



V JORNADAS DE HISTORIAS DE VIDA EN EDUCACIÓN VOCES SILENCIADAS

**La voz del mundo rural a través de una historia de vida:
ejemplo de marginación socio-cultural.**

**The voice of the rural world through a life history:
example of social-cultural marginalization.**

Manuel Martí-Puig

Raquel Corbatón-Martínez

Andreu Serret-Segura

Universitat Jaume I.

El presente trabajo da la posibilidad de escuchar la voz silenciada de las mujeres del mundo rural, uno de los colectivos sociales más débiles e indefensos de la sociedad. Concretamente se pretende dar luz a la experiencia vivida por las niñas y niños de las masías de la comarca de Els Ports, una zona deprimida de alta montaña situada al norte de la provincia Castellón, durante los años treinta y cuarenta del pasado siglo. Una época muy convulsa políticamente hablando en la que la Guerra Civil, el miedo, el hambre y la miseria fueron los principales protagonistas. Para tal fin, contamos con la historia de vida de Leonila, una mujer de ochenta y dos años que vivió en primera persona aquella realidad. Una realidad marcada por las duras condiciones de vida y los esfuerzos de las familias por salir hacia adelante. De esta manera, el relato de Leonila se convierte en una herramienta frente al olvido y al mismo tiempo nos muestra y nos concienta como el hecho de pertenecer a una condición social-cultural baja influía a la hora de tener acceso a derechos básicos como puede ser la educación. En definitiva, compartir una vivencia que nos invita al recuerdo y a la reflexión.

Palabras clave: historia de vida, mundo rural, concienciación, condición socio-cultural baja.

This paper gives the possibility to hear the muted voice of women in rural areas. This is one of the most weak and vulnerable social groups. Specifically it is pretended to highlight the



experience of farmhouse's children of the region of Els Ports along the thirties and forties of the last century. This was a depressed area of high mountains in the northern of Castellon. That period was politically turbulent and the Spanish Civil War, fear, hunger and misery were the main protagonists. To this end, we have the life history of Leonila. She is an eighty-two years woman who lived in the first person that reality. That reality was marched by the hard living conditions and the efforts of families to leave forward. Thus, the Leonila's story becomes a tool against forgetfulness, and, at the same time, it shows and awareness us how the fact of belonging to a low social-cultural condition influenced to access to basic rights such as education. Definitely we pretend to share an experience that invites us to remember and reflect.

Keywords: life history, rural world, awareness, low socio-cultural condition.

Introducción

La voz silenciada de las mujeres del mundo rural, uno de los colectivos sociales más débiles e indefensos de la sociedad, se ha oído escasas veces por lo que el trabajo que ahora presentamos trata de darles la posibilidad de ser escuchadas. Pretendemos dar luz a la experiencia vivida por las niñas y niños durante los años treinta y cuarenta del pasado siglo de las masías de la comarca de Els Ports, una zona deprimida de alta montaña situada al norte de la provincia Castellón, colindante con los territorios de Cataluña y Aragón. Para ello hemos utilizado las Historias de Vida, técnica de investigación cualitativa consistente en el análisis del relato autobiográfico que realiza el investigador de una persona sobre los acontecimientos y vivencias más destacados de su vida. En nuestro caso nos basamos en la experiencia de Leonila, una mujer de ochenta y dos años que nació y vivió en una masía del término de Morella, capital de la comarca, y que en su término municipal cuenta con más de trescientas sesenta masías agrupadas en doce demarcaciones denominadas "denas".

A partir del relato de Leonila se pone de manifiesto el grado de marginación socio-cultural padecido por una de las clases sociales más bajas como son los "masoveros" y en especial sus hijos, criados en este ambiente rural, donde el frío y el hambre eran los protagonistas. El Diccionario de la Real Academia Española define este término como el labrador que viviendo en masía ajena cultiva las tierras anejas a cambio de una retribución o de una parte de los frutos (RAE, 2015¹). Los esfuerzos de este colectivo la mayoría de las ocasiones iban dirigidos a la supervivencia, basada en la utilización de los pocos recursos que esa tierra era capaz de ofrecer. Crecieron rodeados de pobreza y pese a que algunas masías (las que eran capitalidad de las denas) ofrecían servicio escolar, existía, como es nuestro caso, la disyuntiva entre la formación escolar y el sustento familiar. Era esta segunda opción la que primaba en la mayoría de los casos pasando, la educación, a ocupar un segundo lugar.

¹ <http://lema.rae.es/drae/?val=masovero> (Consulta: 24/02/2015)



A pesar de contar con un precario y escaso servicio escolar, la asistencia de los niños y niñas venía marcada por el calendario agrícola y los rigores invernales. Todo esto unido a las distancias que había que recorrer desde su casa a la escuela la adquisición de conocimientos académicos resultaba una tarea complicada.

Con este trabajo se muestran las condiciones en las que vivían en aquella época las personas que se dedicaban a la agricultura y a la ganadería, considerando que, en muchos casos, no eran propietarios ni de las tierras que cultivaban ni de los animales que criaban. Se puede apreciar cómo se mantenía un modelo económico típico de otras épocas como fue el feudalismo caracterizado por una gran diferencia entre las clases sociales en las que el “Señor” era el amo de todo y sus trabajadores eran considerados “vasallos”. Cabe destacar que a estas duras condiciones de vida debemos añadir las que padecían todo el colectivo femenino por razones de sexo ya que en la mayoría de los casos la educación la recibía el primogénito.

Centrándonos en nuestra protagonista destacamos que pese a gustarle mucho ir a la escuela, los motivos laborales y sociales le obligaron a abandonar sus estudios a la edad de doce años. El hecho de ir haciéndose mayor, también le habilitaba para participar del amplio y variado abanico de tareas que los niños realizaban en las masías: desde ir a buscar agua con el burro a las fuentes o a guardar los corderos o cabritos, hasta ayudar en la siembra y recolección de las hortalizas de las que posteriormente se alimentaban.

En este sentido, el tema de la alimentación es otro de los aspectos que evidenciaba las condiciones de pobreza con las que se vivía en las masías: la mayoría de los productos eran de elaboración propia como el queso o el pan, y otros se obtenían de la tierra después de pasar gran parte del año tratándola con mimo. A menudo se comía lo mismo durante toda la semana (el pan seco, las patatas y el hervido de col eran las principales fuentes de alimentación). En los meses de diciembre o enero también era habitual la celebración de la matanza en la que se tenía costumbre de sacrificar un par de cerdos y, en el mejor de los casos, también un toro. El objetivo de la matanza era obtener carne y poder elaborar productos como morcillas y longanizas para conservarlas y tener alimento buena parte del año.

La Guerra Civil española tuvo una fuerte repercusión en la vida de las gentes de esta zona. Nuestra protagonista la recuerda como uno de los acontecimientos que más caló en la memoria de estas generaciones al contarnos como se veía afectado el transcurso de la vida en las masías y la actividad escolar. Recuerda perfectamente el ruido de los aviones o cómo los soldados se llevaban animales, alimento u otros productos básicos para su sustento a su paso por las masías dejándoles sin la mayor parte de los alimentos que con su esfuerzo conseguían las familias para sobrevivir el resto del año.

En definitiva, gracias a la historia de vida de Leonila, conocemos un poco más la dura realidad vivida por las gentes de estas tierras no hace tanto tiempo y que a día de hoy es prácticamente inimaginable. Muestra en primera persona las condiciones socio-culturales en las que crecieron generaciones de personas por el simple hecho de pertenecer a una clase social baja en la que terminaba primando la subsistencia por encima de la formación académica.



1 Historias de vida: investigación cualitativa.

Las historias de vida nos permiten reunir los acontecimientos más significativos de nuestras vidas, desde que nacemos hasta el momento en que nos sentamos para ordenar los pasos andados. Para hacer una historia de vida utilizamos la memoria como herramienta principal, porque nos permite reconstruir de dónde venimos, el contexto social, cultural, político y económico que nos ha tocado vivir y todos aquellos hechos que por algún motivo nos han dejado huella. Podríamos decir que se trata de una biografía de vida donde las experiencias y opiniones del individuo en cuestión se enlazan, o mejor dicho, se mezclan unas con otras.

Hay que destacar que las historias de vida forman parte de los estudios cualitativos y que según Berríos (2000) “siguen unas pautas de investigación flexibles y holísticas sobre las personas, escenarios o grupos objeto de estudio, quienes, más que verse reducidos a variables, son estudiados como un todo, cuya riqueza y complejidad constituyen la esencia de lo que se investiga”. De este modo, las historias de vida, como investigación cualitativa, buscan descubrir “la relación dialéctica, la negociación cotidiana entre aspiración y posibilidad, entre utopía y realidad, entre creación y aceptación; por ello, sus datos provienen de la vida cotidiana, del sentido común, de las explicaciones y reconstrucciones que el individuo efectúa para vivir y sobrevivir diariamente” (Ruiz, 2012). En este sentido, Bisquerra (2004) afirma que la investigación cualitativa implica que el diseño de investigación sea inductivo, abierto, flexible, cíclico y emergente, es decir, es capaz de adaptarse y evolucionar a medida que se va generando conocimiento sobre la realidad investigada.

Las historias de vida, según Jones (1983) ofrecen “un marco interpretativo a través del cual el sentido de la experiencia humana se revela en relatos personales de modo que da prioridad a las explicaciones individuales de las acciones más que a los métodos que filtran y ordenan las respuestas en categorías conceptuales predeterminadas”. También afirma que de todos los métodos de investigación cualitativa es el que mejor permite a los investigadores indagar cómo los individuos crean y reflejan el mundo social que les rodea.

Pérez (2000) añade que si esta técnica es capaz de captar los procesos y formas como los individuos perciben el significado de su vida social, es posible corroborar el sentido que la vida tiene para ellos.

La investigación cuantitativa estudia la asociación o relación entre variables cuantificadas y la cualitativa lo hace en contextos estructurales y de situación. Es decir, no se parte de unas magnitudes numéricas preestablecidas ni tampoco se pretende conseguir unos resultados posteriores determinados. Por lo cual, a pesar de contar ambas con una gran validez, la investigación cualitativa nos ofrece más posibilidades para trabajar en el campo de la investigación biográfico-narrativa.

La historia de vida se propone como una herramienta metodológica que promueve la comprensión de fenómenos psicológicos y sociales mostrándose adecuada para conocer las múltiples realidades que construyen las personas a través de sus narrativas (Chárriez, 2012).



Además, nos abre la posibilidad de leer entre líneas las diferentes narraciones orales con el fin de interpretarlas y extraer nuestras conclusiones.

De la misma forma, Leite (2011) define las historias de vida como “una metodología que no se apoya en procedimientos de carácter estadístico sino que por el contrario reivindica un aspecto importante del conocimiento social que es la propia experiencia humana, la propia subjetividad como fuente de conocimiento y el relato de los diferentes actores, ya sea de procesos sociales, de elementos puntuales, de fenómenos sociales que sirven de correlato o punto de referencia para construir el conocimiento social”. Por todo ello, podemos afirmar que las historias de vida permiten describir, analizar y comprender la vida diaria, la sociedad y su desarrollo para actuar de la forma más adecuada posible en cada caso y en cada situación.

En términos globales podríamos hablar de aproximación biográfica y decir que constituye una estrategia de conocimiento, una forma de aprendizaje donde la realidad no está fuera del sujeto que la examina. En este contexto la subjetividad cobra un valor central como vía de acceso a las dimensiones sociales y humanas. Los sujetos forman y conforman la realidad en la medida en que puedan narrarla y reconstruir de manera intersubjetiva, tal como manifiesta Leite (2011). En otras palabras, optar por las historias de vida es intentar conseguir el difícil (pero deseable) equilibrio entre el testimonio subjetivo de una persona y su trayectoria vital contextualizada en una época, unas normas sociales y unos valores compartidos (Bretones, Solé, Albertich y Ros, 2014).

De este modo, tal y como hemos señalado anteriormente, podemos afirmar que el enfoque biográfico que tiene la historia de vida desempeña un papel importante en la vida social ya que era la manera de transmitir los conocimientos y experiencias de vida de una generación a otra (Lucca y Berríos, 2009). Es por ello, tal y como indican Bretones, Solé, Albertich y Ros (2014) “las historias de vida no son solo un producto de la memoria personal, lo son también de la memoria colectiva y social”. Es decir, están “imbuidas de significados colectivos”. Es así como a través de esta técnica nos acercamos a las vidas de las personas y comprendemos mejor la sociedad y la cultura de la que formamos parte. Y lo hacemos al reconocer, valorar y comprender al otro, al aproximarnos al significado que los actores dan a su propia experiencia, al conocer sus puntos de vista sin un juicio moral sobre la idoneidad o no de sus creencias o de sus comportamientos.

Finalmente, en cuanto a su aplicación, es importante destacar que la narración ha seguido un orden cronológico, se ha llevado a cabo de forma totalmente individual y la entrevista se realizó en el mismo contexto en el que nuestra protagonista creció y se desarrollaron los hechos narrados. Esto ha facilitado que la voz silenciada de una niña pueda ser escuchada.

2 Contextualización histórica

Preocupado por la situación educativa, en 1876 Francisco Giner de los Ríos fundó, en Madrid, la Institución Libre de Enseñanza a través de la cual se dieron a conocer las ideas pedagógicas de Pestalozzi, Decroly y Dewey y se promovió una enseñanza laica, con libertad



de cátedra, eliminación de los castigos físicos y aprendizaje basado en el descubrimiento que intentó conectar con las corrientes progresistas europeos de aquel momento.

Todas estas acciones no se vieron reflejadas en la práctica diaria de las escuelas ya que el índice de analfabetismo en España a principios del siglo XX era elevado comparado con el de los países de Europa. Según Viñao (2009) las dos terceras de la población eran prácticamente analfabetas. La escolarización de los niños y niñas se hacía en edificios viejos, aulas con importantes deficiencias y la preparación de los maestros era escasa. Un elevado número de niños no asistían a la escuela por la falta de edificios escolares, el desinterés de los padres, la necesidad del trabajo infantil familiar o la miseria económica. Por otra parte, la escasez económica de los presupuestos municipales y estatales dedicados a la enseñanza hacía que la educación se encontrara en una situación absolutamente precaria a comienzos del siglo XX.

Nuestro trabajo se centra en los años treinta y cuarenta del pasado siglo. El 14 de abril de 1931 tenía lugar la proclamación de la Segunda República y con ella llegaron una serie de cambios que para nada dejaban de lado el mundo de la educación. Los nuevos gobernantes republicanos creían firmemente que una buena educación escolar aseguraría la permanencia del ideal republicano. Por este motivo querían que el maestro y el niño fuesen los primeros ciudadanos de la República. El presidente Azaña afirmaba que "la escuela pública debía ser el escudo de la República" (Portell y Marqués, 2006). En este sentido trabajaron los ministros Marcelino Domingo (radical socialista y ex maestro) y Fernando de los Ríos (socialista y miembro de la Institución Libre de Enseñanza), así como el director general de Instrucción Pública Rodolfo Llopis (socialista y maestro), que pensaban que invertir en educación era básico para modernizar el país y asentar una sociedad democrática.

Además, los principios pedagógicos de la Escuela Nueva habían sido asumidos por intelectuales y políticos republicanos españoles, introduciéndolos en la Constitución republicana de 1931. La nueva República estableció que el Estado español no tenía religión oficial y la enseñanza sería laica, gratuita y obligatoria. La organización del aparato educativo se basaría en los principios de la escuela unificada, gratuita, obligatoria y laica, donde se reconocía la libertad de cátedra y se proponía una nueva pedagogía basada en el trabajo inspirándose en ideales de solidaridad humana (artículos 3 y 48).

Esta innovación del sistema educativo no se podía apreciar en términos generales en la realidad social en la que nuestra protagonista creció. La dura realidad se imponía en la vida de un colectivo marcado por la escasez de recursos y el sometimiento a estructuras de dependencia en las que no existían los derechos y libertades para esta clase social.

3 Contextualización geográfica

El término de Morella abarca una gran extensión de territorio siendo el más grande de la provincia de Castellón. Morella no sólo es su casco urbano. A lo largo y ancho de su término municipal hay una gran cantidad de masías, un total de 365, tantas como días tiene el año. Esta zona geográfica se caracteriza por el duro clima del invierno, los minifundios y la baja rentabilidad de la agricultura de montaña.



La estructura organizativa de los caseríos morellanos ha ido cambiando a lo largo de la historia. La primera noticia escrita que tenemos sobre la organización administrativa del término de Morella la encontramos en el Capbreu, un apreciado manuscrito del año 1445, que figura en el Archivo histórico eclesial de la iglesia Arciprestal de Morella. Según este documento el término de Morella estaba organizado en partidas. Siglos después, aunque sin documentación que lo acredita con exactitud por quemarse el Archivo Municipal en 1840, desaparecieron dichas partidas y dieron lugar a otras demarcaciones completamente nuevas, las cuales recibieron el nombre de "Denes". Este nombre surgió porque en principio eran diez las zonas o demarcaciones en las que se dividía el término municipal.

La "dena" según Carceller y Sangüesa (1991) es una demarcación de terreno posiblemente de origen medieval que comprende un número variable tanto en el número de masías como en su extensión. Cada una de estas "denas" tiene una delegación del alcalde denominado "alcaldillo". Este es nombrado directamente por el alcalde y tiene como principales funciones comunicar a todos los habitantes de esa zona los avisos y edictos de la primera autoridad municipal. Cada una de las "denas" presenta su capitalidad: lugar donde se almacenaba el grano como impuesto del Estado, se cobraba el diezmo de la iglesia y se impartían clases a los hijos e hijas de sus habitantes.

En la realización de este trabajo nos centraremos en la "dena" de los Llivis que está situada en el noroeste del término de Morella. El término Llivis hace referencia al conjunto total de la "dena" y también a una de las masías concretas que la integran. Además era el lugar donde se encontraba ubicada la escuela. A pesar de las duras condiciones de vida siempre se tuvo un especial interés por acercar la educación, tanto es así que Carceller y Sangüesa (1991, p. 212) destacan que en el año 1936 se abrieron dos ventanas de 1'30 x 1m en la nave de la ermita de San Pedro, para facilitar el acceso de luz y habilitar parte de la misma para desarrollar las tareas de una escuela. El objetivo era crear una escuela mixta a la que pudieran asistir todos los niños y niñas de los alrededores. También por esta razón, se instaló una estufa de más de un metro de altura y treinta centímetros de diámetro lo que nos indica la dureza de los inviernos en esta zona. En los años treinta del siglo XX vivían 146 personas de las que aproximadamente unas treinta eran niños y niñas. Estos mismos autores nos informan que el diez de marzo de 1956 el Ministerio de Educación Nacional creó una escuela unitaria para los alumnos de la "dena". Esta, fue ubicada en la planta baja de la casa donde vivía el maestro que daba clase en la ermita y que desde entonces lo haría en este lugar. Se trataba de una sala bastante espaciosa, con dos pizarras grandes y tres ventanas que proporcionaban una gran iluminación, además también contaba con servicio de baño. La escuela estuvo en funcionamiento hasta el 19 de junio de 1974.

La ermita ha visto cómo los niños y niñas que acudían allí a recibir formación académica crecían y con el paso del tiempo se cerraba su escuela. Poco a poco se ha ido perdiendo la vida en esta "dena" hasta llegar al momento actual en el que los jóvenes únicamente vuelven allí de visita.



4 Leonila: el valor de una vida

La historia de vida de Leonila Garcia Prades comienza en 1931, con su nacimiento en la masía de Cardona situada en la “dena” de los Llivis en el término de Morella. Con sólo medio año de vida sus padres tuvieron que abandonar esta masía por motivos de trabajo y toda la familia se trasladó a otra dentro de la misma “dena”. La dureza de las condiciones de vida de los masoveros generaba su propia discriminación sociocultural. No tenían ninguna propiedad que explotar excepto la fuerza de sus manos y un par de mulas, en el mejor de los casos. La subsistencia y la alimentación de la familia estaban por delante de otras necesidades como la educación. A esto hay que tener en cuenta el tipo de contrato entre el propietario de la tierra y ellos mismos: uno de los más representativos de la zona y que esta familia experimentó era el de “mediero”. El dueño se quedaba con la mitad de la producción y de todos los beneficios que se extraían de sus tierras mientras que los masoveros recibían la otra mitad a la que se descontaban los gastos y pérdidas en la producción tanto agrícola como animal.

"A pesar de que prácticamente no lo recuerdo, mis primeros años de vida fueron muy movidos, con cinco años cambié hasta tres veces de casa"

La influencia de las nuevas tendencias políticas derivadas del gobierno republicano se manifestaron con el fomento de la educación. A pesar de la escasa formación académica y cultural de sus progenitores, estos, con el afán de que sus hijos fuesen más que ellos, organizaron una escuela propia de la “dena” en la que los gastos corrían a su cargo y de esta forma cumplir con el deber moral de dar una educación a sus hijos.

“Empecé a ir al colegio a los cinco años, en esos momentos vivía en la misma masía en la que estaba la escuela de la “dena”, por lo que se puede decir que la tenía la escuela al lado de casa"

La necesidad vital de supervivencia y mejora de las malas condiciones de vida de esta familia les obligaba a cambiar de residencia con frecuencia. Esto llevó a nuestra protagonista a vivir experiencias que son impensables en el momento actual como por ejemplo recorrer a pie largas distancias y en condiciones climatológicas adversas para poder ir a clase.

“A los siete años mis padres tuvieron que volver a cambiar de masía. Ésta se encontraba a varios kilómetros de la escuela, por lo que cada día había de caminar casi dos horas a la intemperie. Recuerdo que un día nevaba, otro llovía, otro había placas de hielo... todo esto provocaba que algunos días no pudiese ir a la escuela”

Debido al escaso poder económico utilizaban los productos autóctonos para fabricar a mano su propia ropa de abrigo que suponía obtener y procesar los productos desde su origen hasta la confección.

"Nos abrigábamos todo lo que podíamos, utilizábamos jerséis de lana y también bufandas, lo peor era cuando llovía, no teníamos los impermeables ni todo este material que se utiliza hoy en día"



A pesar de intentar mantener un horario normalizado con el resto de centros educativos, las duras condiciones climatológicas condicionaban el inicio de la jornada escolar para facilitar el acceso a los hijos e hijas de los masoveros ya que debían recorrer grandes distancias a pie para llegar a ella.

"La escuela empezaba a las diez de la mañana y duraba hasta las cinco de la tarde. No íbamos a comer en casa porque habíamos de caminar mucho. Siempre almorzábamos en la masía y comíamos en la escuela"

La climatología repercutía en los hábitos de los niños y niñas cuando se reunían para jugar. Asimismo, la utilización de recursos autóctonos para mitigar las rigurosidades del invierno, que iban a cargo de los padres del alumnado, hacía que su uso se limitara a las situaciones extremas.

"Algunas veces nos entreteníamos recogiendo moras o jugando por los senderos que llevaban a la escuela. En cambio al invierno no era así, nos apresurábamos todo lo que podíamos a llegar a la escuela. Además recuerdo que los días de más frío el maestro encendía una estufa de leña para combatir el frío"

Si la Guerra Civil afectó a los habitantes de pueblos y ciudades, con mayor incidencia lo hizo con este colectivo debido, sobretudo, a que no contaban con los medios materiales que tenían los demás viéndose obligados a buscar otros recursos que substituyesen los inexistentes.

"Cuando la guerra nos escondíamos en el encalado del lado de la era de la casa, venían los aviones de los militares y todos nos escondíamos en el encalado, pasábamos mucho miedo"

Las condiciones socioeconómicas determinaban la alimentación familiar que en muchos casos se veía reducida al consumo de los alimentos que generaban en la masía permitiéndoles una comida diaria pero sin tener variedad alimentaria. Asimismo el hecho de tener que comer en la escuela respondía a la imposibilidad de regresar a sus casas para recibir una comida caliente.

"Mi madre me preparaba unos bocadillos de tortilla con panceta que estaban muy buenos, sin duda la comida era de los mejores momentos de la jornada escolar"

Una vez más se pone de manifiesto que las necesidades de supervivencia primaban sobre las educativas. Los padres se veían obligados a recurrir a la mano de obra gratuita que les proporcionaban sus hijos para sacar adelante las tareas agrícolas y así colaborar en la supervivencia familiar.

"Solo íbamos a la escuela en invierno, en verano había mucho trabajo y no nos dejaban ir, unos teníamos que guardar los corderos, los otros los cerdos, los otros segar... con el buen tiempo había mucho trabajo y no podíamos ir a la escuela "

Este hecho se convertía en definitivo en el momento en el que los niños y niñas crecían y podían desarrollar casi el mismo trabajo que un adulto. Esto les llevaba al abandono de la



escuela y a la falta de una formación básica que les posibilitara el acceso a unos estudios posteriores y a unas mejores condiciones de vida.

"Dejé de ir a la escuela por el trabajo de la casa, porque cuanto más mayor te haces, más obligada se vuelve el trabajo, en casa hay muchos trabajos y tienes que ayudar, yo a los doce años tuve que dejar la escuela"

Conclusión

El análisis de este relato autobiográfico nos permite tomar conciencia de cómo la clase social de la que se proviene determina, en parte, la vida de una persona. Mediante su propia Historia de Vida hemos conocido la situación en la que vivían los "masoveros" de la zona de Morella durante el pasado siglo y, sobretodo, cómo de injusta y diferente era su vida a la del resto de la población del casco urbano. El simple hecho de no vivir dentro de la localidad ya era un factor generador de discriminación.

Nuestra protagonista enfatiza la necesidad de trabajar para sobrevivir teniendo que abandonar otras posibilidades de vida. Es decir, aunque a ella le gustaba estudiar y en la "dena" se habilitó por los "masoveros" un lugar para que los niños y niñas pudieran asistir a clase, se vio obligada dejarlo para ayudar en las tareas domésticas que se llevaban a cabo en su masía y colaborar con su esfuerzo al sustento familiar.

Concretamente en la "dena" dels Llivis, dónde nuestra protagonista fue a clase, el hecho de habilitar una zona de la ermita para poder dar clases a los niños y niñas fue un hito ya que esta zona se encontraba aislada de las políticas del gobierno estatal. La escuela unitaria de esta "dena" no fue creada por el estado sino que nació de la preocupación de unos padres y madres con escasa formación académica preocupados por ofrecer un servicio educativo a sus hijos e hijas ante la imposibilidad material de asistir diariamente a las clases en Morella. Los gastos funcionamiento de la escuela y los honorarios del maestro corrían a cargo de las familias. Este hecho muestra, una vez más, la discriminación que sufría este colectivo respecto al resto de la población de los núcleos urbanos en los que no existía una preocupación por la escolarización de sus hijos.

También en el relato observamos el absentismo escolar característico de estas zonas en las que primaba la necesidad de trabajar al hecho de estudiar así como el causado por la climatología adversa de esta zona geográfica. En el primer caso el alumnado debía faltar a la escuela cuando el trabajo se volvía más intenso en las masías, como en el período estival, por lo que había, como ya hemos dicho, una prioridad por el sustento familiar. Este hecho se hacía definitivo cuando se llegaba a una edad (en el caso de la protagonista a los 12 años) en la que se veían obligados a dejar la escuela para pasar a formar parte de la mano de obra de la familia. En el caso del absentismo por la climatología se ve causado por la falta de medios de transporte necesarios que posibiliten un desplazamiento adecuado. Nuestra protagonista, debido a los cambios de masías que realizó durante su vida dentro de la "dena", hubo casos en



los que tenía que andar horas a la intemperie para llegar hasta la escuela. En los meses más duros de invierno se hacía casi imposible caminar a través de los montes debido a la nieve y el frío. No podemos hacernos una idea del esfuerzo que suponía para estos niños y niñas y para sus familias el hecho de asistir a la escuela y la jornada escolar se adaptaba a sus posibilidades y necesidades: se quedaban a comer en la escuela debido a la falta de un transporte escolar, empezaban más tarde o acababan más temprano según las horas de sol para facilitar el desplazamiento al alumnado, etc.

Los hechos descritos como la necesidad de supervivencia, la consideración de la educación o las necesidades no cubiertas de este colectivo nos deja ver el grado de autosuficiencia de los niños y niñas de esta época que debían ingeniárselas para compaginar su asistencia a la escuela con los trabajos agrícolas y ganaderos que debían realizar para colaborar en el sustento de la familia. Aunque este colectivo no pudiera acceder a aprendizajes académicos más elevados, era gentes muy formadas en la tierra y otros aspectos muy diversos que debían adquirir a la fuerza. Estos aprendizajes, como pueden ser los relacionados directamente con aspectos agrícolas, ganaderos o meteorológicos, se encontraban dentro del bagaje de estas gentes que no entendían de diferenciación de oficios. Es decir, ellos eran todo lo que necesitaban para el funcionamiento de las masías: se encargaban de construir, de sembrar, de recolectar, de cuidar los animales... tenían conocimientos de prácticamente todos los oficios aunque no fueran considerados personas formadas por el resto de la población.

Gracias a Leonila podemos apreciar el cambio social, cultural y económico que hemos experimentado. A pesar de creer que hemos superado la discriminación social y cultural que ella padecía por pertenecer a un colectivo social desfavorecido, aun podemos observar que, en algunos casos, el hecho de ser de una clase social baja lleva implícito un comportamiento diferenciador que genera, a la vez, en la sociedad, actitudes discriminatorias.



Referencias bibliográficas

BERRIOS RIVERA, R. (2000). La modalidad de la historia de vida en la metodología cualitativa. *Paidea Puertorriqueña*, 2(1), 1-17.

BISQUERRA ALZINA, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

BRETONES, E., SOLÉ, J., ALBERICH, N. y ROS, P. (2014). Historias de vida y educación social: una experiencia de investigación y formación. *Tendencias pedagógicas*, 24, 72-84.

CHÁRRIEZ, M. (2012). Historias de vida: una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5(1), 50-67.

CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA 1931, Título Preliminar, artículo 3.

CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA 1931, Capítulo II, artículo 48.

GAMUNDÍ CARCELLER, S. y SANGÜESA ORTÍ C. (1991). *Morella. Guía del anitguo término*. Morella: Ajuntament de Morella.

JONES, G. R. (1983). *Life history methodology*. En G. Morgan (Ed.), *Beyond Methods*. California: Sage.

LEITE MENDEZ, A.E. (2011). Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo personal. Facultad de ciencias de la educación, Departamento de didáctica y organización escolar, Universidad de Málaga.

LUCCA, N. y BERRÍOS, R. (2009). *Investigación cualitativa. Fundamentos, diseños y estrategias*. Puerto Rico: Ediciones SM.

PÉREZ, G. (2000) *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes*. En Técnicas y análisis de datos (3ª. ed.) Madrid: Editorial La Muralla, S.A.

PORTELL, R. y S. MARQUÈS (2006). *Els mestres de la República*. Badalona: Ara Llibres.

RUIZ OLABUÉNAGA, J. I. (2012). Historias de vida. En *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

VIÑAO, A. (2009). La alfabetización en España: un proceso cambiante de un mundo multiforme. *Revista Efora*, 3.