo na súa maior parte mulleres do medio rural. Nesta tesitura imporase progresivamente un modelo pedagóxico de corte urbano que anulaba ou esquecía a personalidade da escola rural, relegándoa a unha situación de clara desvantaxe fronte ó modelo urbano dominante.

É un período marcado por unha pronunciada inestabilidade política, non exenta de dificultades que, indirectamente, teñen afectado á evolución da educación, e especialmente da feminina, xeralmente caracterizada polo seu conservadorismo. Desde esta perspectiva considérase que *“a educación das nenas é unha actividade superflua que as desorienta*

*da súa verdadeira vocación como esposas e nais*" (Folguera, 1997a: 471); de aí que a súa formación nesta época fose concibida dun xeito utilitarista, no que priman os coñecementos prácticos inspirados na relixión, a laboriosidade e a modestia para orientalas no seu rol de futuras esposas e nais.

Ó tempo, os cambios que se viñan producindo na realidade social comezaban a demandar man de obra feminina no mercado de traballo de acordo coa súa idiosincrasia (modista, serventa, contable, dependenta...), sempre e cando non interferise no desempeño das súas obrigas familiares. Tratábase de modernizala estrutura das institucións educativas e pretendíase a reforma do plano de estudos do Ensino Primario, contemplando a reorganización do currículo e preparando ás nenas para a profesión que se concibía como connatural nelas, é dicir: *"a maternidade e, en caso de permanecer solteiras, permitirles a independencia económica"* (Folguera, 1997a: 469). A pesar do extremado conservadorismo que identificaría ó período da Dictadura, desveláronse tímidos esforzos cara á modernización e mellora do sistema educativo.

Coa proclamación da Segunda República, o 14 de abril de 1931, impúlsase a modificación do sistema educativo inspirándose na idea de escola única, influenciada polos ideais institucionistas e socialistas que establecían que a educación pública era función do Estado, cos atributos de laica, gratuíta, creadora, activa e social. Así, contemplaba que debería atender conxuntamente ós alumnos dun e outro sexo, facéndose efectivo o principio pedagóxico de coeducación e constituíndose nun sistema unificado e igualitario (Puelles Benítez, 1991), que debía ofrecer a tódolos nenos as mesmas posibilidades de formación e desenvolvemento segundo as súas aptitudes, á marxe da súa orixe ou condición económica e social. Sen embargo, a educación no medio rural persistía no seu abandono, deficitaria nos seus recursos e carente de alternativas, concentradas maioritariamente nas áreas rurais.

Anos máis tarde (1933), ten lugar unha contrarreforma educativa que se traduciu –entre outros aspectos– nun descenso das construcións escolares, nun esmorecemento da reforma do Ensino e na prohibición da coeducación nas escolas primarias. Unha postura que, en definitiva, intentaba perpetuar un modelo educativo feminino centrado na formación doméstica das nenas, en total coherencia coa crenza xeral e as tarefas que lles eran atribuídas á muller no ámbito do fogar, polo que non sería estraño que se considerase que a escola debía potencia-la aprendizaxe de contidos directamente vinculados con estas prácticas cotiás. Neste sentido, nos anos seguintes á Guerra Civil, a educación converterase nun claro instrumento ideolóxico, ó concibirse como un privilexio da clase social dominante, polo que deberá ser reorientada cara á promoción das clases proletarias e campesiñas. A pesar de que a sociedade española evolucionara cara a estilos de vida cada vez máis urbanos, no fundamental aínda respondía a modelos basicamente rurais. Non obstante, a escola emprazada neste medio pasaba a ter unha concepción e unha organización eminentemente urbana; unha concepción que paulatinamente se ía asentando en España.

A política educativa que xurde co réxime franquista orientaríase cara a un dirixismo educativo e cultural que lexitimaría o nacional-catolicismo; de xeito tal que o ensino volvía

a ser confesional, adecuando a docencia ós dogmas e moral do catolicismo. Este momento estaría marcado polo predominio da doutrina católica, pois a Igrexa recuperaba o poder no ámbito educativo, afirmando a secularización do ensino en contraposición do laicismo escolar que caracterizou o período anterior; neste contexto, no quefacer pedagóxico e didáctico reflíctense situacións que favorecen o maxisterio da Igrexa, pois o ensino da relixión pasou a contemplarse como unha materia obrigatoria en tódolos centros escolares. Celada e Esteban (1999: 342) afirman neste sentido que *“en educación, o papel protagonista pasou da propia escola á Igrexa, facendo equivaler educación e cultura a relixión”*. Nesta época o Catecismo converteríase nun dos textos básicos da escola, intensificando máis se cabe o ensino da doutrina cristiá en determinadas épocas do ano como a Coáresma e o ‘Mes de María’. No fundamental, a ‘escola única’ do modelo republicano substituíuse por unha nova *“escola nacional esencialmente católica e patriótica, nacionalista, que recrea os valores cristiáns e de tradición xenuína no pobo español”* (Capitán, 2000: 244). Esta forma de pensar sitúanos fronte unha realidade escolar –os anos posteriores á guerra civil e ata ben entrados os anos sesenta– que se asenta nuns principios que evidenciaban que *“o fin último da escola primaria nacional non era tanto formar culturalmente, como ideoloxicamente”* (Iglesias Salvado e outros, 1999: 455).

O modelo escolar adoptado no franquismo precisaba dunha adaptación á realidade social, pois a –aínda vixente– Lei Moyano mostraba cada vez con maior nitidez as súas deficiencias para afronta-las necesidades da poboación, polo que se promulgaron novas leis, en catro marcos fundamentais para a organización do sistema educativo: a Lei de Reforma da Segunda Ensinanza (1938), a Lei de Ordenación Universitaria (1943), a Lei de Educación Primaria (1945), a Lei de Bases de Ensino Medio e Profesional (1949) e a Lei de Ordenación de Ensino Medio (1953). As reformas introducidas en cada un deles, directa ou indirectamente, incidirían na formación das mulleres españolas, tratando de mudar algunhas das súas actitudes e comportamentos máis tradicionais.

Á vista destes feitos, cabe sinalar que o ensino seguía sendo discriminatorio ó nega-la igualdade entre os sexos, prohibíndose a coeducación por considerala antimoral e antipedagóxica e contraria ós principios do ‘Glorioso Movemento Nacional’. Esta política educativa plasmaríase nunha educación primaria masculina orientada cara a unha formación intelectual e unha vida no traballo, na industria e no comercio, a diferenza da educación primaria feminina, esencialmente encamiñada –tal e como se confirmaría na realidade cotiá– para a vida no fogar, o matrimonio e a maternidade. En suma, entendida como un *“elemento accesorio e pouco transcendente de cara á súa futura misión no fogar”* (Cortada, 1988: 68). Este modelo escolar irá modelando as mentalidades, actitudes e comportamentos dos nenos e nenas nuns anos nos que interiorizarán as pautas para futuras decisións.

En coherencia con estas argumentacións, e segundo Folguera (1997b), o arquetipo de muller definíase a partir da clara separación dos roles que homes e mulleres debían desempeñar nos distintos ámbitos sociais, orientando ás nenas na dirección dunha serie de coñecementos que as preparase para o ámbito doméstico, transmitíndolles ‘cualidades’ como a obediencia e a subordinación; ó tempo que impulsaba un discurso dirixido a exaltar un modelo tradicional da familia, que se vería reforzado mediante esta diferenciación curricular.

Ademais, o Bacharelato estaba impregnado dun sentido social claramente elitista –que acentuaba o clasismo–, facéndose necesaria unha reforma educativa que comezase pola reorganización deste nivel, ó concíbilo como un dos instrumentos máis eficaces para transformala sociedade. Quizás esta fose a razón fundamental pola que a poboación –esencialmente rural– demandara a posibilidade de ampliar os seus estudos como a única maneira de melloral a súa posición social; no caso das mulleres implicaba poder matricularse das materias tradicionalmente consideradas como de ‘adorno’, xa que non tiñan máis que esa finalidade. Non obstante, o número de mulleres que cursan o Bacharelato iriase incrementando de modo paulatino.

Os cambios que se producen na realidade económica e social incidirá decisivamente na transformación deste estado de cousas, de aí que a exaltación dos valores patriótico-relixiosos comezasen a substituírse en favor dun ensino máis técnico e pedagóxico; no proceso xéstase o progresivo cambio cara á remodelación do sistema educativo, non só no seu interior senón tamén coa vontade de adaptarse a unha sociedade cada vez máis industrializada, a fin de potencia-lo desenvolvemento económico; contemplábase a creación dunha Escola Fogar e Profesional da Muller, entendida como unha institución oficial de formación profesional industrial; unha medida coa que se pretendía propiciar unha maior capacitación das mulleres no ámbito industrial. Así, e a pesar de que historicamente o Ensino Medio e a Universidade estiveron pechadas ás mulleres, xa non existían argumentos económicos nin sociais para impedir a súa formación. Riera e Valenciano (1993) consideran que se produce un cambio de mentalidade na sociedade a redor desta cuestión, pois a educación pasa a ser entendida como a chave para melloral o status social e, desde unha perspectiva esencialmente económica, constátase que existe un mercado de traballo que esixía cada vez máis xente cualificada, polo que non se podía excluír e prescindir das mulleres, especialmente daquelas que cursaran estudos universitarios ou medios.

Non podemos obviar sen embargo, que a política do réxime de Franco supuxo un claro retroceso para o acceso da muller a estes niveles educativos, toda vez que nos seus planos de estudio se incluían materias referidas especificamente ó fogar e á economía doméstica, en tanto que complementos á súa futura profesión. De modo subxacente, incidíase na procura dunha dobre intencionalidade: por un lado evidénciase a clara pretensión de ter ás mulleres escolarizadas, aínda que en cousas menos serias; pero, por outro, insístese na necesidade dun enfoque educativo diferenciado. Unha educación que viña a representar o que Costa (1990: 114) denomina unha “muller entre pucheiros”. En coherencia con esta afirmación, penalizábase a incorporación da muller ó traballo e, no caso de facelo, esto acontecía naquelas profesións que supuxeran unha prolongación do seu dobre papel de esposa e nai. Desde esta perspectiva, durante o réxime de Franco, intentábase canalizar a educación das mulleres cara a unha formación profesional, disuadindo-as do Bacharelato universitario e –consecuentemente– do acceso á Universidade.

O notable despegue económico experimentado na década dos anos sesenta, e do que vimos falando, reflectíase na forte demanda socioeducativa pero tamén se entendía como un rápido transvase de poboación rural cara ás áreas urbanas, industrializándoseas aceleradamente ó tempo que se ían desertizando as áreas rurais. Durante este período incen-

tívase o desprazamento de millóns de españois cara a países europeos pero tamén se contribúe ó abandono das zonas rurais. Segundo afirma Hernández Díaz (2000: 127), esta situación explícase en función do sentir popular, que consideraba que “*só os parvos, os menos listos, os imposibilitados quedan no campo*”. Pero, incluso nesta razón, non podemos evita-la cuestión económica, xa que moitos mozos e mozas non podían plantearse cursa-lo Bacharelato porque as familias non podían afrontar este esforzo económico. Esta circunstancia facíase extensiva á do xénero, porque o feito de prolonga-lo seu período formativo supoñía ter que adoptar determinadas decisións que condicionaban as súas traxectorias académicas e persoais. Así o expresa Sanchidrián (1999: 598), quen di que “*este esforzo económico, ademais, estaba moito menos xustificado no caso das fillas xa que as súas expectativas laborais eran menores –ou como último recurso se non se casaban–, de forma que se había que elixir, o que estudiaba era o varón, ou algún dos varóns*”. Esta decisión familiar supoñía en ocasións o abandono prematuro do sistema educativo por parte das mulleres para incorporarse ó mercado de traballo ou simplemente para “*quedarse xa na casa esperando que tarde ou cedo aparece un mozo*” (Riera e Valenciano, 1993: 64).

O aperturismo social e o desenvolvemento económico que caracterizaron os anos sesenta serán unha referencia obrigada en materia educativa, pois evidenciaban contradicións latentes na sociedade. Neste marco, establécense unha serie de medidas que tratan de paliar-las deficiencias educativas detectadas, poñéndose en marcha diferentes Planos de Desenvolvemento para mellora-la escola, e sobre todo da que estaba emprazada nas áreas rurais. Desde esta perspectiva, a demanda dunha reforma total do sistema educativo, concilliable cunha sociedade en pleno proceso de industrialización e precisada dunha máis plena inserción no escenario internacional, facíase imprescindible a teor dos requirimentos emanados de distintos organismos internacionais. Nesta necesidade sitúase o cerne da elaboración do Libro Branco de Educación no ano 1969, que sería publicado polo Ministerio baixo o título de *La educación en España. Bases para una política educativa*, e no que –a modo de Informe– se facía unha análise dos problemas e carencias que presentaba o sistema educativo, ademais de suxerir solucións normativas nas que debería inspirarse a reforma e a nova Lei educativa.

En liñas xerais, a Lei Xeral de Educación foi promulgada coa intención de instituír unha serie de principios dos que carecía o sistema educativo da vella Lei Moyano, ó tempo que preludiaba certo talante democrático. A nova Lei pretendía, entre outros principios, a igualdade de oportunidades como principio rector para a cohesión social, e para tal fin arbitrábanse medios e recursos estimados de cara a superar disxuntivas relativas á condición de xénero, á procedencia socioeconómica e xeográfica dos alumnos así como á liberdade de asistir a centros escolares públicos ou privados. O pretendido espírito democrático e conciliador co que nace esta Lei non vería cumpridos os seus obxectivos no que respecta a unha nova consideración da identidade de xénero, porque de entrada non conseguiu rompe-las barreiras formais que existían, e que de feito, diferenciaban a un e outro sexo.

Independentemente da orientación e diferenciación curricular, o aumento da educación formal das mulleres inscribíase dentro da gran expansión educativa que tivo lugar como consecuencia do desenvolvemento económico das décadas anteriores. A educación

pasaba a situarse na orde de prioridades dos Gobernos, deixando de ser un obxecto de 'consumo' exclusivo por parte das clases sociais máis altas para considerala unha necesidade económica e a forma máis viable para aumentalo capital humano e, consecuentemente, unha inversión productiva e rendible; motivo polo que as mulleres tamén se integrarían nas secuencias dese proceso productivo.

Non obstante, para alcanza-los propósitos establecidos na Lei Xeral de Educación, tamén se facía necesario realizar unha análise da realidade social galega, a fin de facer explícitas as dificultades que no quefacer educativo afectaban ás zonas rurais, para tratar de articular unha organización baseada na comarcalización e, deste modo, explota-los recursos educativos de cada zona. Sen embargo, os problemas fundamentais seguían aludindo ós déficits existentes na situación económica, organizativa e curricular, ás insuficiencias da formación profesional, ó escaso desenvolvemento e implantación da Educación Secundaria nos ámbitos rurais (Hernández Díaz, 2000).

Sen embargo, compasadas cos novos ritmos de desenvolvemento socio-económico do país, algunhas destas pretensións materializaríanse no espectacular incremento de matrícula escolar; de tal xeito que se evoluciona dun *“modelo de educación de elite ó dunha educación de masas”* (Escolano, 2002: 217). Polo demais, é unha época na que se constata un incremento significativo do número de mulleres que realizan estudos medios ou de formación profesional, en moitos casos con estudos superiores ós dos varóns. Esta circunstancia, segundo Folguera (1997c), pode explicarse en función dunha maior identificación da formación académica masculina co ámbito laboral, mentres que a educación feminina entendíase como inversión e consumo. De aí que os nenos foran orientados cara a estudos máis prácticos e proclives a unha incorporación ó mundo laboral, mentres que as nenas se encamiñaban cara a ensinanzas que implicasen períodos de escolaridade máis longos e de maior respectabilidade social, aínda que a súa inserción no mercado laboral non fose tan inmediata.

Así, e pese á desaparición de materias específicas que durante anos formaran parte do currículo feminino coa intención de acomodalas á función social que debían desempeñar como mulleres e nais, o certo é que na práctica social seguíase considerando e potenciando ese rol. Este feito traía consigo diversas connotacións xa que, dun lado, a súa supresión representaba un indicador clave da desvalorización das actividades que lles eran atribuídas ás mulleres no ámbito social; e doutro, contribuía a ocultar ou a minimizar a importancia que este tipo de actividades tiñan e teñen na realidade cotiá, ó ser suprimidas da educación 'formal'. Non obstante, as mulleres conseguiron salvar estas barreiras mediante a unificación curricular, pese a que a escola *“seguiu contribuindo –cunha fórmula falsamente neutral e igualitaria– á reprodución das desigualdades construídas, desviándoas a niveis de socialización externa á escola, á familia, onde pervivirán”* (Ballarín, 2001: 138). Tendo en conta estas premisas, o obxectivo de universalización do que partía a Lei Villar resultou ser unha adaptación ó modelo escolar masculino, de xeito que como moito dábaselle a oportunidade ás nenas de poder participar do currículo historicamente deseñado para os varóns, contribuindo así a unha desvalorización do mundo doméstico e unha minusvaloración das tarefas entendidas tradicionalmente como femininas.

No período da transición democrática sucedéronse unha serie de cambios na sociedade española que –con distinta intensidade– afectaron á política educativa do momento e ós restantes ámbitos da vida social. Así, en tan só unhas décadas España pasa de ser un país eminentemente agrario a un país industrializado, coas transformacións económicas, sociais, políticas e culturais que esta transición coadxuvaba. Desde unha perspectiva de renovación e cambio do sistema educativo articulado en base á Lei Xeral de Educación do ano 1970, opéranse unha serie de transformacións que inciden significativamente na evolución do nivel educativo das mulleres, que variou substancialmente nos últimos anos. Deste xeito, a forte expansión do ensino público, en contraste coa paulatina regresión do privado, significou un cambio na orientación da política educativa desta época, inclinándose claramente a favor dun ensino público como mecanismo compensador da desigualdade de oportunidades que –historicamente– se viña arrastrando en función do sexo ou da orixe xeográfica, económica e social.

Anos máis tarde, e á marxe doutras consideracións, a Lei Orgánica de Ordenación Xeral do Sistema Educativo (1/1990, de 3 de outubro) centraría as liñas fundamentais dunha Reforma que facía especial fincapé no avance contra a discriminación por razón de nacemento, sexo, raza, relixión, orixe familiar ou social. Unha das principais innovacións propostas na LOXSE está directamente vinculada co enfoque de xénero, ó recoñecer e salienta-la igualdade educativa entre os sexos, xa que a escola mixta herdada –lonxe de presentar unha oferta neutra e igualitaria– contribuía á reprodución, lexitimación e perpetuación das desigualdades existentes, o que se reflectía nas prácticas educativas cotiás.

Sen embargo, as orientacións da LOXSE cara á educación no medio rural seguían estando lonxe de satisfacer as súas necesidades, pois a pesar dos esforzos realizados, o medio rural acusaba unha falta de adaptación do ensino ás súas características e demandas. Atendendo a estes postulados podemos dicir que a nova Lei “*ignora e deixa, unha vez máis, a educación rural sen un tratamento específico e diferenciado*” (Grande, 1993: 89). Considerando as diferencias existentes entre un e outro contorno, cómpre destacar que o currículo na escola do medio rural non pode –nin debe– se-lo mesmo que o do medio urbano, pois debe partir dun coñecemento máis profundo e comprometido coa realidade rural que, necesariamente, estaría obrigada a adoptar un papel dinamizador. En palabras de Sauras (1993: 95), a escola no medio rural “*é algo máis que o centro escolar. Deste modo, cabe entende-lo proxecto educativo como instrumento de planificación e xestión, capaz de aglutinar diferentes sectores implicados e diferentes actuacións educativas*”. Non obstante, non debemos esquecer –tal e como afirmara Caride (1984)– que o sistema formal de ensinanza en xeral e as escolas do medio rural galego en particular, cuestionan a súa plena integración na estrutura socioeconómica e cultural deste medio, en relación ós seus modelos, contidos e finalidades, tanto a nivel individual como a nivel grupal. Un cuestionamento que –superando o simplemente circunstancial– constitúe unha das máximas expresións da súa falta de identidade; unha reflexión que tamén é compartida por Sauras (2000: 39) *quen di que a escola debe ofrece-la* posibilidade de mirar con “*ollos e mentes rurais*” para poder adapta-la educación ás pequenas escolas destes espazos sociais, empregando os recursos metodolóxicos que mellor se adapten a eles coa finalidade de garantir ós seus alumnos unha educación de calidade que compense as desigualdades que lles supón o feito de vivir en espazos non propiamente urbanos (Boix, 1998).



No fundamental, a realidade cultural das zonas rurais esquécese en favor dos modelos urbanos, considerando a súa educación e a súa escola a “parienta pobre” (Ortega, 1993) do sistema educativo; é dicir, como un ámbito residual e deficitario da educación urbana. É de destacar que a escola rural non gozou dun tratamento específico e diferenciado que respondera ás necesidades e peculiaridades do medio no que se insería, xa desde as reformas iniciadas no ano 1970, provocando un forte deterioro na calidade educativa nas comunidades rurais, e condicionando os dereitos educativos do seu alumnado; razón, entre outras, pola que se cre insuficiente a dotación dos centros rurais ós efectos de poder atender as súas necesidades e demandas socioeducativas, sen que esto comporte a existencia dun mínimo de alumnos. De aí que Ortega (1995) considere que non deberíamos falar de escola rural senón da escola ‘no’ rural, porque nos situaría máis cerca do problema sobre o que pretendemos reflexionar. Por tanto, non podemos dicir que exista unha categoría específica de escola, senón que existe un emprazamento determinado, onde o xeográfico non é o máis significativo da escola.

A actualidade sitúanos fronte a novos interrogantes, tanto no deseño como no desenvolvemento dunha política educativa que debe ser consecuente coa existencia dun sistema descentralizado, que aspira a cotas de calidade que debe alcanzarse desde a conciencia colectiva, porque non se pode desligar da dobre esixencia da liberdade e a igualdade (Puelles Benítez, 2000). Este feito ha de converterse nun reto para o propio sistema educativo, xa que non só se debe aspirar a garantir un posto escolar para cada neno e nena ó longo da súa infancia, senón tamén a un posto de calidade; e neste sentido, aínda queda moito por percorrer.

Así, esta nova perspectiva sitúanos nunha escola –no e do– rural que representa unha proporción moi escasa de centros sobre o total dos existentes, o que non quere dicir que as escolas que existen nestes espazos sexan dunha calidade inferior; por esta razón, a día de hoxe a escola rural ou a rede educativa rural, “*non pode entenderse en España sen tódolos adiantos humanos e tecnolóxicos que se disfrutan e utilizan nas escolas e centros de ensinanza dos núcleos urbanos*” (Hernández Díaz, 2000: 135), de aí que o modelo de escola rural precaria, illada e esquecida deba quedar afastado definitivamente. Pero a pesar destas pretensións, a nova Lei de Calidade do Ensino non establece ningunha alternativa de mellora para as escolas situadas nestes contornos; pois basicamente a cultura escolar destas áreas correspóndese cunha ideoloxía urbana, de aí que a escola do medio rural ofrezca contidos alleos á realidade socioeconómica e cultural na que se insiren os nenos das zonas rurais.

Por último, debemos destaca-lo valor e interese pedagóxico e social que espertan estas escolas, non só pola súa riqueza pedagóxica senón tamén social, aínda que non está exenta dos problemas e desigualdades que as caracterizan desde antigo. Por este motivo, a rede escolar debe ter en conta as súas circunstancias para mitígalas e facelas desaparecer (Hernández Díaz, 2000), como tamén para propicia-la súa incorporación á rede de servizos sociais, porque a cuestión non radica en multiplica-los servizos no medio rural, senón en deseñar unha política de integración que contemple tódalas áreas, incluída a educativa (Corchón Álvarez, 2000).

## As voces das mulleres: as súas dinámicas educativas no século XX

O estudio dos diferentes itinerarios vitais conleva -de xeito implícito- obte-la radiografía da estrutura social nunha secuencia temporal que vén delimitada polas tres xeracións ás que pertencen as mulleres, e en concreto do medio rural galego; toda vez que nos posibilita contempla-la evolución educativa experimentada neste contorno nas últimas décadas a través dos testemuños destas mulleres, dando lugar á articulación de diferentes estratexias e itinerarios biográficos. Neste sentido, os avances e cambios acontecidos nos contornos rurais debuxan a paisaxe da participación feminina nas distintas esferas sociais ó longo de varias décadas, que cronoloxicamente situamos no período comprendido entre 1908 e 1983, si se ten en conta a data de nacemento das mulleres coas que realizamos este estudio. En realidade é un percorrido polo século XX, no que tres xeracións de mulleres desvelan a súa vida, poñendo de manifesto as traxectorias educativas nas que gaña un especial protagonismo o medio rural, con realidades e problemas nos que a identidade de xénero constitúe un vector clave para axudar á súa comprensión e interpretación.

Desde esta perspectiva, entendemos que é un período histórico ligado -e en parte suxeito- a procesos de cambio social nos que os distintos itinerarios vitais gardan unha gran sintonía coa evolución do contexto rural no que se enmarcan. No fundamental, as súas traxectorias académicas presentan una notoria correspondencia coas características de cada unha das xeracións ás que pertencen, permitindo afondar na súa relación co contexto rural e cómo este condicionou e mesmo determinou os seus respectivos itinerarios educativos.

### • As traxectorias educativas das 'avoas': o abandono prematuro da institución escolar

Nas sociedades rurais, a visión tradicional das mulleres que pertencen a esta xeración asóciase a unha formación académica que se sitúa na secuencia histórica comprendida entre 1920 e 1931, coincidindo coa época na que se xestou a Dictadura de Primo de Rivera e a Segunda República. De feito, a súa formación estaba en parte mediatizada polas peculiaridades daquela época, sobre todo no que atinxe á política educativa e social do momento; de aí que afirmen que naquel entón tan só estudiaban *"os ricos... porque aínda que foras listo, se non había cartos... ¡nada!"* (Celia, HV16). Esta circunstancia explica que unha alta porcentaxe dos que tiñan un baixo nivel de formación tivesen unha vinculación directa coas tarefas agrícolas e gandeiras, sendo actividades que constituían a principal fonte de ingresos da unidade familiar. Pese a que non podemos establecer unha correspondencia directa entre a orixe familiar e o nivel de estudos acadados, sinalamos que as mulleres que nesta xeración tiveron unha escolarización máis prolongada proceden de familias nas que a agricultura non constituía a única fonte de ingresos. Aínda así, ningunha delas chegou a acadalo Certificado de Estudos Primarios, pois no fondo persistía unha mentalidade estreitamente vinculada a unha sociedade tradicional e campesiña, na que os valores laborais primaban fronte ós educativos, procurando -en certa medida- dar continuidade á familia campesiña á que pertencían.

A traxectoria educativa destas mulleres estaba directamente condicionada polos hábitos e pautas culturais dos seus proxenitores, así como do contexto no que se inserían. Nesta época, a escola entendíase como unha vía de acceso cara a mellores oportunidades, non só educativas senón tamén sociais; e o que a priori se entende como un 'paso

obligatorio', acabará por concibirse como a alternativa a unha traxectoria vital que está determinada polo propio contorno social e familiar. Non obstante, e a pesar destas expectativas, a escola contemplábase como unha institución educativa allea á identidade cultural destas familias.

O feito de que os seus pais non tiveran estudos semella ser un factor clave no proceso de escolarización das xeracións de mulleres, pois existía un interese manifesto cara a educación dos seus fillos, a fin de que accederan a mellores oportunidades educativas, ou –cando menos– á adquisición dunha serie de habilidades e destrezas básicas, tal e como expresan Antonia (HV07) e Celia (HV16) cando din que as expectativas dos seus pais respecto da súa educación limitábanse ós desexos de que *“aprendésemos o básico para desenvolvernos na vida”* e que *“aprenderíamos algo... aínda que só foran as letras e as catro regras... para manexarnos nós”*. Estas expectativas, sen embargo, non se ven reflectidas nas súas accións, xa que, por un lado, a escasa formación paterna tradúcese nunha motivación expresa para que realicen os estudos primarios; máis, por outro, tamén nunha pasividade cara á construción de itinerarios educativos que foran máis aló da escolaridade obrigatoria, entre outras razóns porque entendían que unha prolongación dos seus estudos de pouco ou nada lles serviría para o itinerario vital ó que –supostamente– estaban predestinadas.

Este interese paterno maniféstase fundamentalmente no tempo de asistencia á escola, a pesar de que son poucas as que chegan a supera-los dous anos de estadía na mesma. Neste sentido constitúen unha excepción os 9 anos de escolarización de Antonia (HV07) e os 5 de Josefa (HV10). Polo xeral asistían á escola durante un par de meses ou –como moito– durante un ano, pois a partir dunha determinada idade inseríanse plenamente na actividade económica familiar. Josefa (HV10) dinos que foi *“sempre á escola... a non ser cando había unha labranza grande, cando había que labra-lo trigo, ó mellor quedabamos aqueles días, pero íamos sempre”*. Deste xeito, conséntase que a escolarización e mesmo a asistencia ó centro escolar estaba condicionada pola existencia dun persistente traballo infantil, orientado a mellora-la economía doméstica, basicamente de subsistencia. Cómpre salientar que aludimos a unha etapa histórica na que a taxa de escolarización era maioritariamente masculina, reflectindo a vontade implícita –e mesmo explícita– de perpetua-la ignorancia á que estaba sometida esta xeración de mulleres. Neste sentido, e a pesar de que as concepcións sociais sobre a educación da muller comezaban a mudar, a escolarización feminina seguía estando en manifesta desvantaxe con relación ós varóns.

O escaso número de centros educativos existentes naquela época determinaba que os nenos e nenas escolarizados tiñan que recorrer a pé distintos traxectos ata a escola máis próxima. Unhas escolas que arquitectonicamente coincidían coas ‘típicas’ construcións unitarias, nas que a vivenda do mestre se situaba encima da única aula na que se impartía clase a nenos e nenas con idades diferentes. A pesar de que naquel entón non estaba regulamentada a coeducación, en poboacións con menos de 500 habitantes e cunha soa escola unitaria, os nenos e nenas podían instruírse conxuntamente, sendo este un feito que os sectores máis conservadores e católicos da época consideraban como antinatural, inmoral e ata certo punto perigoso. Así o manifesta Josefa (HV10): *“íamos xuntos... pero cada un estaba nun lado da clase”*. Ó respecto, cabe sinalar que os alumnos

estaban distribuídos espacialmente na aula en grupos que –no esencial– atendían a cuestións de xénero, idade e madurez física e intelectual, de tal modo que o proceso de ensino-aprendizaxe acababa converténdose nunha práctica colectiva compartida por todos.

Coinciden en sinalar que os contidos impartidos “*eran os básicos para aprender a vivir*” e orientábanse cara á adquisición de destrezas de lecto-escritura e nocións básicas de Matemáticas. Non obstante, os programas educativos tamén incluían contidos referidos á Historia Sagrada, Xeografía, Historia de España ou mesmo clases de labores para as nenas, así como tamén Normas de Hixiene e de Fisioloxía humana, tal e como manifesta Josefa (HV10) ó referirse ó ensino doutros “*contidos que non viñan nos libros... normas de hixiene... pois tódolos luns (a mestra) miraba as uñas e a moitos pegáballes cunha vara ou cunha regra, porque había pícaros que ían moi sucios e mandábaos lavarse a un rego que había cerca para lava-las mans*”. Os obxectivos principais era que aprendesen as “catro regras de Matemáticas, a ler e escribir... e tamén o silabario” (Manuela, HV13), para o que dispoñían de pizarras, plumas e papel para exercitarse na formación de letras, sílabas e palabras.

Neste proceso de ensino-aprendizaxe, a lingua tiña un papel fundamental, pois o castelán era o idioma empregado polos profesores e nos libros de texto, denotando o distanciamento cultural existente entre o ámbito escolar e o familiar, entre outras razóns porque a lingua materna era o galego, co que se expresaban no seo da súa familia e tamén co seu grupo de iguais, asociando o castelán a un status socioeconómico superior, xa que historicamente no galego –de modo particular nas zonas rurais– reflectíanse os usos lingüísticos das clases populares sobre todo do campesiñado, considerando o castelán como a lingua das clases cultas. Así o corrobora Emilia (HV04) cando di que “*sempre falou en galego, pois para fala-lo castelán había que ir á escola e aquí, na aldea... traballando... non se podía*”. O castelán era empregado unicamente no ámbito escolar e cos profesores, sendo percibido como unha imposición máis dentro do programa escolar; deste xeito, o uso do castelán no contorno rural percibíase como un distintivo das clases cun status social superior e na escola tendía a se-lo reflexo da ideoloxía das clases dominantes/cultas, contribuíndo a mante-las desigualdades socioculturais máis que a afrontalas.

A diferenza cultural existente entre o ámbito familiar e o escolar, ten incidido en gran medida nas traxectorias académicas desta xeración de mulleres, a pesar do interese mostrado polos seus pais, xa que ningunha das mulleres que forman parte desta xeración conseguiu acadalo Certificado de Estudos Primarios e, incluso nalgúns casos, nin tan sequeira chegaron a aprender a ler e escribir, pois existían unha serie de circunstancias –máis ou menos implícitas– que provocaron o seu abandono prematuro da institución escolar. Estas circunstancias atendían principalmente a cuestións económicas, xa que na maior parte dos casos este abandono traducíase nunha temperá incorporación ós traballos domésticos da unidade familiar, aínda cando esta razón se trate de enmascarar baixo outros argumentos, como a falta de interese, pouca habilidade para o estudio, etc. Ademais, aducen razóns de baixa capacidade para o estudio, aínda que está latente a cuestión económica como a razón fundamental desta decisión, tal e como di Rosario (HV22) “*non me reinaba... e tiña que gaña-los cartos*”.

A estrutura familiar –caracterizada naqueles tempos polo elevado número de fillos– resultaba tamén un claro condicionante da traxectoria educativa dos primoxénitos, pois debían quedarse ó coidado dos máis pequenos, mentres os seus pais desenvolvían o traballo; unha realidade que expresa Manuela (HV13):

“deixei de estudar porque naceu unha irmá e tiña que coidala senón tiñan que parar un dos meus pais e así podían seguir traballando... ademais ía a unha escola de pago... meus pais non podían... e eu xa era grandíña e tiña que empezar a traballar”.

Nesta opinión ponse de manifesto como o ambiente familiar exercía unha presión –senón explícita, si implícita– nas decisións adoptadas, pois en xeral o abandono dos estudos coincidía co inicio dunha actividade laboral que se remitía ás actividades agrícolas e gandeiras que sustentaban economicamente a unidade familiar. En todo caso, sendo circunstancias que incidían no feito de que a transición entre a infancia e a xuventude se realizara en idades moi temperás, desempeñando un papel clave a ‘formación ou socialización laboral’ no seo familiar.

Coinciden estas traxectorias con dinámicas características das sociedades rurais en xeral, e das familias campesiñas en particular, nas que os nenos que se incorporaban moi cedo ós traballos agrícolas, compaxinando os seus estudos cunha progresiva ocupación na explotación familiar. Polo xeral, os nenos estaban máis centrados nas actividades agrícolas, mentres que as nenas colaboraban máis nas labores domésticas, sen que isto implicara a súa total desvinculación das tarefas agrícolas e gandeiras, tal e como sinalaron as persoas desta xeración que foron entrevistadas. Neste contexto explícase que tras finaliza-la escolaridade obrigatoria, nin os seus pais nin elas mesmas, se cuestionaban a continuidade do seu itinerario educativo, pois basicamente as expectativas familiares cinguíanse á súa integración no microcosmos familiar, con todo o que isto significaba de ‘reproducción’ das traxectorias vitais dos seus maiores.

#### · **As traxectorias educativas das ‘nais’: a educación como alternativa ó traballo agrícola**

As traxectorias académicas da xeración das ‘nais’ –con idades que están comprendidas entre os 41 anos que ten a máis nova e os 63 anos que ten a máis vella– sitúanos nun intervalo de idade que coincide co réxime franquista, máis en concreto co período que abrangue desde 1936 ata 1970.

A diferenza máis notable respecto da cohorte anterior á xeración que nos ocupa ten moito que ver con un período de formación educativa máis prolongado, promovido inicialmente pola ampliación do período de escolaridade obrigatoria e tamén polo interese paterno respecto dunha maior inversión en capital académico para as súas fillas, a fin de que accedieran a traballos desvinculados das actividades agropecuarias. Pero tamén, as melloras económicas experimentadas nas unidades familiares e os cambios que a nivel educativo se produciran nos últimos anos, comezando pola existencia dun maior número de escolas estatais así como a considerable incorporación da muller ó sistema educativo, foron algúns dos factores que contribuíron a unha maior formación das mulleres.

Este cúmulo de circunstancias tradúcese nunha asistencia continuada por parte desta xeración durante toda a escolaridade obrigatoria; de aí que a maioría acadase o

Certificado de Estudios Primarios, agás dúas excepcións. Sen embargo, todas elas realizaron os seus itinerarios académicos baixo os postulados franquistas, no marco dunha política educativa que supoñía unha volta atrás no desenvolvemento da educación, en xeral, e da muller, en particular. No escenario dos principios ideolóxicos instaurados polo novo réxime, a separación de sexos na escola imponse como criterio doutrinal, constituíndo a diferenza máis substancial entre a política educativa levada a cabo durante a Segunda República e a da época franquista. Este modelo de escola separada viña a reproducir os valores e roles femininos e masculinos así como as responsabilidades que articulaban a vida social do país.

Nas entidades con escasa poboación escolar –concentradas basicamente nas áreas rurais– era frecuente que os agrupamentos do alumnado seguisen as pautas dun peculiar ‘modelo coeducativo’, seguindo criterios económico-pedagóxicos dos que dá constancia Susana (HV11): *“eso de estar mesturados na miña época, nada. Estar eso si... na mesma clase, pero os nenos para un lado e as nenas para outro”*. Non obstante, o modelo educativo mixto consistía na ampliación do currículo masculino ás nenas, xa que ó ser consideradas inferiores no plano intelectual, entendíase que pouco ou nada podían procurar do sistema educativo. Deste xeito, impartíase unha educación específica que estará orientada fundamentalmente –no caso das nenas– cara ó ámbito doméstico e familiar: saber cómo levar unha casa, o coidado dos nenos e maiores, aprender a ser obedientes, honestas, modélicas, aforradoras, limpas... pero tamén e, en función da orixe social, orientándose ás ensinanzas de adorno e de salón. Pola contra, a educación dos nenos dirixíase ó traballo productivo, a defende-lo honor e mante-la familia, a exerce-la disciplina ou mesmo para tomar decisións. Neste sentido, cabe subliñar que resultaba máis interesante que aprendesen a ser boas nais, esposas e amas de casa que o feito de aprender a ler ou escribir. Por esta razón, os obxectivos da educación feminina encamiñábanse cara ó desenvolvemento dos sentimentos, á formación da vontade e, finalmente, ó cultivo da intelixencia. Deste xeito, era o propio sistema educativo o que reproducía os roles, orientando ás mulleres para o ámbito privativo doméstico e ós homes para o ámbito público.

A construción social dos xéneros conducía á planificación duns contidos curriculares específicos pois, ademais de ensinárle-los típicos contidos *“desde a aeiou... ata a enciclopedia Álvarez”* (Beatriz, HV23), *“as Matemáticas cantadas”* (Pilar, HV20), de Xeografía, *“de Europa, ríos, cabos, golfos... eu que sei, capitais... tamén de América...”* (Susana, HV11), de Historia referidos á *“vida dos Reis Católicos, a vida de Franco e Azaña e de non sei canto máis...”* (Pilar, HV20). Ademais tamén lles ensinaban outras materias escolares que respondían a *“ cousas prácticas: a bordar, a punto de cruz, a calcetar, a ler...”* (Carme, HV05), canalizadas cara ó servizo do fogar e da familia. Ademais, no currículo xeral tamén figuraba a obrigatoriedade do ensino de Relixión Católica en tódalas escolas de Primaria, *“o catecismo... a doutrina, que daquela había que sabela”* (Isabel, HV02). Isto pon de manifesto a importancia que lle fora concedida á Igrexa no sistema educativo do momento, de corte nacional-catolicista, transmitindo a ideoloxía relixiosa con nesgo sexista no ámbito escolar, estando as nenas obrigadas a asistir ós actos relixiosos, mentres que os nenos non sempre. Así o explica Pilar (HV20): *“tiñamos que ir, porque á escola ía o cura unha vez ou dúas por semana e xa te ía ‘mentalizando’ e logo a mestra xa collía e te levaba ás novenas”*.

Sen embargo, as diferencias existentes no sistema educativo non se cinguían unicamente a cuestións de xénero, xa que tamén atendían a criterios de procedencia xeográfica, constatándose unha evidente descontextualización dos contidos curriculares respecto do contorno no que se inserían, estando máis orientados para a vida nas cidades e sendo –en certa medida– un proceso educativo disfuncional. Esta cuestión implicaba, a priori, un proceso de ensino-aprendizaxe fundamentalmente memorístico pois *“parecía que o que che ensinaban estaba no ‘outro lado do mar’”* (Pilar, HV20). Pero tamén, esta cuestión influía no desenvolvemento académico e curricular dos rapaces, repercutindo negativamente na calidade do ensino e mesmo na motivación cara ó estudio, ó constituír estas diferencias un claro indicador das desigualdades sociais. O caso de Enma (HV17) é ilustrativo a este respecto, pois os primeiros días no colexio sentíase *“distinta”* esencialmente pola súa procedencia rural, xa que *“os do rural eran considerados como tontos...”*. Susana pronúnciase en termos semellantes, ó considerar que este tipo de diferencias resultaban evidentes porque *“eles eran os do pobo e nós os da aldea... aí había diferenza... na forma de vestir, de comportarse, de andar... en todo”* (Susana, HV11). Ó seu modo de ver esto inflúe *“sobre todo a esas idades... íamos de uniforme todas, pero o día que non ías de uniforme eras distinta”*. Con todo, a escola significaba o lugar no que poder reunirse cos nenos da súa idade, afirmando algunha delas que o *“pasaba moi ben, porque nos reuníamos todos o rapaces... e ademais de aprender, xogábamos e divertíámonos”* (Enma, HV17).

Ó igual que sucedera na xeración anterior, o uso do idioma materno tamén constituía un claro indicador das diferencias existentes entre o ámbito escolar, familiar e social. Nos dous últimos, o galego era o idioma máis empregado, mentres que na escola era obrigatorio fala-lo castelán, derivando na perpetuación dunha situación diglósica en boa parte dos nenos e nenas galegos. Atopámonos, por tanto, cunha circunstancia que poñía no ollo de mira a aqueles rapaces que non dominaban a lingua máis próxima á escola. Por este motivo, e *“aínda que ‘atravesado’ falaba castelán, porque nos obrigaban... entón... o típico preguntábanche unha cousa e dicías ‘yo no fú’ e ríanse todos de ti, pero obrigábante a escribilo e falalo. Sen embargo, cando saíamos ó recreo... aquilo era o noso, ¡o desafogo!”* (Pilar, HV20). Na mesma liña exprésase Enma (HV17), pois di que *“era unha discriminación... o que falaba galego era discriminado, porque o que falaba en castelán tiña un nivel máis elevado que o que falaba galego”*; unha vez máis, o uso do castelán identificábase cun status social superior.

As traxectorias educativas destas mulleres evidencian tres tipos de itinerarios académicos claramente definidos: as que abandonan sen acadalo Certificado de Estudos Primarios; as que comezan a traballar unha vez que obteñen este Certificado ou continúan unha formación non regrada e aquelas que continúan a súa formación académica accedendo ó Bacharelato.

As circunstancias que concorren no primeiro grupo, sitúanos diante duns itinerarios académicos caracterizados polo abandono dos estudos, que polo xeral se traducía ou ben na inmediata incorporación ó traballo na explotación agraria familiar, ou ben no inicio do seu proceso de inserción laboral noutros sectores económicos. Ás veces, esta decisión obedecía a criterios pragmáticos, pois segundo afirma *“non houbo quen me dixera... pois ti tes que seguir. Ó contrario, dixeron: hai que atender esto e hai que traballar... a ver si*

*aguantámo-la casa, a ver si aguantamos esto... e así foi*" (HV02). Esta traxectoria resulta clave para entender como os xoves procedentes de familias campesiñas acceden ó mercado laboral cun déficit formativo importante, ó priorizarse a estabilidade económica e laboral da explotación agraria familiar sobre o logro dunha formación básica.

A diferenza das súas nais, esta xeración accede ó mercado laboral unha vez rematada a escolaridade obrigatoria, co obxectivo de contribuir economicamente a sustenta-la unidade familiar. Esta séguese perfilando como unha das razóns principais na configuración de itinerarios de curta duración, debido á insuficiencia de recursos económicos familiares e ó feito de ter que desprazarse a outros espazos para afronta-la educación máis aló da escolaridade obrigatoria, xa que carrexaba uns gastos 'extra', que moitas familias non podían afrontar. En relación a esta cuestión, Pilar (HV20) sinala que o prioritario era *"levarse algo á boca... había necesidade e ti tratabas de traballar, eu pensaba así... que había que buscar onde fora..."* e por este motivo, tras obte-lo Certificado de Estudos Primarios, comezaría a traballar.

O segundo grupo de itinerarios está constituído por aquelas rapazas que, aínda obtendo o Certificado de Estudos Primarios, deciden non continua-la súa formación académica. En xeral, o remate da escolaridade obrigatoria tamén coincide co inicio da actividade laboral, constituíndo dúas excepcións as traxectorias de Carme (HV05) e Enma (HV17), que deciden completa-la súa formación –non regrada– coa asistencia a unhas clases de costura, a fin de abrirse camiño profesional no futuro; pero, finalmente, ningunha das dúas se orientaría cara a este ámbito laboral. Cabe sinalar que no medio rural obsérvase un vínculo moi forte co traballo na terra, ata o punto de considerar un feito 'normal' que os rapaces se incorporasen ás actividades agrícolas despois de remata-lo período de escolarización; tamén porque existía unha clara convicción de que tanto a orixe sociofamiliar como a procedencia rural resultaban determinantes na construción das súas traxectorias educativas, xa que opinan que *"para traballar no oficio de meus pais non facían falta moitas letras"* (Adela, HV08).

O terceiro grupo de itinerarios educativos desta xeración é minoritario, son os daquelas mulleres que cursan estudos de Bacharelato, significando unha extensión da súa xuventude e da preparación que adquiren para o mundo laboral. Agora ben, a construción destes itinerarios tamén respondía á súa capacidade para o estudo e ó interese paterno, pois *"querían que estudiase para ter un oficio, ou polo menos unha formación para desenvolverme no futuro"* (Enma, HV17). Neste caso, os seus pais consideraban que a inversión en capital académico suporía garanti-lo acceso ó mercado laboral en mellores condicións das que eles tiveran.

Susana e Enma realizan estudos de Bacharelato e, a pesar de que nos anos sesenta tivo lugar un cambio significativo na educación da muller, a súa concepción non experimentou variación algunha, xa que persistía a inserción nun modelo educativo claramente orientado á submisión, ademais de ser 'idóneo' para a pervivencia do modelo familiar existente naquel entón. Atendendo a estes postulados, no currículo escolar do Bacharelato integrábase distintos contidos encamiñados á formación da muller no ámbito doméstico, como as materias de *"fogar ou a clase de madre... nela aprendían a coser, a bordar... un*



*pouco de todo, unha cultura xeral...*" (Susana, HV11), xa que primaba a formación das estudantes cara ó seu verdadeiro destino na vida: a familia.

Nesta época obsérvase un lento crecemento da presenza feminina nos niveis superiores de educación, tratando en todo caso de orientalas cara a uns determinados itinerarios educativos, e determinando en gran medida a súa orientación universitaria, de modo que as Ensinanzas Medias convertíanse nas máis idóneas para elas. Neste contexto, existían unha serie de profesións suxeitas a certos estereotipos con nesgo sexista, producíndose unha certa 'feminización' nalgúñas carreiras como as de Enfermería, Puericultora ou Mestra nas Ensinanzas Medias, e os estudos de Filosofía e Letras e Farmacia no Ensino Superior.

Desde esta perspectiva, a realización de estudos percíbíase como un elemento de escape do contorno rural e –en definitiva– como unha alternativa para acceder a un mercado laboral distinto ó procurado pola actividade agrícola e gandeira á que, irremediabilmente, se dedicaran os seus pais. Desde a súa perspectiva, a educación constituía *"un paso para mellorar, é dicir: axudará a que a xente vaia a grupos de poboación máis grandes"* (Adela, HV08), considerando ademais que a *"escola sérveche para formarte para saír do medio rural cara ó medio urbano"* (HV08). Na mesma liña se expresa Pilar pois entende que a educación *"é como un trampolín"* (HV20) tanto para irse como para quedarse, sendo moi consciente das oportunidades e limitacións que ofrece vivir no medio rural.

No fundamental, a maior parte das mulleres que conforman esta xeración deseñan unhas traxectorias educativas substancialmente diferentes ás das súas nais, a fin de manter ou mesmo supera-la posición social alcanzada por estas. Deste xeito, constátase unha maior motivación por parte dos pais para que constrúan itinerarios educativos que vaian máis aló da escolaridade obrigatoria, traducíndose a inversión de capital económico en capital académico-cultural para ter maiores oportunidades laborais que pouco ou nada teñan que ver coas seguidas polos seus proxenitores. Neste sentido, a educación convértese, para eles, no medio máis eficaz para lograr este obxectivo, seguindo itinerarios educativos que –na maior parte dos casos– as afastará do traballo agrícola.

#### **· As traxectorias educativas das 'netas': a inversión en capital cultural e a súa melloira social**

Nos últimos anos asistimos a unha evolución estratéxica e converxente entre a economía sociofamiliar e as oportunidades educativas, determinada polas profundas transformacións acontecidas nos contornos rurais na última metade do século, sobre todo no que se refire ó incremento do nivel de formación académica, da que se veñen derivando itinerarios educativos que afastan ás mulleres dos contornos rurais a fin de procurar outras alternativas laborais e, por ende, sociais. Acorde con esta evolución, a xeración das 'netas' (con idades comprendidas entre os 20 e os 32 anos de idade), sitúase no intervalo temporal que identificamos co período de reformas educativas que se desenvolven ó amparo da Lei Xeral de Educación (LXE) de 1970, e –con unha perspectiva máis ampla– do proceso de transición democrática que se inicia a mediados dos anos setenta.

En cumprimento dos obxectivos establecidos na Lei Xeral de Educación, rexístrase un

incremento nas taxas de escolarización tanto no ensino secundario como no universitario. Este feito conduciría a que nos últimos vinte anos asistísemos a distintos cambios na concepción e prácticas educativas que afectan sobre todo á muller. Uns cambios que non só atinxen a unha equiparación do seu nivel formativo respecto dos varóns, senón a unha maior formación das últimas xeracións de mulleres, sexa polas melloras económicas experimentadas na sociedade, sexa pola tendencia a 'dotar' ás fillas con máis estudos. Constatábase unha inversión económica que se traduce nunha inversión en capital académico-cultural que trata de favorecer a formación da muller. Estamos, por tanto, ante unha mostra xeracional que –a diferenza das súas nais– remata a escolaridade obrigatoria e accede máis facilmente a niveis educativos superiores.

A maioría das mulleres que conforman esta xeración teñen en común o inicio da escolaridade obrigatoria en colexios ou escolas unitarias sitos nas áreas rurais; caracterizadas pola asistencia de nenos e nenas de diferentes grupos de idade. Isto supoñía un proceso de ensino-aprendizaxe distinto ó impartido en calquera outro tipo de centro educativo, pois *"aprendíamos dos maiores e tamén ensinábamos ós máis pequenos... os profesores tiñanse que adaptar a ese sistema, primeiro atendían a un, logo a outro... o que pasaba era que mentres explicaban a un, o resto estábamos perdendo o tempo"* (Marina, HV03).

Se ben os contidos curriculares trataban de ser comúns a todos, ademais das *"típicas disciplinas: Matemáticas, Galego, Lingua, Ciencias Naturais, Ciencias Sociais... Ximnasia..."* (Teresa, HV09), tamén en función dos xéneros impartíanse uns contidos claramente diferenciados, como *"clases de labores onde a profesora nos ensinaba a bordar, a facer punto de cruz, macramé..."* (HV09), mentres que ós nenos dábanlles clases de *"marquetería"* (Eva, HV21). Neste sentido, e segundo a Lei, as ensinanzas e actividades técnico-profesionais serían específicas para cada sexo, sendo as de deseño para os nenos e as de técnicas do fogar para as nenas. Unha vez máis, encamiñábase á muller cara a tarefas e actividades propias do ámbito doméstico.

Sen embargo, o interese paterno para potencia-la formación da muller –sobre todo das áreas rurais– resultaba obvio, xa que se consideraba un medio particularmente desfavorable para as mulleres. Deste xeito, as rapazas eran orientadas desde nenas cara ós estudos, ó percibirse como a vía máis idónea para introducilas nun mundo diferente ó das súas nais, onde a dependencia do varón e a dureza do traballo agrícola eran unha constante. Por esta razón, favorecíase máis a traxectoria académica das rapazas en detrimento da do varón, porque segue existindo a crenza de que *"unha muller no rural ten máis dificultades que un home para encontrar traballo"* (Eva, HV21). Non obstante, tamén son elas as que pouco a pouco se van apartando non só dos traballos agrícolas senón de todo aquilo que concirne á vida campesiña; pero tamén, son os proxenitores os que contribúen a que esta situación sexa deste modo, ó tomar conciencia das limitacións que entraña o traballo no medio rural.

Así, nos últimos anos asistimos a unha evolución da educación na sociedade española e na sociedade rural en particular, onde o incremento das taxas de matrícula feminina en tódolos niveis resulta –en ocasións– superior á do varón. Polo demais, identificamos dous itinerarios educativos nesta xeración: o daquelas mulleres que abandonan os seus

estudios no Ensino Medio, e o daquelas que acceden á Universidade. Así como noutras xeracións o remate dos estudos básicos se concibía como a culminación do seu itinerario educativo, o conxunto de traxectorias que forman esta xeración, axúdanos a interpretar que este momento perfílase como “a raíz” (HV03) da súa formación. De feito, continuar estudos unha vez alcanzado o Graduado Escolar enténdese como algo ‘normal’ e facelo pola vía do Bacharelato como un feito ‘automático’, aínda que nalgúns casos tamén se opte pola Formación Profesional. Do contrario, continuar estudos máis aló da escolaridade obrigatoria era un feito que non todo o mundo entendía, porque nas áreas rurais non era habitual. Por esta razón, algunha das mozas entrevistadas comenta que era unha “odisea... pois a xente non o entendía. Era un reto ir contracorrente” (Eva, HV21).

Conscientes das limitacións que o propio contexto lles impoñía, as mulleres depositan as súas ilusións e expectativas no aumento do seu período formativo accedendo a estudos de nivel medio e superior. Aínda así, existe certa tendencia a orientar ós nenos cara a estudos máis prácticos e de fácil colocación no mercado laboral, mentres que as nenas tenden a matricularse en estudos de maior duración e respectabilidade social. Atendendo a estas consideracións, a maioría das rapazas desta xeración optan por matricularse no Bacharelato, porque consideran que é o camiño pautado para a construción dun itinerario educativo idóneo para a obtención dun título académico. A este respecto tamén cabe subliñar que –aínda que a priori non se poida establecer unha correspondencia entre a orixe sociofamiliar e os itinerarios educativos seguidos por estas mozas– as traxectorias tipificadas como de corta duración ou encamiñadas a unha formación máis profesional que académica, correspóndense con aquelas nas que as familias aínda conservan un forte vínculo co mundo da agricultura.

No fundamental, podemos sinalar que a presenza feminina nas titulacións universitarias é cada día maior, sendo neste nivel no que se ten producido o crecemento máis espectacular da participación da muller nas taxas escolares. A pesar desta circunstancia, a taxa de matrícula feminina sigue desprazándose cara ó ámbito das Humanidades, Ciencias Sociais e Xurídicas e Ciencias da Saúde, existindo aínda na actualidade unha serie de carreiras onde as mulleres teñen unha presenza moi reducida ou case inexistente, como son as titulacións técnicas. Sen embargo, nos últimos tempos asistimos a un cambio significativo nesta tendencia, pois as titulacións polas que optan estas universitarias presenta unha diversificación que xa non atende a eses parámetros.

Acorde con estas tendencias, observámo-la preferencia das mulleres por cursar estudos de grao medio. Este feito pode entenderse como unha estratexia académica destinada a asegurarse unha titulación universitaria que lles permita acceder e maximizar as oportunidades de acceso, nun corto período de tempo, a situacións laborais socialmente máis prestixiosas. De aí que o seu obxectivo, unha vez que rematan a súa formación académica, coincide coa inserción no mercado laboral; a pesar de que en ocasións as dificultades para atopar un emprego as obrigue a inverter máis tempo e máis recursos económicos na adquisición de capital académico-cultural, pretendendo garantir deste xeito unha formación non regrada que lles sirva de complemento, ademais de estar en consonancia coas expectativas sociolaborais trazadas.

En definitiva, podemos sinalar que a confluencia de diversos factores de índole económica, social e mesmo cultural nos últimos tempos, fan que as traxectorias educativas destas mulleres sexan substancialmente diferentes ás seguidas polas súas nais. Tanto a nivel cuantitativo como a nivel cualitativo constátanse numerosos cambios, sendo os máis significativos aqueles que se cernen arredor do elevado número de mozas que acceden a unha formación superior á do Ensino Medio, á prolongación das súas traxectorias educativas e a un xiro copernicano na súa orientación e dedicación profesional. Neste sentido, esta xeración entende que a prolongación dos seus estudos constituirá o elemento que finalmente as desvincule por completo das actividades agrícolas, permitíndolles acceder a un mercado laboral relacionado con outros sectores de produción económica que –en último termo– lles axudará a adquirir un status social –cando menos– superior ó alcanzado pola súa xeración materno-paterna. Esta pretendida situación laboral, no sector secundario e terciario, asóciase a un éxodo rural que se inicia na escola e culmina na plena inserción na vida urbana, rompendo unha traxectoria familiar de décadas e mesmo séculos.

### A modo de síntese

Á vista do exposto con anterioridade, entendemos que os itinerarios vitais das mulleres non poden entenderse á marxe das características do mundo rural, tanto no que atinxe ás súas posibilidades como limitacións. Nun sentido recíproco, os procesos de cambio xerados na vida campesiña e no espazo territorial ó que se circunscribe, están condicionados polas representacións sociais interiorizadas polas mulleres pertencentes a tres etapas históricas importantes tanto para o desenvolvemento do sistema educativo como das sociedades rurais. Desde esta perspectiva, coñece-las peculiaridades do medio rural tamén implica sitúa-las distintas traxectorias vitais nunha realidade, ata certo punto carente de posibilidades para o seu desenvolvemento persoal.

A lectura das distintas xeracións permitiunos evidencia-los cambios acaecidos na sociedade en xeral e nos contornos rurais galegos en particular, sendo especialmente significativo o proceso de transformación e evolución experimentada polo colectivo feminino e que –en esencia– reflicte as características propias de cada época. En coherencia con esta afirmación, o profundo cambio experimentado na sociedade española nos planos económico, político, cultural e social está en estreita relación co aumento nos niveis educativos da muller; constituíndo quizás o aspecto máis importante acontecido nas últimas décadas en materia educativa, sendo un feito que non pode desligarse da plena integración da muller na sociedade.

Neste sentido, observamos un aumento considerable do nivel formativo das mulleres nas últimas décadas, de tal modo que ter estudos na xeración das avoas constituía unha excepción, mentres que na última xeración son as rapazas que abandonan os estudos no Ensino Medio as que se converten en traxectorias atípicas. Este feito débese á ampliación do período de escolaridade obrigatoria, pero tamén a outros factores de índole económica, social e familiar. Así, unha visión interxeracional revela que o período formativo das fillas sempre é superior ó das nais, intentando reproducir –ou mesmo superar– o nivel acadado polos seus proxenitores. En suma, trátase de favorece-la permanencia no sistema educativo como estratexia para maximiza-las oportunidades de atopar emprego, pero

tamén como alternativa para acceder a mellores posicións socioeconómicas que as afasten do sector agrario; unha tendencia que se constata nas tres cohortes de idade.

Neste sentido, sendo conscientes de que a educación é un factor diferencial clave entre as tres xeracións, percíbese un cambio substancial no que atinxe á inversión en capital académico. De aí que as familias comezasen a invertir-los seus recursos económicos na educación das súas fillas, pois entendían que pola súa condición subsidiaria nunha sociedade patriarcal contaban con oportunidades de inserción social máis limitadas. Por esta razón, e pese ós limitados recursos económicos cos que contaban as unidades familiares, intentasen favorecer as traxectorias educativas das fillas ó entender que na ampliación da súa formación académica residía unha alternativa para deseñar itinerarios vitais diferentes ós procurados polas xeracións precedentes.

### Referencias bibliográficas

- ALCALDE, C. (1996): *Mujeres en el franquismo*. Barcelona, Flor de Viento.
- BALLARÍN, P. (2001): *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*. Madrid, Síntesis.
- BOIX, R. (1998): "La educación primaria en el medio rural español", en *Aula de Innovación Educativa*, nº 7, pp. 43-45.
- CÁMARA, G. (1984): *Nacional-Catolicismo y Escuela. La Socialización Política del Franquismo (1936-1951)*. Jaén, Hespería.
- CAPITÁN, A. (2000): *Educación en la España Contemporánea*. Barcelona, Ariel.
- CARIDE, J. A. (1984): "La escuela rural re-creación de una identidad en crisis", en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 112, pp. 68-75.
- CARIDE, J. A. (2000): *Educación y desarrollo comunitario en la Galicia rural: realidades y prospectiva en las zonas de montaña*. Santiago de Compostela, Proyecto de Investigación-Memoria-Informe resumen (inédito).
- CELADA, P. e ESTEBAN, F. (1999): "La política educativa en los primeros momentos del franquismo: depuración ideológica y educación tradicional", en RUIZ, J. e outros (eds.): *La educación en España a examen (1898-1998)*. Zaragoza, Institución Fernando El Católico, pp. 341-354.
- CIDE (1988): *La presencia de las mujeres en el sistema educativo*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- CORCHÓN, E. (2000): *La escuela rural: pasado, presente y perspectivas de futuro*. Barcelona, Oikos-Tau.
- CORTADA, E. (1988): *Escuela mixta y coeducación en Cataluña durante la II República*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- COSTA RICO, A. (1990): "Guirnaldas de la Historia: la construcción cultural y social del género femenino en la escuela del franquismo", en AAVV: *Mujer y educación*

- en *España 1868-1976*. VI Coloquio de Historia de la Educación. Santiago de Compostela, Universidad de Santiago, pp. 112-119.
- ESCOLANO, A. (2002): *La educación en la España Contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- FLECHA, C. e NÚÑEZ, M. (2001): *La educación de las mujeres: nuevas perspectivas*. Sevilla, Universidad de Sevilla.
- FOLGUERA, P. (1997a): "Revolución y restauración. La emergencia de los primeros ideales emancipadores (1968-1931)", en GARRIDO, E. (ed.): *Historia de las mujeres en España*. Madrid, Síntesis, pp. 451-492.
- FOLGUERA, P. (1997b): "El franquismo. El retorno a la esfera privada (1939-1975)", en GARRIDO, E. (ed.): *Historia de las mujeres en España*. Madrid, Síntesis, pp. 527-548.
- FOLGUERA, P. (1997c): "Democracia y cambio social", en GARRIDO, E. (ed.): *Historia de las mujeres en España*. Madrid, Síntesis, pp. 547-571.
- GRANDE, M. (1993): "Una mirada al futuro", en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 214, pp. 88-92.
- GRANDE, M. (1998): "La educación secundaria en el medio rural", en *Aula de Innovación Educativa*, nº 7, pp. 47-59.
- HERNÁNDEZ, J. M. (2000): "La escuela rural en la España del siglo XX", en *Revista de Educación*, núm. extraordinario, pp. 113-136.
- IGLESIAS SALVADO, J. L. e otros (1999): "Maestros, programas y materiales: aproximación a la determinación de los contenidos de la enseñanza primaria (1901-1965)", en RUIZ, J. e otros (eds.): *La educación en España a examen (1898-1998)*. Zaragoza, Institución Fernando El Católico, pp. 447-457.
- MARÍ-KLOSE, M. e NOS, A. (1999): *Itinerarios vitales: educación, trabajo y fecundidad de las mujeres*. Madrid, CIS.
- ORTEGA, M. A. (1993): "¿Escuela rural o escuela en lo rural?. Algunas anotaciones sobre una frase hecha", en *Revista de Educación*, nº 303, pp. 211-242.
- ORTEGA, M. A. (1995): *La parienta pobre (significante y significados de la Escuela Rural)*. Madrid, CIDE-MEC.
- PUELLES, M. (1991): *Educación e ideología en la España Contemporánea*. Barcelona, Labor.
- PUELLES, M. (2000): "Política y educación: cien años de historia", en *Revista de Educación*, núm. extraordinario, pp. 7-36.
- RIERA, J. e VALENCIANO, E. (1993): *Las mujeres de los 90: el largo trayecto hacia la emancipación*. Madrid, Morata.

- SANCHIDRIÁN, C. (1999): "El modelo de Bachillerato universitario de 1938. La difícil incorporación de las mujeres a este nivel", en RUIZ, J. e outros (eds.): *La educación en España a examen (1898-1998)*. Zaragoza, Institución Fernando El Católico, pp. 587-604.
- SAURAS, P. (2000): "Escuelas rurales", en *Revista de Educación*, núm. 322, pp. 29-44.
- VICO, M. (1999): "Las políticas educativas", en RUIZ, J. e outros (eds.): *La educación en España a examen (1898-1998)*. Zaragoza, Institución Fernando El Católico, pp. 199-203.
- VIÑAO, A. (1992): "La Educación General Básica. Entre la realidad y el mito", en *Revista de Educación*, núm. Extraordinario, pp. 47-71.