



Universidad de Valladolid

FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LOS AÑOS SETENTA DEL SIGLO XX. HISTORIA DE VIDA DE DOS MAESTRAS

ELABORADO POR: RAÚL MARCOS MARTÍN

**DIRIGIDO POR: MIRIAM SONLLEVA VELASCO Y LUIS
TORREGO EGIDO**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

MÁSTER EN INVESTIGACIÓN APLICADA A LA EDUCACIÓN

Junio, 2021

En coherencia con el valor de la igualdad de género asumido por la Universidad de Valladolid, todas las denominaciones que en este documento se efectúan en género masculino, cuando no hayan sido sustituidas por términos genéricos, se entenderán hechas indistintamente en género femenino.

AGRADECIMIENTOS

A las primeras personas a las que quiero agradecer es a mi familia, en especial a mis padres, que me dieron la oportunidad de poder formarme y que me apoyaron en todo momento. También a mi hermano Pablo, a mi primo Iván y a todos mis tíos, por todo el cariño y por haber confiado siempre en mí. Este trabajo también es vuestro.

Después, no pueden faltar en estas palabras mis tutores Miriam Sonllewa y Luis Torrego. Gracias por todo, por el apoyo, los consejos y el gran aprendizaje que he conseguido haciendo este trabajo. Sois unos profesores excelentes. Me alegra mucho haber podido hacer este trabajo con vosotros.

También es necesario que me acuerde de Rita y Consuelo, las protagonistas de este trabajo. Gracias por la amabilidad, la disponibilidad y la ayuda que me habéis ofrecido en todo momento. Gracias también por regalarme un trocito de vuestra vida. Este trabajo también es vuestro.

También debo dar las gracias a Juan Ignacio Delgado Alemany. Gracias por esas tardes de risas que me ayudaban a continuar con este trabajo.

Para finalizar, agradecérselo a mi amigo Javier, con el que otro año he estado aprendiendo junto a él. Gracias por ayudarme en todo lo posible en la elaboración de este trabajo.

RESUMEN

Este trabajo de fin de máster recoge la historia de vida de dos maestras que llevaron a cabo la mayor parte de su trayectoria docente en la provincia de Segovia. El objetivo principal de nuestra investigación se dirige a conocer las experiencias biográficas de estas maestras, cuya formación inicial docente e inicios profesionales tienen lugar en la última etapa del franquismo, en un caso, y en los primeros años de la etapa democrática, en el otro. Con ese propósito, nos hemos servido del método biográfico-narrativo, a través del cual realizamos una historia de vida con cada maestra. Hemos utilizado también el análisis documental. En nuestra investigación hemos percibido que la educación que recibieron se caracterizó por ser elitista, autoritaria y con una marcada formación tradicional de género, lo que las influyó a la hora de actuar, de comportarse y de elegir la profesión a desempeñar. Además de estas influencias, la evolución de los acontecimientos históricos y del marco educativo, a partir de la Ley General de Educación de 1970, contribuyeron a establecer diferencias en su socialización docente y en su práctica profesional.

PALABRAS CLAVE

Magisterio, Renovación pedagógica, Franquismo, Transición, Estereotipos de género, Historia oral, Segovia.

ABSTRACT

This master's thesis collects the life history of two teachers who carried out most of their teaching career in the province of Segovia. The main objective of our research is aimed at knowing the biographical experiences of these teachers, whose initial teacher training and professional beginnings take place in the last stage of the Franco regime, in one case, and in the first years of the democratic stage, in the other. For that purpose, we have used the biographical-narrative method, through which we carry out a life story with each teacher. We have also used documentary analysis. In our research we have perceived that the education they received was characterized by being elitist, authoritarian and with a marked traditional gender formation, which influenced them when acting, behaving and choosing the profession to carry out. In addition to these influences, the evolution of historical events and the educational framework, starting with the General Education Law of 1970, contributed to establishing differences in their teaching socialization and in their professional practice.

KEYWORDS

Teaching, Pedagogical renovation, Francoism, Transition, Gender stereotypes, Oral History, Segovia.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
PRESENTACIÓN DEL TRABAJO	1
OBJETIVOS.....	2
JUSTIFICACIÓN.....	2
ESTRUCTURA DEL TRABAJO.....	5
CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO.....	7
1.1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	7
1.1.1. Contexto histórico	7
1.1.2. La situación de la mujer	14
1.1.3. Formación inicial del profesorado.....	17
CAPÍTULO II. ESTADO DE LA CUESTIÓN	26
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA	30
3.1. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN.....	30
3.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	31
3.3. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	32
3.3.1. Método de investigación	32
3.3.1.1. Biográfico-narrativo.....	32
3.3.2. Técnicas e instrumentos de obtención de datos.....	34
3.3.2.1. Historias de vida.....	34
3.3.2.2. Entrevista	35
3.3.2.3. Análisis documental.....	36
3.4. CUESTIONES ÉTICO-METODOLÓGICAS	43
3.5. CRITERIOS DE RIGOR.....	43
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS	47
4.1. LOS TESTIMONIOS DE DOS MAESTRAS SEGOVIANAS	47
4.1.1. Experiencias formativas hasta los años 70.....	47

4.1.2. Vivencias profesionales a partir de los años 70	67
CAPÍTULO V. DISCUSIÓN	90
5.1. EDUCACIÓN EN EL FRANQUISMO POR MEDIO DE LA FAMILIA, LA ESCUELA Y LA SOCIEDAD	90
5.2. EDUCACIÓN DE LAS MAESTRAS EN EL FRANQUISMO	91
5.3. CAMBIOS EN EL MAGISTERIO A PARTIR DE LA DÉCADA DE LOS SETENTA	91
5.4. INNOVACIÓN Y RENOVACIÓN PEDAGÓGICA A PARTIR DE LA TRANSICIÓN A LA DEMOCRACIA.....	92
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTUROS DESARROLLOS	93
6.1. CONCLUSIONES.....	93
6.2. LIMITACIONES	95
6.3. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	96
REFERENCIAS.....	97
ANEXOS.....	107

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Materias del Plan de 1950</i>	20
Tabla 2. <i>Búsquedas en las bases de datos con los conceptos “Maestras en España en el siglo XX” y “Teachers in Spain in the 20th century”</i>	26
Tabla 3. <i>Comparación entre la investigación cualitativa y cuantitativa</i>	30
Tabla 4. <i>Categorías y subcategorías</i>	40
Tabla 5. <i>Cronología de la historia de vida de vida de Rita</i>	41
Tabla 6. <i>Cronología de la historia de vida de vida de Consuelo</i>	42

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1. Clasificación por etapas del franquismo</i>	7
--	---

INTRODUCCIÓN

PRESENTACIÓN DEL TRABAJO

España estuvo sumida en una dictadura fascista durante 36 años, que impuso los valores nacionalcatólicos y un modelo de sociedad, de familia y de mujer tradicional. Para todo ello, uno de los ámbitos en los que se amparó el régimen franquista fue el de la educación, con el objetivo de formar a los niños y niñas en los ideales del Nuevo Estado, dejando una huella en sus vidas y las de las próximas generaciones.

A partir de la década de los setenta, España entraría en una etapa de transformaciones, también a nivel educativo. Son muchos los autores que ponen de relieve el acontecimiento educativo más importante de esta época, la Ley General de Educación (LGE) de 1970, con la cual se iniciaría esta etapa de cambios educativos. Esta ley “promovía el camino hacia la igualdad de oportunidades, la mejora del rendimiento y la puesta en marcha de un proceso que apostaba por la democratización” (Mayordomo, 2002, p. 22). Además, reformaba íntegramente el sistema educativo, por lo que empezaba a dilucidarse la transformación social que estaba comenzando a aparecer. Asimismo, en esta década comenzaron a penetrar las corrientes de renovación e innovación pedagógicas, las cuales se habían encontrado silenciadas durante toda la dictadura.

Estas transformaciones educativas también se empezaron a acometer en la formación del profesorado español. La LGE fue el comienzo de un proceso por el que la formación inicial se integraría en las universidades. Además, esta reforma conllevaba llevar a cabo cambios en la estructuración de estos estudios, en el currículo, en la pedagogía o en las tareas docentes, pero se encontró con ciertas reticencias por una parte del profesorado (González, 2013; González y Varela, 2016).

Todas las transformaciones de esta época han sido ya investigadas, sobre todo desde un punto de vista teórico, a través de diversas fuentes legales y escritas. Sin embargo, en el caso de nuestra investigación, queremos llegar a ellas a partir de los testimonios de las propias protagonistas que vivieron esos cambios, a partir de la historia viva. Por tanto, para llevar a cabo nuestro trabajo vamos a realizar historias de vida con dos maestras que vivieron los cambios en la educación y en la formación inicial en la década de los setenta, donde, además, nos relatarán sus impresiones y emociones a raíz de todos los acontecimientos que fueron surgiendo en esta etapa. Asimismo, nuestro estudio presenta una clara mirada regional y de género. Una mirada regional debido a que los cambios no se produjeron de una misma

manera y en los mismos tiempos en todos los lugares de España y, por otro lado, una mirada de género, ya que conocemos como la mujer durante la dictadura franquista fue silenciada; sometida; apartada de la vida pública y educada con el único fin de recluirla en el hogar, por lo que queremos mostrar qué cambios se produjeron en torno a la situación de la mujer y su formación.

Para finalizar, comentar que este trabajo se encuadra en el Proyecto de Innovación Docente “Memoria de la Escuela contemporánea: fuentes orales, iconográficas y otros recursos pedagógicos para la formación docente”, de la Universidad de Valladolid. Este proyecto busca formar al alumnado de estudios relacionados con la educación en la historia de la educación moderna mediante la utilización de testimonios de la escuela pasada. Asimismo, este proyecto ha sido declarado como destacado desde el área de Innovación por su originalidad y por su competencia formativa.

OBJETIVOS

Objetivo general

Conocer las experiencias biográficas de dos maestras educadas en el franquismo, que vivieron en su práctica profesional los cambios que se produjeron en España en la década de 1970.

Objetivos específicos

Partiendo del objetivo general propuesto previamente, se originan cuatro objetivos específicos, que exponemos a continuación:

- Analizar la formación de género recibida en su infancia.
- Conocer qué acontecimientos les marcaron como mujeres en su infancia para dedicarse a la profesión docente.
- Interpretar cómo vivieron su formación inicial.
- Advertir qué cambios vivieron en su experiencia profesional con la llegada de la democracia y cómo se implicaron en la renovación que se vivía en las aulas en aquel periodo.

JUSTIFICACIÓN

Justificación académica

El Trabajo Fin de Máster que exponemos se encuentra regulado por el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas

universitarias oficiales. Además, el artículo 15 de este Real Decreto concreta que estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa pública de un trabajo de fin de Máster.

Por tanto, mediante este estudio se quiere poner de manifiesto la adquisición de las competencias generales y específicas que se solicitan para la consecución del título de Máster y que se delimitan en la guía docente del Trabajo Fin de Máster y que pasamos a mostrar:

- Conocer y ser capaz de aplicar los conceptos, principios, teorías o modelos relacionados con la investigación social y la capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos, dentro de contextos relacionados con su área de estudio o multidisciplinares. (G1)
- Comunicar y presentar -oralmente y por escrito- a públicos especializados y no especializados sus conocimientos, ideas, proyectos y procedimientos de trabajo de forma original, clara y sin ambigüedades. (G4)
- Adoptar -en todos los aspectos relacionados con la formación en la investigación social- actitudes de respeto y promoción de los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, de igualdad de oportunidades, de no discriminación, de accesibilidad universal de las personas con discapacidad; así como una actitud de adhesión a los valores propios de una cultura de paz y democrática. (G6)
- Definir y delimitar los problemas de investigación de las áreas de estudio propias de las Ciencias Sociales como ámbito científico de investigación. (E2)
- Ser capaz de diseñar un proyecto de investigación conforme a los modelos metodológicos de las áreas de estudio propias de las Ciencias Sociales como ámbito científico de investigación. (E4)
- Conocer y ser capaz de revisar desde las fuentes de información al estado de la cuestión en las áreas de estudio propias de las Ciencias Sociales. (E10)
- Ser capaz de interpretar adecuadamente y realizar un análisis crítico de los resultados obtenidos en el proceso de investigación. (E11)
- Ser capaz de organizar teórica y metodológicamente el proceso de investigación sobre un objeto de estudio propio del ámbito de las áreas de conocimiento implicadas. (E12)

Pertinencia y relevancia del estudio

Esta investigación se focaliza en la historia de la educación del último tercio del siglo XX. Este periodo fue una época turbulenta en la que se desarrollaron múltiples cambios, con los

que se buscaba un nuevo tiempo en España, en el que se rigiera por parámetros democráticos. Estas transformaciones también se llevaron a cabo a nivel educativo, mediante la promulgación de nuevas leyes y la renovación e innovación educativa, aunque en este último punto, existieron ciertas diferencias entre los nuevos maestros que aparecían y los que ejercieron en la dictadura.

De modo que, con este trabajo buscamos mostrar cómo era la educación; cuáles fueron los cambios que se fueron produciendo; cómo era la formación inicial; qué transformaciones sufrió esta y cuáles fueron las diferencias que se dieron entre los maestros y maestras en el último tercio del siglo XX, temática que se halla ciertamente ausente en el campo de la historia de la educación. Además, nuestra investigación se fundamenta desde una concepción de género, materia que también se encuentra de alguna manera invisibilizada.

Otro elemento significativo de nuestro estudio tiene que ver con la metodología que hemos empleado. Este se apoya en el método biográfico-narrativo mediante la técnica de las historias de vida, lo que nos facilita poder hallar información de una manera personal a través de los testimonios de dos maestras que nos describen sus experiencias y vivencias, tanto personales como formativas.

Para finalizar, comentar que los estudios sobre esta temática que, además, utilicen el método biográfico-narrativo son limitados, algo que nos parece relevante para valorar la pertinencia y relevancia de la investigación. Asimismo, nuestro estudio se sitúa en la provincia de Segovia, algo que también nos parece significativo, ya que se encuentran escasos estudios sobre la historia de la educación en la provincia de Segovia en los años en los que se centra nuestro trabajo.

Motivación personal

Este estudio aflora principalmente del interés del investigador por dos temáticas: la historia de España del siglo XX y la educación. Por tanto, existe una motivación por conocer cómo era la educación de esos años a través de los testimonios de sus protagonistas. Esto último consigue que se alcance un mayor interés por el tema elegido.

Para la elección del tema también ayudó el haber realizado otro Trabajo Fin de Máster el curso pasado sobre la misma temática –historia de la educación– y sobre prácticamente el mismo periodo de años –tardofranquismo, transición y posterior democracia–, trabajo que nos gustó mucho realizar y con el que estuvimos muy motivados.

Además, desde el Proyecto de Innovación Docente “Memoria de la escuela contemporánea: fuentes orales, iconográficas y otros recursos pedagógicos para la formación docente” nos propusieron poder acercarnos a esta historia a partir de los testimonios de personas vivas. Desde ese instante, comenzamos a organizar este trabajo desde un punto de vista biográfico-narrativo con el que rescatar la palabra de dos maestras cuyas vivencias pasaron por tres épocas distintas: el franquismo, la transición y la democracia. Ambas personalidades provienen de la provincia de Segovia, lugar donde vivo, algo que ha hecho que me conmueva y que me haga mucha ilusión poder contar sus historias.

Asimismo, a la hora de realizar una investigación a partir de testimonios orales, tengo la sensación de que esas personas me están regalando una parte de ellas. En una sensación muy bonita, que también me ha animado a elegir esta temática y esta metodología.

Por último, nuestra motivación también reside en poder ampliar el conocimiento sobre la educación de las épocas que trata nuestro trabajo, algo necesario para no olvidar los tiempos pasados tan oscuros, con el objetivo que no se vuelvan a repetir y, además, para poder mejorar en nuestra práctica educativa.

ESTRUCTURA DEL TRABAJO

Nuestra investigación se organiza en seis capítulos con los que tratamos de adentrarnos e indagar en el objeto de estudio.

El primer capítulo del trabajo está centrado en la fundamentación teórica, la cual hemos separado en tres partes –contexto histórico, situación de la mujer y formación inicial del profesorado–. En todos los apartados tratamos las épocas en las que se focaliza nuestro estudio –tardofranquismo y transición– y sus etapas anteriores, con el objetivo de contextualizar.

En el capítulo segundo exponemos el estado de la cuestión, en el cual analizamos las diferentes investigaciones relacionadas con el objeto de estudio de nuestro trabajo, que es conocer las experiencias biográficas de dos maestras educadas en el franquismo, que vivieron en su práctica profesional los cambios que se produjeron en España en la década de 1970. En consecuencia, desarrollamos diversas búsquedas en varias bases de datos a escala nacional e internacional.

El capítulo tercero está destinado a la metodología. En él tratamos, por un lado, las preguntas de investigación, el método de investigación y el diseño de investigación de una manera teórica, siendo estos dos últimos el método biográfico-narrativo y las historias de vida. Por

otro lado, exponemos minuciosamente cómo hemos empleado las técnicas de recogida de datos dando a conocer cómo hemos desarrollado su análisis.

En el cuarto capítulo mostraremos los resultados conseguidos mediante el análisis de los datos que se obtuvieron a través de las dos historias de vida que son la base de nuestro trabajo.

El quinto capítulo está dedicado a la discusión de los datos. En él relacionaremos la información recogida a través de nuestras técnicas de obtención de datos con las informaciones de las investigaciones que estén vinculadas al objeto de estudio de nuestro trabajo.

Por último, en el sexto capítulo se estructuran las conclusiones, limitaciones y futuros desarrollos. En él intentamos establecer relaciones entre los datos recogidos a través de las técnicas utilizadas y el análisis de documentos con el fin de presentar las conclusiones del estudio. Asimismo, damos a conocer las limitaciones que nos han ido apareciendo mientras desarrollábamos esta investigación y las líneas de investigación que se podrían desarrollar en un futuro a partir de este trabajo.

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

El capítulo I presenta la fundamentación teórica del trabajo, que se encuentra relacionada con el objeto de estudio. Este marco teórico se divide en tres apartados: el contexto histórico, la situación de la mujer y la formación inicial del profesorado. Estos apartados están relacionados entre sí, ya que todos ellos centran su temática a las épocas históricas sobre las que se basa nuestro trabajo –tardofranquismo y transición–.

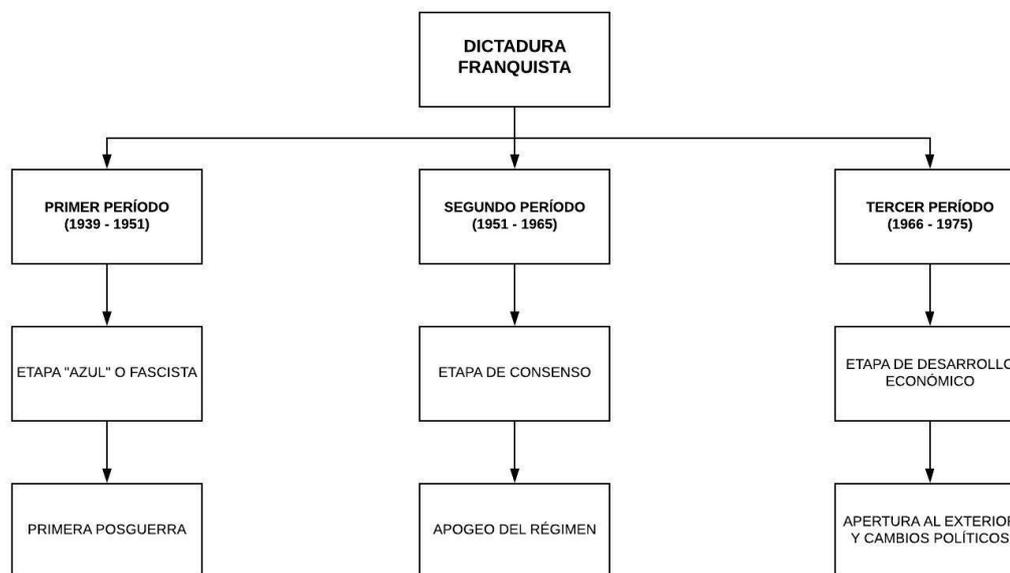
1.1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1.1.1. Contexto histórico

A. El franquismo

El franquismo fue un régimen dictatorial que estuvo vigente desde 1939 hasta 1975 en España. Asimismo, varios autores exponen que este periodo puede dividirse para estudio en diversas etapas. Para la elaboración de nuestro trabajo tomaremos en cuenta la clasificación realizada por Sonlleve (2013) que, siguiendo al historiador Javier Tusell, divide el franquismo en tres periodos (Figura 1).

Figura 1. Clasificación por etapas del franquismo



Fuente: elaborada por Sonlleve (2013), a partir de los datos recogidos en Tusell (2007).

- **Primer periodo. Etapa “azul” o fascista (1939-1951)**

Como comentan Moreno y Sevillano (2000), los orígenes del franquismo provienen de la inestabilidad producida en la organización política de la Restauración y del fracaso del autoritarismo acontecido en la dictadura de Miguel Primo de Rivera. Sin embargo, el

franquismo llegó al poder después de que un grupo de militares llevara a cabo un golpe de Estado en 1936, que desembocó en una Guerra Civil que se prolongaría hasta 1939. Algunos de esos militares fueron Emilio Mola, José Sanjurjo o Francisco Franco, siendo este último el que, por sucesivas circunstancias, fue consiguiendo poder hasta que en septiembre de 1936 se le declaró Generalísimo en una junta militar (Marcos, 2020).

Una vez finalizada la Guerra Civil, se configuró el Nuevo Estado con sus tres principales pilares: el Ejército, la Iglesia y la Falange. Este último se denominaba Falange Española y de la JONS y era el partido único del régimen. A causa de la relevancia que tenía este partido, el franquismo tuvo una época de “fascistización” en la que importaron e imitaron diversos rasgos del fascismo italiano de Mussolini, como algunos organismos institucionales o diversos símbolos, como por ejemplo, el saludo fascista (Di Febo y Juliá, 2005).

Otro de los pilares de franquismo fue la Iglesia Católica, la cual respaldó el golpe de Estado de 1936 y apoyó al bando sublevado desde el inicio de la Guerra Civil legitimando y justificando sus prácticas. Poco a poco, la Iglesia fue teniendo un mayor protagonismo y una mayor presencia estatal y social, expandiendo su ideal nacionalcatólico (Núñez, 2014). Asimismo, Carnero (2002) comenta que

la naturaleza y configuración del régimen franquista es, al mismo tiempo, inseparable de la adscripción ultracatólica adoptada tanto en plena guerra como —y, sobre todo— durante el primer franquismo. La plasmación de esta recatolización supone, por un lado, destruir el conjunto de normas y prácticas laicistas o secularizadoras republicanas y, por otra parte, decretar la entrada en vigor del viejo orden clerical que tradicionalmente había imbricado Estado-Iglesia católica (p. 173).

Como podemos leer en el anterior párrafo, el régimen quiere acabar con las distintas ideas surgidas durante la República y, para ello, van a realizar una represión atroz contra todas aquellas personas con unos valores distintos a los que quería transmitir el Nuevo Estado. Dentro de esa represión, una de las actuaciones que van a desarrollar es la de la depuración del funcionariado público, entre los que se encontraban los maestros y maestras. Con ella se produjo un déficit de docentes al finalizar la guerra que el régimen trató de solventar incorporando en sus puestos a personas adeptas a la dictadura, como excombatientes, familiares de fallecidos en la guerra o mutilados (Morente, 2001).

Por otro lado, en cuanto al ámbito económico el franquismo era antiliberal y su política predominaba por ser autárquica e intervencionista. En estos primeros años, el régimen sufrió un aislamiento internacional (Fernández, 2011).

- Segundo periodo. Etapa de consenso (1951-1965)

Este segundo periodo estuvo marcado por el intento del régimen de ofrecer una imagen “democrática” internacionalmente. Para ello, se desarrolla un proceso de supresión de los rasgos fascistas que tenía la dictadura, por lo que se recompone el Gobierno con personalidades de la Iglesia en detrimento de la Falange, cogiendo fuerza el ideal nacionalcatólico en la sociedad. Todo esto es una operación de manipulación para dar una imagen benévola al exterior, que se realizó por la derrota nazi y fascista en la Segunda Guerra Mundial (Marcos, 2020).

El franquismo consigue una mayor tolerancia del exterior, debido a que ese gen anticomunista que poseía le sería favorable cuando estalla la Guerra Fría. A partir de ese momento, el régimen llega a diversos acuerdos internacionales: los Pactos de Madrid con EEUU en 1953, el Concordato con el Vaticano en 1953, la entrada en la ONU en 1955 o la descolonización de Marruecos en 1956 (Fernández, 2011).

En el plano económico, la política autárquica que representaba los inicios de la dictadura se vino abajo, por lo que el régimen tuvo que iniciar “reformas destinadas a la liberalización del comercio exterior, a la promoción de la industria y a la recuperación del sector agrícola” (Di Febo y Juliá, 2005, p. 85). Algunas de esas reformas necesarias para la economía fueron: la Reforma Fiscal (1957), el Plan Eléctrico Nacional, el ingreso en organizaciones internacionales, como la OCDE, el FMI y el Banco Internacional de Reconstrucción y Desarrollo, y el Plan de Estabilización (1959), cuyo objetivo era evitar la quiebra española. Sin embargo, después de una fase de progreso, se produjo una crisis económica debida a las tensiones inflacionistas. Por otro lado, en la década de los sesenta se produjo una transformación social en España, en la cual mucha población emigró de los pueblos a las ciudades, gracias al proceso de reindustrialización que se vivió en aquella época de transformaciones (Tusell, 2007).

Para finalizar, durante estos años el descontento ya existente en gran parte de la sociedad española se incrementó intensamente. Por un lado, en la segunda mitad de la década de los cincuenta empezaban a surgir las primeras revueltas estudiantiles, que se unieron a las huelgas laborales. Asimismo, se acrecentaron las discrepancias existentes en el ámbito cultural (cineastas, intelectuales, escritores...) y empezaron a sobresalir voces discordantes en la institución eclesiástica, acentuándose todavía más con el Concilio Vaticano II. Por otro lado, la oposición al régimen empezó a reorganizarse tanto interna como externamente en el exilio (Cruz, 2016; Di Febo y Juliá, 2005; Viñao, 2014).

- Tercer periodo. Etapa de desarrollo económico (1966-1975)

En este periodo continua la presión existente en las calles, llevada a cabo mediante huelgas y protestas universitarias, obreras, sindicales e intelectuales. La sociedad comenzaba a demandar mayor libertad, democracia y modernización del país. Todo esto fue una complicación más para un régimen que ya se encontraba dividido en tres bandos: los inmovilistas o búnker, los aperturistas y el gobierno de Carrero Blanco. Esta división evidenciaba el cambio que se estaba produciendo en la sociedad española. Pocos años después del comienzo de esta etapa se produjo la proclamación de Juan Carlos I como sucesor a título de rey, nombramiento ratificado por las Cortes en julio de 1969, apoyándose Franco en la Ley de Sucesión publicada en 1947. Por otro lado, las organizaciones terroristas, como ETA, aumentaron sus acciones violentas (Sonlleba, 2013).

En el ámbito económico, el país se encontraba inmerso en una crisis producida por la fractura del sistema monetario internacional Bretton Woods, tras la finalización de la Segunda Guerra Mundial. Todo ello provocó el incremento de la inflación al que se sumó la excesiva subida del precio del petróleo, la sucesión de bajas cosechas y la carencia de materias primas, generando una inestabilidad política y social (Arrese, 2000).

Este último periodo de la dictadura, Franco lo pasó enfermo, teniendo que ceder parte del poder en Carrero Blanco, que aceptó la Presidencia del Gobierno en 1973. A finales de ese mismo año, sería asesinado por ETA en un atentado terrorista. Estos últimos años del franquismo estarían marcados por una represión más dura por parte del régimen, predominando la proclamación de sucesivos estados de excepción. Era la manera que eligió el franquismo para neutralizar las distintas protestas, huelgas y revueltas obreras y estudiantiles. Por otra parte, comenzaron a incrementar su fuerza los distintos nacionalismos, destacando el catalán y el vasco (Marcos, 2020).

Tras el fallecimiento del Presidente del Gobierno, el régimen se encontraba muy debilitado. La persona que reemplazaría a Carrero Blanco en ese cargo sería un ministro de ese mismo Gobierno, Arias Navarro, que intentó dominar las distintas dificultades políticas y sociales, pero no con mucho éxito. Aunque el franquismo se encontraba muy frágil en sus últimos años, poco antes de morir el dictador perpetró los últimos fusilamientos, sin importar la presión social existente tanto nacional como internacionalmente. Finalmente, Francisco Franco muere el 20 de noviembre de 1975, abriéndose el camino a una transición que desembocaría en una democracia (Tusell, 2007).

B. La transición

Con la muerte de Francisco Franco se puso fin a uno de los periodos históricos más violentos y represivos de la historia de España y comenzó una etapa de transformación hacia la democracia. Esta transición llevaría a España a la instauración de una monarquía parlamentaria con Juan Carlos I de Borbón como Jefe de Estado.

Existen multitud de interpretaciones sobre los años exactos en los que se produjo la etapa de la transición. En nuestro caso, vamos a seguir la cronología de la investigación de Colomer (1999), puesto que creemos que la transición no acabó tras la promulgación de la Constitución española de 1978, sino que fue tras el intento de golpe de Estado de 1981, ya que las tensiones, la incertidumbre y los enfrentamientos propios de esta etapa continuaron hasta esos años. El trabajo de Colomer (1999) encuadra la transición entre los años 1975 y 1981 y la divide en dos etapas: la primera está comprendida entre el año 1975 y 1977 y se caracteriza por la negociación entre franquistas; y la segunda incluye los años entre 1977 y 1981 particularizándose por la negociación entre la oposición y los aperturistas.

- Primer periodo (1975-1977)

Este primer periodo comienza tras la muerte del dictador Francisco Franco y finaliza con las primeras elecciones parlamentarias en 1977.

Tras la muerte del dictador, Juan Carlos I de Borbón juró los principios del Movimiento Nacional y las Leyes Fundamentales del Reino frente a las Cortes franquistas, pasando a ser el nuevo Jefe de Estado. Su primera medida fue la de mantener en el puesto de Presidente del Gobierno a la misma persona que estuvo en los últimos años del franquismo, Arias Navarro (Colomer, 1999).

Al poco tiempo de ser nombrado por Juan Carlos I, en junio de 1976, dimitió Arias Navarro como Presidente del Gobierno, siendo designado por el monarca como nuevo primer ministro, Adolfo Suárez. Los motivos de la dimisión de Arias Navarro fueron varios, entre los que se encuentra la falta de maestría a la hora de llevar a cabo su renovación política. Esta fue rechazada tanto por el búnker¹, que creían que era demasiado excesiva, como por los aperturistas, que pensaban que era demasiado relajada (Tusell, 1997).

¹ Se denominó búnker a uno de los grupos franquistas que se formaron en el tardofranquismo, que defendía el inmovilismo del régimen para que se continuara con el conjunto de valores impuestos en el comienzo de la dictadura (Rodríguez, 1994).

En noviembre de ese mismo año sucedió uno de los hechos más importantes de la transición, la aprobación de la Ley para la Reforma Política² en las Cortes franquistas. Todo ello ocurrió gracias a que Adolfo Suárez, primero, se alejó de los franquistas para persistir en su estrategia de acuerdo y advertencia y, segundo, promulgó una ley para la reforma política en vez de una reforma política. Esta Ley, después de su aprobación en las Cortes, fue llevada a referéndum y admitida por la mayoría de la ciudadanía española (Marcos, 2020).

La intención del Presidente del Gobierno con esta Ley era la de celebrar unas elecciones, que pensaba que iba a ganar y, a partir de ahí, ir incluyendo distintas medidas o reformas mínimas. La etapa preelectoral comprendió los años 1976 y parte de 1977. En ella hubo distintas negociaciones, pero únicamente entre franquistas (búnker y reformistas). La única reunión con la oposición que existió en estas fechas fue la que mantuvieron Adolfo Suárez y Santiago Carrillo, líder del Partido Comunista de España (PCE), de manera clandestina. Este último pidió que legalizaran su partido para que se pudiera presentar a las elecciones, mientras que Adolfo Suárez le pidió que acatara la monarquía y la unidad española, incluyéndose la bandera rojigualda (Colomer, 1999).

En el plano económico, España continuaba sumida en una crisis que afectó internacionalmente y que se produjo por una subida desmesurada del petróleo. Sin embargo, en España existían otros condicionantes, como la inestabilidad política, que complicaban la crisis económica. El producto de todo ello fue que se originó un desequilibrio en la balanza de pagos y aumentó la deuda con el exterior. Asimismo, el paro en el país aumentó por tres principales motivos: la crisis económica, el regreso de numerosos emigrantes y el crecimiento del empleo femenino, siendo esto último un acto innovador en España. En los años ochenta, el problema del paro se acrecentó llegando a sobrepasar el 20% (Muñoz, 2008; Tusell, 1997).

La sociedad española vivió en esta etapa diversas transformaciones en el ámbito social que produjeron su desarrollo. Este proceso renovador se hizo patente en diversos ámbitos de la sociedad española a lo largo de los años transcurridos desde la muerte de Franco hasta la llegada al poder del PSOE en 1982 (Tusell, 1997).

² La Ley para la Reforma Política reconocía la soberanía popular y los derechos fundamentales de la persona y creaba unas Cortes democráticas que podían modificar las Leyes Fundamentales en aquello que la propia ley no hubiera derogado; en todo caso, podían establecer una nueva legalidad siempre a través del procedimiento contemplado en el mismo texto (Redero y Pérez, 1996, p. 279).

- Segundo periodo (1977-1981)

Este periodo empieza con las elecciones de 1977 y finaliza con el intento de golpe de Estado que provocaron varios integrantes del ejército y una serie de guardias civiles en 1982, dirigidos por el teniente coronel Tejero.

Como comentamos anteriormente, la idea de Adolfo Suárez era la de ganar las elecciones y tener la mayoría suficiente para poder ir desarrollando reformas mínimas, pero el desenlace de las elecciones de 1977 no fue el esperado. Su partido político, la Unión de Centro Democrático (UCD) no consiguió la mayoría absoluta que esperaban, por lo que tuvieron que pactar con la oposición (Colomer, 1999).

Después de estas elecciones, los distintos actores políticos comenzaron las negociaciones de donde surgieron diversos pactos o acuerdos. Para que esto sucediera, ambos grupos tuvieron que prescindir de parte de sus propuestas. Uno de los acuerdos más relevantes fueron los Pactos de la Moncloa, un compromiso en materia económica. Estos pactos eran imprescindibles puesto que, como hemos comentado anteriormente, España sufría una importante crisis económica y existía un escaso margen de maniobra para poder recuperar la economía. Por todo ello, Adolfo Suárez intentó y consiguió un gran pacto en materia económica (Redero y Pérez, 1996; Soto, 2017).

De las distintas negociaciones que mantuvo Adolfo Suárez con la oposición surgió, por un lado, la constitución de gobiernos regionales en Galicia, País Vasco y Cataluña. Por otro lado, se desarrolló el acuerdo más importante del momento, la Constitución española, democrática y creada a partir de las negociaciones de los personajes políticos del momento. Esta fue aceptada el 31 de octubre de 1978 en las Cortes y validada en referéndum por la ciudadanía española el 6 de diciembre de 1978 (Colomer, 1999; Rivas, 2014).

Estas transformaciones ocasionaron un malestar en multitud de franquistas y en parte del ejército, debido a que Adolfo Suárez les garantizó cambios moderados. Todo ello, provocó que estos franquistas se organizaran e intentaran insistentemente un golpe de Estado. El último intento de golpe de Estado fue el desarrollado el 23 de febrero de 1981 en el que diversos militares y guardias civiles trataron de recluir en el Congreso a los diputados allí presentes. Este golpe no fue muy exitoso y fue desbaratado (Marcos, 2020; Tusell, 1997).

Múltiples autores han escrito sobre esta etapa y las interpretaciones han sido muy diversas. Por un lado, hay autores que consideran que la transición española fue ejemplar y, por otro lado, otros autores que la valoran de una manera totalmente opuesta (Candela, 2017). Como

ejemplo de autores que valoran la transición como ejemplar se encuentran Maravall (1982) o Juliá (2010). Sin embargo, también encontramos autores que tienen una interpretación totalmente contraria de esta etapa, como Morán (1991) o Baby (2018).

1.1.2. La situación de la mujer

Consideramos imprescindible hablar en este punto del marco teórico de la situación de la mujer en dos periodos tan convulsos como los anteriormente descritos. Ellas fueron las protagonistas olvidadas de la dictadura y sus voces empezaron tímidamente a escucharse en la transición, como veremos en las siguientes líneas.

A. El franquismo

Las distintas transformaciones producidas por la Guerra Civil española también se hicieron patentes en la situación de la mujer. España venía de una época, la II República española, en la que se comenzaron a desarrollar un conjunto de políticas de género con el fin de modernizar la sociedad. Sin embargo, con el estallido de la Guerra Civil y la posterior dictadura, la condición de la mujer cambió por completo (Ramos, 2001).

Esta Guerra Civil ocasionó una importante disminución de la población produciéndose, además, una alta tasa de mortalidad infantil. Por todo ello, el régimen puso toda su dedicación en intentar repoblar el país. Para ello, el franquismo utilizó todo lo que estaba en su mano, desde desarrollar una legislación que favoreciese la procreación (se prohibió el aborto, se ilegalizó todo método anticonceptivo o se publicó la Ley de Protección de Familias Numerosas) hasta utilizar la educación para adoctrinar y extender los valores femeninos tradicionales y el nuevo modelo de mujer que la dictadura quería imponer (Manrique, 2007).

El modelo que el franquismo implantó era un modelo de mujer conservador asentado en el discurso burgués del siglo XIX y refrendado por el marco ideológico del nacionalcatolicismo. La principal función de la mujer se encontraba en la esfera privada, sirviendo a su papel como madre y esposa en un modelo de familia patriarcal. Dentro de este modelo, la mujer se encontraba subordinada al marido. Además, la normativa apartaba a las mujeres de la realización de diversas actividades como, por ejemplo, del trabajo, ya que se prohibió trabajar a la mujer que se encontrara casada si su marido tenía los ingresos necesarios. Todo esto fue publicado en el Fuero del Trabajo (Dios, 2014).

La familia era la base de la sociedad, ya que era la encargada de educar y difundir los valores tradicionales y reaccionarios con el fin de mantener la norma social predispuesta, que era de un carácter despótico y jerarquizado. Para todo ello, el régimen se sirvió de la educación para

llevar a cabo la implantación de estos valores, teniendo gran importancia la Sección Femenina. Esta rama femenina del partido de Falange ayudó en la política educativa y demográfica del franquismo, extendiendo los fundamentos básicos de las enseñanzas del hogar, de la higiene y la puericultura con el objetivo de formar a las posteriores madres (Rabazas y Ramos, 2006).

En los años cincuenta, la situación de la mujer no sufrió grandes cambios respecto a la década anterior, aunque fue progresando su incorporación al mercado laboral. Además, se experimenta un aumento de modelos femeninos al final del periodo gracias al turismo y la influencia exterior y se reconocen algunos derechos a nivel profesional y político.

A finales de estos años, en España hubo un desarrollo en cuanto a la política nacional e internacional, modernizando la política industrial, por un lado, y abriéndose hacia el exterior por otro. Además, se realizaron algunos cambios legales que hicieron que la legislación fuese algo menos reaccionaria. Algunas de estas transformaciones legislativas se desarrollaron en el ámbito de la mujer, como la Ley que se promulgó en 1961, que fue muy importante porque amparaba “el principio de igualdad de derechos laborales de los trabajadores de ambos sexos (...) ampliando el rango de los derechos laborales reconocidos a las mujeres” (Ortiz, 2006, p. 11-12), aunque se fijaron algunas excepciones importantes.

En los años sesenta, la llegada a España del turismo y de una ligera brisa de renovación provoca la convergencia de modelos femeninos innovadores con las ideas tradicionales condescendientes con la dictadura. Además, el comportamiento y la conducta rebelde, crítica e inconformista de parte de la juventud, que se encontraba descontenta, halla su forma de expresión y manifestación mediante la música, la vestimenta y el asociacionismo universitario. Todo ello provocará que se produzca la transformación del modelo femenino, el cual irá acompañado del cambio hacia una sociedad democrática a partir de mitad de los años setenta (Francés, 2013).

B. La transición a la democracia

En los últimos años de la dictadura, voces críticas sobre la situación de la mujer, activaron un movimiento del colectivo femenino que se empezó a movilizar contra la desigualdad a la que aún estaba sometida la mujer socialmente en aquellos años. Esta corriente se inició principalmente en el espacio universitario, pero se fue expandiendo a otros ambientes. La igualdad legal fue una de las primeras reivindicaciones por parte de las mujeres en el momento de la transición, puesto que es una de las principales demandas para que haya un

estado democrático (Garrido et al., 1997). Para empezar, se movilizaron primero por los derechos civiles como, por ejemplo,

la derogación de la licencia marital, la supresión de todos los artículos en las leyes que tuvieran un carácter de subordinación de las mujeres respecto a los hombres, la patria potestad conjunta, la mayoría de edad a los veintiún años a todos los efectos, la libertad religiosa en los centros públicos y privados (Ortiz, 2006, p. 14).

A todo ello se añadirían las movilizaciones por los derechos políticos, como pueden ser: el derecho de asociación y de reunión, el derecho a huelga o el derecho a la libertad de expresión, entre otros. Asimismo, también se reclamarán derechos laborales y educativos y, paulatinamente, otros derechos como el derecho a una sexualidad libre, el derecho al aborto o las leyes del divorcio o del matrimonio civil (Kaplan, 1999).

Durante los años anteriores a la transición, existían ya diversos grupos de mujeres. Algunos de ellos eran el Seminario de Estudios de la Mujer, que nació en Madrid o la Primera Asamblea Democrática de Mujeres de Sant Medir, proyecto catalán respaldado por el PCE que en su extensión nacional pasó a denominarse Movimiento Democrático de Mujeres, para finalmente después, en 1975, se acabara llamando Movimiento Democrático de Mujeres/Movimiento de Liberación de la Mujer. Las primeras movilizaciones de estos grupos, como hemos comentado anteriormente, tenían que ver con la igualdad legal y laboral y, poco a poco, el movimiento feminista iría alcanzando un desarrollo que se mostraría en la autosuficiencia que tenían, puesto que eran independientes a todo partido o asociación de oposición a la dictadura (Ortiz, 2006).

La relación y la colaboración en foros colectivos y la aspiración de terminar con la desigualdad legal que sufrían las mujeres durante el régimen produjo que los diferentes grupos colaboraran abiertamente en la celebración del Año Internacional de la Mujer en 1975. Entre estos diferentes grupos se encontraban algunos ligados con al PCE, como el Movimiento Democrático de Mujeres, las Asociaciones de Amas de Casa o los Clubes de Amigos de la UNESCO; y otros de índole eclesiástica o cristiana, como el Seminario de Estudios Sociológicos de la Mujer, el Movimiento de Apostolado Seglar o la HOAC. Estos grupos se unieron todavía más con la planificación, preparación y participación en las I Jornadas Nacionales por la Liberación de la Mujer de principios de diciembre de 1975 (Díaz, 2009). El programa de las Jornadas incluía conferencias de diferentes grupos de varias zonas del país y, según Ortiz (2006), se trataron los siguientes temas: “mujer y sociedad; mujer y educación; mujer y familia; mujer y trabajo; mujer y barrios; movimientos feministas” (p. 18).

Desde el inicio de los debates surgieron diferencias en torno a la autonomía del feminismo, que se hicieron también patentes en las Jornades Catalanes de la Dona de mayo de 1976. Había un grupo que pensaba que el feminismo debía ser independiente a la militancia en cualquier partido político u organización y, por otro lado, estaba otro grupo que apostaba por la militancia del feminismo en los partidos políticos. El primer grupo establecía el eje de su lucha en los derechos de las mujeres mientras que el segundo lo fijaba en la lucha política por la recuperación de la democracia y las libertades, una lucha en la que pensaban que debía estar el feminismo (Moreno-Seco, 2008).

Estas posiciones divergentes continuaron durante años, pero mientras se fueron consiguiendo mayores avances para las mujeres. Uno de esos avances tiene que ver con la elaboración de distintos ámbitos institucionales en torno a la mujer, con los que poder realizar diferentes políticas para intentar acabar con la discriminación que sufren las mujeres. Se instauraron concejalías de la Mujer en los ayuntamientos y diferentes asociaciones dialogaron con el gobierno de la UCD para el establecimiento de la Subdelegación General de la Condición Femenina y la regulación de las agrupaciones feministas. Finalmente, las distintas asociaciones feministas de izquierdas y católicas secundaron la Constitución española, aunque creían que era incompleta; mientras que otras la rechazaron (Moreno-Seco, 2008; Ortiz Heras, 2006).

1.1.3. Formación inicial del profesorado

Otro de los puntos clave sobre los que se asienta la base teórica de nuestra investigación es la formación del profesorado. En este apartado analizamos la situación de este colectivo en los periodos en los que se enmarca el estudio.

A. El franquismo

Según Rodríguez-Izquierdo (1998), la formación inicial del profesorado en la dictadura franquista puede clasificarse en tres etapas: la primera comenzó en 1936 con la Guerra Civil y finalizó en 1945; la segunda se extendió desde 1945 hasta 1950 y el tercero abarcó los últimos años del franquismo desde 1950 hasta 1975.

- Primera etapa (1936-1945)

Esta etapa comienza con la Guerra Civil española en la que coexistieron dos paradigmas educativos (republicano y nacionalcatólico). En los territorios bajo el dominio del bando sublevado, se depuraron las Escuelas Normales y al funcionariado público en activo, entre los que se encontraban los maestros y maestras. Los sublevados querían imponer los ideales

del Nuevo Estado y, para ello, había que acabar con la educación republicana, incluyendo a su profesorado (González, 1994). El bando sublevado tenía tanta inquietud por la unidad de España que decretó una orden el 27 de noviembre de 1937³:

Alcanzando la labor depurada del Magisterio a más de 50.000 maestros, la publicación en el Boletín Oficial de Estado de las sanciones o confirmaciones acordadas por cada caso, crea problemas de imposible solución, de no destinar por entero las páginas de aquél a la publicación de los acuerdos o de aumentar considerablemente el volumen del Boletín por lo que no existiendo precepto legal que obligue a su inserción se dispone que se haga en el Boletín Oficial de la provincia donde el expediente de depuración se ha tramitado.

Desde el principio de la guerra, el bando sublevado comenzó a adoptar distintas medidas con las que quería acabar con el Plan Profesional de 1931. Estas medidas eran concluyentes y con ellas deshicieron todas las proposiciones innovadoras y progresistas de la formación inicial, para después imponer distintos planes de estudios de un carácter reaccionario y elitista. Además, las Escuelas Normales sufrieron la depuración de su profesorado y se suspendió el acceso a ellas hasta nueva orden (Santander, 2010).

Los planes de estudios franquistas se caracterizaron por su naturaleza ideológica, que influenció tanto a todas las etapas educativas como a la formación inicial del profesorado. Las transformaciones que se realizaron de la formación inicial se desarrollaron en torno a tres fundamentos: formación concisa en un corto espacio de tiempo, ya que necesitaban docentes formados en los valores del régimen que ocuparan rápidamente los puestos que habían quedado vacantes tras el proceso depurador; formación de docentes jóvenes, que eran más manejables e influenciables; y la incorporación de diferentes asignaturas con las que transmitir el ideario del régimen (Domínguez, 1991).

Estos planes aseguraban al régimen la formación de maestros partidarios de sus ideales. Se comenzó ofreciendo plazas para la oficialidad provisional del ejército, pero en 1940 la convocatoria requería formar parte de algunos de estos grupos: “a) oficiales provisionales o de complemento; b) excombatientes; c) excautivos; d) miembros de la extinguida Corporación del Magisterio; e) huérfanos de guerra o hijos de asesinados; y f) Cruzados de la Enseñanza” (Santander, 2010, p. 88).

Ese mismo año se publicó el Plan de 1940 o Plan Bachiller, que se creó principalmente para facilitar el paso de los bachilleres a maestros. Asimismo, este plan acabó con la coeducación

³ Orden de 27 de noviembre de 1937 (BOE del 1 de diciembre).

en las Escuelas Normales y recuperó el reglamento y distintos elementos del Plan de 1914 (Rodríguez-Izquierdo, 1998). Para obtener el título de maestro, González (1994) y Manso (2010) exponen que era necesario la realización de unos cursos, que incluían las siguientes asignaturas: Religión y Moral, Religión e Historia Sagrada, Pedagogía e Historia de la Pedagogía, Prácticas de Enseñanza, Caligrafía, Labores y Economía. Además, también era necesario justificar la buena conducta moral y la adhesión al Movimiento.

Más adelante, en 1942 se desarrolla una reorganización de la formación inicial en la que se improvisa un nuevo Plan poco definido que se fue modelando en los años posteriores hasta 1945. Asimismo, en este Plan se constituyeron las condiciones para ingresar en la Escuela Normal y que pasamos a concretar: a) la edad de ingreso son 12 años previo examen de cultura general; b) el Plan está compuesto por tres años de formación cultural y uno de formación profesional. También se puede desarrollar por la enseñanza no oficial; c) las clases de la mañana están asignadas a las alumnas y las de por la tarde a los alumnos; d) también se instauran cursos para la mejora del maestro (Rodríguez-Izquierdo, 1998; Santander, 2010).

Como hemos comentado anteriormente, el Plan de 1942 se realizó precipitadamente y con cierta improvisación, algo que también ocurrió con el Plan de 1945. Ambos planes se fueron configurando poco a poco durante sus años posteriores mediante Órdenes Ministeriales. Una de las Órdenes más relevantes fue la promulgada el 6 de diciembre de 1943 en la que se presentaban los Cuestionarios de Cultura General de segundo curso, que fueron incorporados tanto a las materias comunes como en las específicas para cada sexo, como es el caso de las labores y enseñanzas del hogar para las mujeres. Estas materias era impartidas solamente por mujeres (Domínguez, 1991; Rodríguez-Izquierdo, 1998).

- **Segunda etapa (1945-1950)**

En esta etapa se promulgaron la Ley de Educación Primaria de 1945, el Reglamento de las Escuelas de Magisterio y el Plan de 1950. La Ley fue decretada el 17 de julio de 1945 y delimitó la Educación Primaria como obligatoria, segregada por sexo, gratuita e impartida en castellano. Asimismo, se decretaron unos criterios nuevos para el acceso a las Escuelas Normales: a) era obligatorio contar con los cuatro cursos de bachiller y catorce años; b) las Escuelas Normales se encontraban segregadas por sexo; c) se permitió la elaboración de Escuelas Normales de la Iglesia y privadas; d) la formación inicial estaba organizada por un examen de acceso, tres años de estudios y una prueba final; e) se incrementaron las materias formativas y culturales en los estudios medios y, a su vez, también aumentó la doctrina religiosa y patriótica y la educación física y social. Se procuraba conseguir un maestro con

una cultura media, pero con compromiso moral, religioso y patriótico de acuerdo con los ideales franquistas (Rodríguez-Izquierdo, 1998; Santander, 2010).

Esta Ley también se aplicó mediante varias Órdenes Ministeriales publicadas en distintos momentos. Dos de las más relevantes fueron, por un lado, las decretadas el 26 de octubre y el 15 de noviembre de 1945, debido a que con ellas se implantó el cuarto curso del plan provincial, especificándose también sus materias; y, por otro lado, la promulgada el 14 de octubre de 1946, ya que se publicó íntegramente el nuevo plan de estudio. Este plan ya aplicaba la segregación por sexos y la especificación de asignaturas por sexo, siendo enseñanzas del hogar para las mujeres y agrícola, industria o mercantil para los hombres. En cuanto a la Ley de Educación Primaria de 1945 modificó el nombre de Escuelas Normales, que se pasarían a llamar Escuelas de Magisterio (Rodríguez-Izquierdo, 1998; Santander, 2010).

A continuación, como resultado del Reglamento para las Escuelas de Magisterio se desarrolló un nuevo plan, el Plan de 1950, en el que se daba todavía menos relevancia al aprendizaje técnico profesional del maestro. La formación docente quedó estructurada en varias áreas: político-social, religioso y moral, cultura general, físico y profesional teórico-práctico. Con este nuevo Plan, el sistema educativo quedó de la siguiente manera: cuatro años de enseñanza primaria, cuatro años de enseñanza elemental y tres años de formación profesional. Además, se realizaron una serie de transformaciones en relación a la regulación anterior: a) se debía realizar un examen de acceso con temario propio del bachiller elemental, tener 14 años, aprobar tres cursos escolares y aprobar una reválida al final de los estudios; b) la formación en las Escuelas de Magisterio debían tener naturaleza formativa y educativa (Domínguez, 1991; Rodríguez-Izquierdo, 1998).

El Plan de 1950 contenía las siguientes materias:

Tabla 1.

Materias del Plan de 1950

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO
Religión y su Metodología	Religión y su Metodología	Religión y su Metodología
Lengua española: Gramática, Análisis lógico gramatical y Metodología de la Lengua	Matemáticas: Geometría ampliación y Metodología, Trigonometría	Historia de la Literatura española. Metodología de la Lengua

Matemáticas: Aritmética y su Metodología, Álgebra	Física y su Metodología	Geografía e Historia Universal y su Metodología
Geografía e Historia de España y su Metodología	Química y su Metodología	Pedagogía: Metodología general y organización escolar
Filosofía, Psicología, Lógica y Ética	Filosofía, Ontología general y especial	Agricultura e Industrias rurales
Fisiología, Higiene	Psicología: Pedagógica y Paidológica	Música: Cantos
Trabajos Manuales o Labores y Hogar	Pedagogía: Educación y su Historia	Idiomas: Francés
Caligrafía	Trabajos Manuales o Labores y Hogar	Dibujo del natural
Educación Física y su Metodología	Dibujo y su Metodología	Educación Física y su Metodología
Prácticas Enseñanza	Música: Elementos de solfeo y cantos religiosos, patrióticos y escolares	Práctica de Enseñanza
Formación Político-Social	Caligrafía	Formación Político-Social
	Práctica Enseñanza	
	Formación Político-Social	
	Educación Física y su Metodología	

Fuente: Santander (2010, p. 91).

- Tercera etapa (1950-1975)

La primera transformación que se produjo en este periodo fue la renovación de la Ley de Educación Primaria de 1965, en la que se reclamaban cambios también en los planes de estudios. En esta Ley continuaba apareciendo la segregación de alumnos y alumnas por sexo, pero en este caso existían diferentes excepciones planteadas en los artículos 14 y 20 de la Ley y su siguiente refundición el 2 de febrero de 1967⁴ (Domínguez, 1991; Rodríguez-Izquierdo, 1998). Estos artículos manifestaban lo siguiente:

Art. 14. Separación de sexos.-En la enseñanza primaria se observará el régimen de separación de sexos, con las excepciones que se establezcan en Leyes y Reglamentos.

Art. 20. De niños, de niñas y mixtas.-Las Escuelas de párvulos podrán admitir indistintamente niños y niñas cuando la matrícula no permita la división por sexos y estarán siempre regentadas por Maestras.

⁴ Decreto 193/1967, de 2 de febrero, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Enseñanza Primaria.

Para los alumnos de seis y más años las Escuelas serán de niños o de niñas, instaladas en locales distintos y a cargo de Maestros y Maestras, respectivamente. Cuando no sea posible designar Maestros, podrán ser regentadas las Escuelas de niños por Maestras, procurando que éstas regenten los grados de niños de menor edad.

La Escuela mixta estará autorizada, cuando el núcleo de población y las posibilidades de transporte no permitan obtener un contingente escolar superior a treinta niños de seis o más años de edad.

Como consecuencia de esta Ley, se decretó otro plan de estudios nuevo, el Plan de 1967. El Plan de 1967 tenía cierto parecido al Plan de 1931, que se derogó al inicio del franquismo, puesto que existió un mayor interés en el aprendizaje previo, la naturaleza profesional de los estudios en las Escuelas Normales o año íntegro de prácticas. Otro punto positivo del Plan pueden ser la petición de acceso del bachillerato superior. En cuanto a los aspectos negativos, destacamos la disminución de la fase formativa a dos años, la falta de límite en cuanto a la ratio de alumnos por aula o una organización demasiado rígida. Sin embargo, se dio mayor valor a las Ciencias de la Educación, que llegan a acumular un 25 por ciento de horas escolares (Beas, 2010; Domínguez, 1991; Rodríguez-Izquierdo, 1998).

Con el Plan de 1967 se comenzaban a instaurar algunas orientaciones pedagógicas renovadoras. Asimismo, al aprobar este Plan se produjo una modificación en el sistema educativo, que pasó a estructurarse de la siguiente manera: cuatro cursos de enseñanza primaria, seis cursos de enseñanza media, dos cursos de formación profesional y uno de práctica profesional. Este Plan, además, contó con algunos rasgos y medidas nuevas a los que encontramos en los planes anteriores: a) para el acceso se demandaba el título de bachiller superior y una reválida; b) la formación inicial del profesorado estaba compuesta por dos cursos más otro de prácticas que se realizaba tras aprobar una reválida; c) las enseñanzas psicológicas, pedagógicas y las prácticas eran preferentes y eran complementadas con cursos de artes plásticas y dinámicas, hechos sociales o educación cívica y sanitaria; d) la enseñanza pedagógica y psicológica del docente se focalizaba en el aprendizaje de la naturaleza del niño; e) las prácticas tenían retribución económica y estaban controladas por la Escuela Normal y la Inspección. (Manso, 2010; Rodríguez-Izquierdo, 1998). La reválida que era necesario aprobar para poder realizar las prácticas, según González (2008), consistía en lo siguiente:

a) los contenidos de las materias cursadas durante la carrera, b) el desarrollo de dos temas elegidos al azar de un temario, c) un comentario de un texto pedagógico, d) un ejercicio práctico de habilidad manual y técnica y e) una traducción de un texto en inglés o francés (p. 45).

B. La transición

Aunque el régimen franquista no terminó hasta la muerte del dictador en noviembre de 1975, algunos autores, como González (2008), exponen que la transición a la democracia en el ámbito educativo comenzó unos años antes con la publicación de la Ley General de Educación de 1970.

Esta Ley fue el comienzo de la renovación educativa después de más de 30 años de retroceso. Con ella se pretendía dar respuesta educativa a las demandas sociales del momento. Además, esta Ley es una de las más relevantes en España principalmente por la transformación del sistema educativo que se realizó. Este destacó sobre todo en la instauración de la Enseñanza General Básica (EGB), que ampliaba la igualdad de oportunidades, estableciendo una enseñanza obligatoria y gratuita de los 6 a los 14 años. No obstante, esta Ley también tuvo diversos fracasos como el cambio producido en el Bachillerato Unificado y Polivalente (BUP) y en la formación profesional (FP), en los que se desarrolló un proyecto educativo desacertado, y la educación universitaria que continuaba con dificultades de índole política y al que se le sumó la limitada dotación presupuestaria (Beas, 2010).

Por tanto, con esta nueva Ley, la educación pública se extendió, lo que desembocó en la creación de puestos decentes. En este contexto de transición, se produjo un progreso en cuanto a la renovación pedagógica y se abrió el camino hacia una educación democrática. Además, se llevó a cabo la apertura de numerosos colegios públicos, debido al gran incremento de matriculaciones en este tipo de educación. En cuanto a la formación inicial de profesorado, existió un progreso a causa de las distintas transformaciones legislativas del momento, mejorando también los salarios de los funcionarios (Benejam, 2002; González, 2013; Robles, 2018).

Una vez aprobada esta Ley, lo que se aspiraba desde la educación era a reaccionar ante las necesidades sociales y ante las protestas por el centralismo existente. Por tanto, una de las medidas que se quería desarrollar era la de restablecer las pedagogías propias de principios del siglo XX. Otros elementos importantes de esta época fueron, por un lado, el currículo, que se alteró y pluralizó con la intención de equilibrar la enseñanza entre distintas materias y, por otro lado, la transformación educativa de una educación elitista a una educación de masas. Sin embargo, en el ámbito educativo, los medios económicos presupuestados para la educación fueron escasos e incompletos (González, 2013, 2016).

Por otro lado, con esta ley se comenzó un proceso para la incorporación de la formación inicial del profesorado a los estudios universitarios, integrándose en los estudios de primer ciclo. Durante ese proceso, se publicó el Real Decreto 1381/1972⁵ que transformó las Escuelas Normales en Escuelas Universitarias dependiendo administrativamente de la universidad, aunque tardaron bastante en incorporarse definitivamente. Este doble sentido que padecían las Escuelas Universitarias del Profesorado de EGB (EUFP) en relación con la universidad permaneció hasta la publicación de la Ley de Reforma Universitaria de 1985, en la que se afianzó la organización de la universidad en distintos departamentos. La principal labor de las EUFP fue la de formar a los docentes en las distintas materias de la EGB (González y Varela, 2016; Santander, 2010).

Asimismo, la LGE transformaba todo el sistema educativo, incluido la formación inicial del profesorado, que se tuvo que ajustar a los distintos cambios. Estos, según Manso (2010), fueron:

- a) Se accede a los estudios de magisterio con el Bachillerato y un curso de orientación; b) la formación total eran 3 años con los que se obtenía el título de diplomado; c) a partir de ese momento pasaran a llamarse Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica ofreciendo ese nivel universitario que habían perdido; d) se crean especialidades en la formación de los nuevos docentes: el de Ciencias, el de Ciencias Humanas y el de Filologías, aunque todos ellos eran finalmente “Profesores de Educación General Básica”; e) se comienza a hablar de la importancia de formación en contenidos psicopedagógicos, en los específicos de cada especialidad y en asignaturas generales como Música, Plástica y Expresión Corporal (p. 201).

Un año después se promulgó el Plan de 1971, de índole experimental hasta 1977 que fue validado oficialmente por la Orden Ministerial 1411/77 (BOE de 13 de junio de 1977)⁶. Los nuevos docentes debían encontrarse preparados para desempeñar una educación global en el primer ciclo de EGB y alguna materia específica en el segundo. Con este Plan, la formación inicial se estructuró de la siguiente forma:

- a) *disciplinas comunes*, que preparaban para ejercer como profesor generalista en la primera etapa; b) *de especialización* en un área de la EGB, que se orientaba hacia la especialización moderada en Letras o Ciencias; c) *optativas*, que se proponían para profundizar en las

⁵ Decreto 1381/1972, de 25 de mayo, sobre integración de las Escuelas Normales en la Universidad como Escuelas Universitarias de Profesorado de Educación General Básica.

⁶ ORDEN de 13 de junio de 1977 sobre directrices para la elaboración de los planes de estudio de las Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica.

especialidades; d) *prácticas de enseñanza* en los cursos segundo y tercero (González, 2008, p. 46).

Este Plan produjo un avance en la formación inicial del profesorado, aunque el periodo de prácticas era demasiado escaso. Además, se le concedía más importancia a la pedagogía, perjudicando a las didácticas específicas. Algunas opiniones negativas hacia este Plan se debían a la exagerada especialización, al excesivo número de materias o a la insuficiente dotación económica. Este Plan estuvo vigente hasta que el PSOE promulgó la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990 con un nuevo plan de estudios (Beas, 2010; González, 2013).

Una vez muerto el dictador, las tendencias pedagógicas renovadoras ganaron mayor peso en la sociedad, resaltando a los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP). Todos estos movimientos fueron oposición al franquismo.

Años más tarde, se creó y promulgó la Constitución española, en la cual se adoptaron algunas importantes medidas, que los propios Movimientos de Renovación Pedagógica reclamaban, como la obligatoriedad y gratuidad de la educación, el principio de igualdad de oportunidades o la distinción de la educación como un servicio público (Hernández, 2011; Mayordomo, 2002).

Los años 80 fueron los años más adecuados para desarrollar diferentes transformaciones educativas. Se implantaron diversas medidas que favorecían a la formación y renovación docente y al perfeccionamiento de la educación pública, que eran rasgos necesarios para conseguir progresar. En 1982, el PSOE ganó las elecciones generales y en su mandato creó dos importantes leyes educativas: la Ley Orgánica de Derecho a la Educación (LODE) en 1985 y la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990. Con la primera de ellas se reguló la dualidad de centros, la participación de la comunidad educativa y el derecho a la educación. Sin embargo, la LOGSE produjo una transformación del sistema educativo y de la estructuración de la enseñanza. Estas leyes fueron una complicada prueba para el cambio y la modernización de la educación y de la sociedad (González, 2013).

CAPÍTULO II. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este apartado analizamos las diferentes investigaciones que se han llevado a cabo sobre el objeto de estudio de nuestro trabajo. Con todos esos estudios que encontramos en varias bases de datos, desarrollaremos nuestro estado del arte. Siguiendo a González (2005), podemos expresar que el estado del arte “resume y organiza los resultados de investigación reciente en una forma novedosa que integra y agrega claridad al trabajo en un campo específico” (p. 4). Para su desarrollo, se han seguido las fases que especifica Codina (2018) para las revisiones sistematizadas: (a) la búsqueda de los conceptos previamente elegidos, (b) la evaluación sobre la pertinencia o no de los resultados aparecidos en la búsqueda (c) el análisis de las investigaciones seleccionadas y (d) la síntesis, proceso que nos permite obtener una visión del panorama de la literatura científica sobre el tema.

Como hemos expuesto anteriormente, para poder llevar a cabo el proceso de revisión de la literatura, tuvimos que elegir un concepto con el que buscar en las varias bases de datos (Scopus, Teseo e ISOC) y en un portal de difusión de la producción científica hispana (Dialnet). Este concepto es, en castellano, “Maestras en España en el siglo XX” y, en lengua inglesa, “Teachers in Spain in the 20th century”. Por tanto, realizamos la búsqueda en tres bases de datos y en un portal de difusión, todos ellos con un reconocimiento nacional e internacional.

La búsqueda desarrollada en las cuatro bases de datos concluyó con un total de 384 resultados (Tabla 2). Posteriormente, analizando todos los estudios que encontramos, solo 24 estaban relacionados con el objetivo principal de nuestro trabajo y la mayoría de ellos son artículos de revista y tesis doctorales.

Tabla 2.

Búsquedas en las bases de datos con los conceptos “Maestras en España en el siglo XX” y “Teachers in Spain in the 20th century”.

Base de datos	Total	Artículos revista	Tesis doctorales	Libros	Capítulos de libro	Interés para el TFM	Fecha elementos
Dialnet	297	86	155	31	25	13	1997-2020
Scopus	37	35	-	-	2	1	1999-2021
Teseo	59	-	59	-	-	5	2007-2016
ISOC	269	269	-	-	-	12	1997-2019
Total	662	390	214	31	27	31	1997-2021

Fuente: elaboración propia

Después de haber desarrollado la exploración cuantitativa de las investigaciones existentes sobre la temática de nuestro estudio, pasamos posteriormente a analizar las distintas líneas temáticas en las que se podrían reunir las diferentes publicaciones que nos han surgido. Las líneas temáticas seleccionadas son cuatro: profesorado femenino, magisterio femenino, educación femenina e historia escrita de maestros y maestras.

Comenzamos a desarrollar el análisis de la temática de profesorado femenino. Esta línea temática es en la que más publicaciones de interés hemos encontrado, siendo la primera de ellas, una investigación de Flecha (1997) en la cual se muestra cómo era la vida de las maestras españolas en los años sesenta del siglo pasado. También hemos hallado el estudio de Ballesteros (2003), que analiza la etapa educativa de dos maestras –Carmen de Burgos y Dolores Cebrián– de la Escuela Normal de Toledo. Por otro lado, descubrimos el trabajo de Lozano (2019), que investiga la trayectoria de la maestra Marta Mata y su contribución educativa y pedagógica. Otra publicación que encontramos es la de Torrebadella y López-Villar (2016) en la que estudian cómo fueron los inicios de las profesoras de gimnasia a través de diferentes archivos y periódicos. Asimismo, descubrimos el estudio de Muñoz-Muñoz (2005), que investiga a las mujeres académicas de la Universidad de Granada durante el periodo de la transición española con el objetivo de esclarecer esta parte del pasado. Por otra parte, hallamos la tesis doctoral de Domenech (2016), que expone la situación de las maestras que vivieron la guerra civil y el primer franquismo en la provincia de Alicante. Otra investigación encontrada es la de Ballarín (1999), que analiza desde los ojos del presente a las maestras que ejercieron en España en el pasado. También descubrimos los trabajos de Cortada (1999; 2002). En el primero de ellos analiza los precedentes históricos de la maestra en la segunda mitad del siglo XIX, mientras que en el segundo investiga la clase de vida y de trabajo que tuvieron las maestras en la segunda mitad del siglo XIX. Además, descubrimos el estudio de Sánchez (2010), que es de las pocas investigaciones que hemos encontrado desde una perspectiva rural. En concreto, se centra en analizar la figura de las maestras rurales en la época de la Segunda República. Para finalizar, la última publicación hallada sobre esta línea temática es de Morata (1998), que investiga el grupo de profesores y profesoras que estuvieron ejerciendo en la Escuela Normal de Maestras de Madrid entre los años 1914 y 1939.

En cuanto al tema del magisterio femenino hemos descubierto el estudio de Cambero y García (2020), que analiza el desarrollo histórico de la realización del magisterio en Extremadura de un grupo de mujeres de distintas generaciones entre los años 1958 y 2018. Otra publicación encontrada es un coloquio en el que participó Porto (1990) en el que expuso

el acceso de la mujer gallega al magisterio y la Escuela Normal de Maestras de Pontevedra. Por otro lado, hallamos el trabajo de Meavilla y Oller (2016) en el que se investiga sobre la formación de maestros y maestras en España en el siglo XIX. Además, descubrimos la investigación de Cortada (2000), que estudia el acceso de las maestras al magisterio público en el siglo XIX. Por último, encontramos una publicación de Mínguez (2010) en el que trata de analizar el inicio de la feminización del magisterio español.

En este punto agrupamos las publicaciones que tratan sobre la línea temática de la educación femenina. Para empezar, encontramos los estudios de Delgado (2008; 2009) y Magallón (2007), que investigan el tema de la educación científica de las mujeres. Por un lado, las investigaciones de Delgado (2008; 2009) tratan este tema desde finales del siglo XIX hasta el primer tercio del siglo XX, mientras que el trabajo de Magallón (2007) analiza la Residencia de Señoritas y las relaciones de la JAE con el International Institute for Girls en el primer tercio del siglo XX. Además, descubrimos la investigación de Vázquez (2015) en la que profundiza sobre la educación femenina en tiempos de la Segunda República. Para finalizar, el último artículo que hemos hallado es el de Cappelli y Quiroga (2021), que trata la temática de la expansión de la educación femenina en Italia y España entre los años 1861 y 1921.

Por último, la cuarta línea temática que hemos elegido es la de historia escrita de maestros y maestras. En ella, encontramos dos publicaciones de Viñao (2007; 2009), que investiga a los maestros y maestras desde el punto de vista de la historia de la cultura escrita. Para ello, utiliza autobiografías, memorias y diarios de maestros y maestras. Con el primero de esos estudios analiza los escritos de maestros y maestras de la España contemporánea, mientras que con el segundo se centra específicamente en los ego-documentos sobre la Guerra Civil. Realizar estas investigaciones con los documentos elaborados por maestros y maestras es positivo, ya que es posible así encontrar las semejanzas y diferencias entre la memoria escolar masculina y femenina.

Asimismo, vemos necesario mencionar que han existido ciertas limitaciones en nuestro estado de la cuestión. A este respecto, nos hemos dado cuenta que las bases de datos elegidas han excluido algunas publicaciones que nos parecen relevantes para el objeto de estudio de nuestra investigación. Algunos de estos trabajos son González (2014); Leite (2011); Robles (2018); San Román (2002); y Zufiaurre (2007). Estos artículos nos presentan un punto de vista que completa nuestro estudio y nos ayudan a analizar los resultados que se presentan en él.

Una vez analizadas todas las publicaciones de interés relacionadas con nuestro estudio, llegamos a la conclusión de que existen pocas investigaciones que rescaten desde la voz de las maestras esa experiencia no solo profesional, sino también personal y que abarquen una biografía completa. La mayoría se centran en el periodo de los años 70, pero se olvidan de lo que pasó antes y después. En cuanto a la utilización de la historia oral como método de recogida de información, las publicaciones encontradas en las bases de datos son inexistentes, aunque, en realidad, sí que se hallan publicaciones sobre esta temática, como podemos ver en Grana y Alonso (2009); Sonlleve, Martínez, y Barba-Martín (2019); y Sonlleve, Sanz y Maroto (2020). Por tanto, estas limitaciones que acabamos de comentar son las que dan validez a nuestra investigación, la cual tiene como objeto de estudio conocer las experiencias biográficas de dos maestras educadas en el franquismo, que vivieron en su práctica profesional los cambios que se produjeron en España en la década de 1970.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

El objetivo general de nuestro estudio es conocer las experiencias biográficas de dos maestras educadas en el franquismo, que vivieron en su práctica profesional los cambios que se produjeron en España en la década de 1970. Esta investigación se encuadra en la metodología cualitativa y emplea el método biográfico-narrativo. Por todo ello, en este capítulo presentaremos cómo se articula nuestro trabajo.

3.1. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

El presente trabajo se encuadra en una metodología cualitativa, la cual alude a “la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 20). Asimismo, esta metodología tiene una serie de características. Estas las vamos a exponer siguiendo a Cook y Reichardt (1986) que han desarrollado la comparación entre la metodología cualitativa y cuantitativa, lo que nos ayudará a comprender las diferencias entre ambas y el porqué de nuestro trabajo como investigación de corte cualitativo.

Tabla 3.

Comparación entre la investigación cualitativa y cuantitativa

INVESTIGACIÓN CUALITATIVA	INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA
Aboga por el empleo de los métodos cualitativos	Aboga por el empleo de los métodos cuantitativos
Fenomenologismo y “vertehen” (comprensión)	Positivismo lógico
Observación naturalista y sin control	Medición penetrante y controlada
Subjetivo	Objetivo
Próximo a los datos; perspectiva “desde dentro”	Al margen de los datos; perspectiva “desde fuera”
Fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo	No fundamentado en la realidad, orientado a la comprobación, confirmatorio, reduccionista, inferencial e hipotético-deductivo
Orientado al proceso	Orientado al resultado
Valido: datos “reales”, “ricos” y “profundos”	Fiable: datos “sólidos” y repetibles
No generalizable: estudios de casos aislados	Generalizable: estudios de casos múltiples
Holista	Particularista
Asume una realidad dinámica	Asume una realidad estable

Fuente: Cook y Reichardt (1986, p. 29).

Por tanto, nuestro trabajo es una investigación de corte cualitativo, puesto que cumple con las características de la investigación cualitativa que exponen Cook y Reichardt (1986). Hemos elegido este tipo de investigación, ya que queremos conocer los cambios educativos

que se produjeron en España en la década de 1970 a partir de los testimonios de dos maestras, es decir, a partir de casos aislados y de una perspectiva subjetiva, por lo que la investigación cualitativa es la que mejor se adapta a nuestro objetivo principal.

Además, para poder desarrollar una investigación cualitativa es necesario llevar a cabo una serie de pasos, que nosotros hemos seguido para construir nuestro trabajo. Estos pasos son los siguientes:

1) definir tema, problema y preguntas; 2) importancia y relevancia del estudio; 3) viabilidad del proyecto; 4) definir objetivos del proyecto; 5) búsqueda bibliográfica; 6) fundamentar la elección del paradigma cualitativo para responder a las preguntas; 7) definir paradigma interpretativo; 8) definir características de los participantes; 9) definir procedimientos para la obtención de información; 10) análisis de datos; 11) elaboración del informe final. A lo largo de nuestro trabajo hemos seguido los pasos anteriormente expuestos, con el fin de fundamentar la investigación (Álvarez-Gayou, 2003, p. 9).

También es muy importante en esta metodología comentar sus puntos de partida que, siguiendo a Flick (2004), son tres: perspectiva subjetiva, se analiza la causalidad y el camino de las interacciones y se reconstruye un campo social. En el caso de nuestro estudio, las entrevistadas han manifestado su punto de vista personal, se estudian los cambios que se produjeron al incorporarse la formación inicial a los estudios universitarios siguiendo la perspectiva de género, se recupera la memoria de las participantes y se reconstruye el campo de la historia educativa.

3.2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

Una vez elegimos el tema de nuestro proyecto y lo encuadramos en el paradigma correspondiente, comenzamos a realizar las preguntas de investigación. Siguiendo a Abreu, Parra y Molina (2012) estas preguntas aportan “un marco para la realización del estudio, ayudan al investigador a organizar la investigación, dándole relevancia, dirección y coherencia, ayudando así a mantener el investigador centrado durante el curso de la investigación. También delimitan el estudio, revelando sus límites” (p. 169).

Las preguntas de investigación que nos planteamos al inicio de la investigación fueron las siguientes: ¿Cuáles fueron los cambios que se produjeron en la formación inicial del magisterio femenino a partir de la Ley General de Educación de 1970? ¿Cómo se implicaron las maestras educadas en la dictadura en las transformaciones educativas y sociales en los años 70? ¿Cómo vivieron como mujeres permanecer en los márgenes del sistema educativo formal durante la dictadura? ¿Cuál fue su compromiso con la educación de género y la

renovación en el último tercio del siglo XX? ¿Qué cambios educativos acontecieron con la entrada de la democracia en España? ¿Cómo vivieron estos cambios las maestras protagonistas de esta investigación?

3.3. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Apoyándonos en Bisquerra (2004) interpretamos que el diseño de una investigación cualitativa debe singularizarse por ser “inductivo, abierto, flexible, cíclico y emergente” (p. 284). Por tanto, en el caso de nuestro estudio, lo hemos ido transformando, en función de los cambios que se han ido presentando a lo largo de su realización.

3.3.1. Método de investigación

3.3.1.1. Biográfico-narrativo

El modelo de investigación utilizado en esta investigación ha sido el biográfico-narrativo. Este alude a las técnicas e instrumentos que integran fuentes orales y documentales para construir relatos e historias de vida. Se relacionan las fuentes orales y documentales personales con un doble objetivo, “primero, captar los mecanismos que subyacen a los procesos que utilizan los individuos para dar sentido y significación a sus propias vidas, y segundo, mostrar un análisis descriptivo, interpretativo, y necesariamente sistemático y crítico de documentos de «vida»” (Sanz, 2005, p. 102). Además, Sanz (2005) también indica que la fuente sustancial del método biográfico-narrativo es la propia persona y el testimonio que nos facilita en una doble dimensión: primero, como persona única, y segundo, como personaje histórico.

La investigación biográfico-narrativa se inicia entre 1918 y 1920 en la Escuela de Chicago como consecuencia de la publicación del libro “El campesino polaco en Europa y América” de Thomas y Znaniecki (Camas, 2001; Rodríguez, Gil, y García, 1999). Se comenzó a utilizar el término “life history” en ese libro para

describir tanto la narrativa vital de una persona recogida por un investigador, como la versión final elaborada a partir de dicha narrativa, más el conjunto de registros documentales y entrevistas a personas del entorno social del sujeto biografiado, que permiten completar y validar el texto biográfico inicial (Pujadas, 1992, p. 13).

Connelly y Clandinin (1995) exponen que el principal fundamento para emplear este método es que “los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos al mundo” (p. 11).

La memoria autobiográfica se construye sobre las experiencias vividas individualmente; el sujeto es el actor y protagonista del relato y aun siendo vivencias compartidas, los eventos forman parte fundamental de su biografía individual. A esa singularidad propia del individuo se vincula la dimensión social, el espacio y el tiempo de los que relatan su historia. Las imágenes del pasado y el conocimiento recordado que les han sido transmitidos ejercen una poderosa influencia. Desde nuestra situación actual juzgamos el pasado y nos apoyamos en representaciones colectivas e interpretaciones, en principio ajenas a nosotros como personalidades individuales pero que, sin embargo, configuran la racionalización que de nuestra vida y del contexto hacemos (Sanz, 2005, p. 106).

Desarrollar una investigación en base a testimonios conlleva “dialogar, comprenderse a sí mismo y a las personas junto a las que se investiga, escuchar a la investigación e interpretar los datos dentro y fuera de nuestra propia mirada” (Sonllewa, 2018, p. 150). Esta autora, además, destaca la importancia de algunas herramientas que se suelen utilizar en este modelo de investigación; como fotografías, cartas o diarios, entre otras; aunque la más relevante sea la entrevista. Estas herramientas benefician el transcurso de la investigación, ya que le presenta al investigador la ocasión de dialogar con los entrevistados tanto durante como posteriormente al desarrollo de la entrevista.

Asimismo, siguiendo a Pujadas (1992), este modelo de investigación presenta diferentes tipos de narrativas:

- Relatos de vida: son biografías que se presentan como son narradas por los participantes.
- Las historias de vida: son reconstrucciones biográficas producidas por relatos y demás fuentes.
- Los biogramas: son observaciones biográficas formadas de distintas biografías individuales.

Además, la narrativa puede ser empleada con un propósito triple: “el fenómeno que se investiga (la narrativa, como producto escrito o hablado); el método de la investigación (investigación narrativa, como forma de reconstruir y analizar) y el uso que se pueda hacer de la narrativa con diferentes fines” (Connelly y Clandinin, 1995, p. 12).

Para llevar a cabo este método de investigación es muy importante cumplir una serie de principios éticos. Fernández (2012) menciona tres de ellos: principio de respeto a la autonomía personal, principio de confidencialidad y principio de justicia.

3.3.2. Técnicas e instrumentos de obtención de datos

Para la realización de este estudio nos hemos apoyado en la técnica de historias de vida.

3.3.2.1. Historias de vida

Como hemos expuesto anteriormente, a través del método biográfico-narrativo se pretenden mostrar los testimonios personales de los entrevistados mediante la asociación de las experiencias y percepciones acerca de su vida particular, concretándose, por tanto, en una historia de vida. En el caso de nuestro estudio, se desarrollarán dos historias de vida con dos maestras. Una de ellas desarrolló su formación inicial pocos años antes de que la formación inicial de los maestros y maestras se incorporara a las universidades mientras que la otra lo realizó pocos años después de que esto sucediera (Bolívar, 2004; Pujadas, 1992; Rodríguez et al., 1999; Sanz, 2005).

En otro orden de cosas, también estamos de acuerdo con la idea de Bisquerra (2004) y Ferrarotti (2007) en relación a las historias de vida. Ellos la conciben como una técnica o método que se aplica con la finalidad de adquirir información a través de la correlación entre las vivencias, el entorno y el contexto de los participantes.

Con la aplicación de las historias de vida se pretenden alcanzar cuatro objetivos: “1) captar la totalidad de una experiencia biográfica; 2) captar la ambigüedad y cambio; 3) captar la visión subjetiva; 4) descubrir las claves de interpretación de los fenoménicos sociales” (Ruiz, 1999, p. 279).

Las historias de vida se pueden clasificar de varias maneras. Una de ellas es la que nos indica Ruiz (1999) que depende del punto de vista empleado para su reconstrucción:

- Reminiscencia: la relevancia se encuentra en reconstruir una etapa histórica a través de las experiencias personales de las personas que vivieron esa época.
- Assessment: la relevancia se encuentra en proyectar políticas sociales fundamentándose en historias personales de gente que se encuentra en un grupo con problemas singulares.
- Investigación teórica: focalizada en la investigación y análisis de las circunstancias que dirigen a una senda ligada a realidades marginales.

Asimismo, existen otras clasificaciones sobre las historias de vida, como la que expone Pujadas (1992), que las organizan en:

- Relatos únicos: la investigación se apoya solamente de un caso.

- Relatos cruzados: la investigación se apoya en varios testimonios de personas colaterales a la persona central.
- Relatos paralelos: la investigación se apoya en múltiples casos con caminos vitales semejantes.

Este mismo autor, Pujadas (1992), además, manifiesta las cuatro etapas que son indispensables para la realización de una historia de vida. Estas etapas son:

- Fase inicial: se realiza el marco teórico dando a conocer el objetivo de la investigación. Además, en esta etapa también se desarrollará la elección de los informantes.
- Fase de encuesta: el investigador organiza y escoge el modo más idóneo de conseguir la información, existiendo cuatro diferentes maneras de hacerlo: documentos personales, relatos autobiográficos, entrevista biográfica y observación participante.
- Fase de registro, transcripción y elaboración: se apunta la información recogida en las historias de vida para, a continuación, planificarse y categorizar esa información en unidades de contenido.
- Fase de análisis e interpretación: se trata el contenido de las historias de vida.

A lo largo de este punto hemos expuesto las distintas clasificaciones que existen sobre las historias de vida. Ahora, trasladaremos esas clasificaciones a nuestro estudio, para delimitar cómo hemos construido las historias de vida que hemos desarrollado en él. Para empezar, hemos aplicado la reminiscencia al profundizar en las experiencias vividas por dos maestras con el objetivo de descubrir y comprender el contexto y la realidad de la época en que vivieron estas personas. Por último, también hemos empleado relatos paralelos, puesto que la historia de vida se basa en dos casos, ambos con vidas análogas, ya que fueron maestras que desempeñaron su docencia en años próximos.

3.3.2.2. Entrevista

La entrevista es una técnica o instrumento cuya finalidad es la de recoger información oral y singularizada sobre las experiencias vividas y los elementos personales, como opiniones o valores, de los entrevistados (Álvarez-Gayou, 2003; Bisquerra, 2004; Rodríguez et al., 1999).

Además, se encuentran distintos tipos de entrevistas. Siguiendo a Bisquerra (2004) y Rodríguez et al. (1999), por un lado, se hallan las entrevistas en función de su estructura y diseño y, por otro lado, según el instante de su desarrollo.

Para empezar, las entrevistas en función de su estructura y diseño se dividen en tres diferentes tipos que exponemos a continuación:

- Entrevista estructurada: el entrevistador programa y organiza la batería de preguntas asociado a un guion predispuesto, secuenciado y enfocado.
- Entrevista semiestructurada: provienen de un guion que preestablece cual es la información más importante que es fundamental recopilar. Es un tipo de entrevista que posibilita a ir entrecruzando contenidos para elaborar una idea global de la realidad.
- Entrevista no estructurada: son las entrevistas que se desarrollan sin guion, ya que la entrevista se forma sobre la base de las contestaciones de los informantes.

En cuanto a las entrevistas según el momento de su desarrollo también existen tres tipos que son los siguientes:

- 1) Entrevista inicial o exploratoria: el objetivo es la identificación de aspectos relevantes y característicos de una situación para poder tener una primera impresión y visualización. (...) Permite al investigador situarse y elaborar un marco de actuaciones futuras (...);
- 2) las entrevistas de desarrollo o de seguimiento: tienen dos objetivos: a) describir la evolución o el proceso de una situación, o de un aspecto determinado dentro del contexto de estudio (...); y b) profundizar y conocer más exhaustivamente la forma de vida, relaciones, acontecimientos y percepciones;
- 3) la entrevista final: se realiza cuando el objetivo es contrastar información, concluir aspectos de la investigación, o bien informar sobre determinados asuntos con la finalidad de continuar el proceso de investigación (Bisquerra, 2004, p. 338).

Nuestras entrevistas, por ello, son semiestructuradas ya que partimos de un guion con una batería de preguntas, pero según va avanzando la entrevistas, vamos cambiándolas y creando otras nuevas a partir de la información que recibimos de las personas entrevistadas.

3.3.2.3. Análisis documental

El análisis documental es un instrumento de recogida de información que se basa en el estudio y análisis de distinta documentación. Esta técnica es muy apropiada para complementar y verificar la información obtenida mediante otros instrumentos de recogida de datos (Bisquerra, 2004).

En nuestro trabajo, el análisis documental se ha sustentado en la lectura e investigación de diferentes documentos relacionados con nuestro objeto de estudio y en el análisis de documentos oficiales, fuentes legales y documentos personales de las entrevistadas, como registros escolares, fotografías, etc.

A. CÓMO HEMOS CONTRUIDO LAS HISTORIAS DE VIDA

Para la realización de este apartado vamos a seguir la clasificación de Pujadas (1992), que se encuentra expuesta anteriormente. Esta clasificación expone las cuatro fases principales con las que se conforma una historia de vida. Por tanto, a continuación, mostraremos cómo se han ido concretando estas fases en nuestra investigación.

1. Fase inicial

En principio, comenzamos elaborando la fundamentación teórica de nuestra investigación. Para ello, buscamos información, tanto histórica como educativa, sobre los periodos en los que se contextualiza nuestro trabajo. Estos periodos son principalmente el tardofranquismo, la transición española y la posterior democracia. Asimismo, tratamos el periodo anterior al que se centra nuestro trabajo con el fin de aportar un contexto histórico a nuestro estudio, lo cual nos parece adecuado para comprender mejor estos años y poder llevar a cabo un análisis más profundo y enriquecedor. Además, es importante destacar que nuestra fundamentación teórica tiene una marcada visión de género, puesto que lo que queremos rescatar es la experiencia subjetiva de dos maestras educadas en el franquismo que nos permitirá ahondar en su pensamiento pedagógico, sus prácticas educativas, su forma de pensar y repensar la escuela.

A continuación, el siguiente paso fue el desarrollo del estado de la cuestión. Para ello, seguimos examinando la literatura relacionada con el objeto de estudio de nuestra investigación, con el fin de constatar si esta era original, significativa y novedosa. Esa literatura fue buscada en diversas bases de datos, tanto nacionales como internacionales, con el objetivo de comprobar la información existente sobre la temática en la que se centra nuestro trabajo.

A partir de la realización de nuestro estado de la cuestión corroboramos que son limitados los estudios sobre la materia en la que se focaliza nuestro trabajo. Todavía son menores las investigaciones que trabajen este tema específicamente en el contexto de nuestro estudio, la provincia de Segovia.

Posteriormente, continuamos revisando literatura, esta vez sobre la técnica de obtención de datos que vamos a utilizar en nuestro trabajo, con el fin de prepararnos para después poder llevarla a la práctica de la mejor manera posible. Esta técnica de obtención de datos es: la entrevista. Después de todo esto, comenzamos a preparar todo lo necesario para el desarrollo de esta parte de nuestra investigación. Primero, creamos la batería de preguntas (anexo 1),

que nos servirá de guía en las entrevistas y que estará formada por los bloques de infancia, escolaridad, juventud, formación inicial, etapa de maestra y etapa adulta y vejez. La elección de estos bloques tiene la finalidad de abarcar todas las etapas de la vida de las protagonistas del estudio. Segundo, conversamos con las entrevistadas para concretar una fecha y una hora y, finalmente, organizaríamos las herramientas esenciales para el desarrollo de las mismas.

Por último, las historias de vida han sido complementadas con distintas fotografías de las protagonistas, que se encuentran en la parte de los anexos de este trabajo.

2. Fase de encuesta

a) Contacto con las maestras con las que llevamos a cabo las historias de vida

Para la selección de las maestras creamos unos criterios con los que se pudiese cumplir nuestro objeto de estudio. Estos eran, primero, que tenían que ser maestras, para tratarlo desde una perspectiva de género; segundo, que hubiesen desarrollado su formación inicial en los años en los que se centra nuestro trabajo y, por último, que la mayor parte de su trayectoria docente hubiese sido en la provincial de Segovia, para tratarlo también desde una perspectiva regional. Previamente a la realización de las entrevistas se contactó con las maestras por teléfono con el objetivo de comentarles algunos aspectos importantes a la hora de realizar las entrevistas. Estos aspectos son los siguientes:

- Finalidad del trabajo.
- Objetivos de la investigación.
- Técnica de obtención de datos utilizada.
- Fundamentos de su elección como entrevistada.
- Se garantizan sus derechos como coautoras de este estudio.

b) Consentimiento informado

Una vez las protagonistas de las entrevistas accedieron a participar en el estudio, desarrollamos un consentimiento informado (anexo 4) que respaldaron ambas partes (participantes y entrevistador). En este consentimiento informado las participantes accedían a que la información surgida de las entrevistas pudiese ser utilizada únicamente con finalidad investigativa. Por otro lado, el investigador se compromete a ajustarse a los preceptos éticos necesarios en cualquier investigación, entre los que se encuentran proteger la privacidad, los intereses, los derechos y, en caso de necesidad, el anonimato de las maestras entrevistadas.

c) Reuniones con cada una de las maestras

Antes del comienzo de las distintas entrevistas nos comunicamos mediante llamada de teléfono con las protagonistas con el objetivo de concretar el día de inicio y el horario en el que se llevarían a cabo las entrevistas. A finalizar cada una de ellas, concretábamos la fecha y hora de la siguiente. Además, quisimos dejar entre una entrevista y la siguiente un día de diferencia como mínimo, puesto que en esos días transcribiríamos y analizaríamos el contenido de los encuentros previos.

Por otro lado, las entrevistas se llevaron a cabo telemáticamente a causa de la crisis de salud producida por la COVID-19. Las entrevistas con Rita se realizaron a través de llamada de teléfono, mientras que las de Consuelo fueron a través de videollamada.

d) Concreción de las entrevistas

Previamente al inicio de las entrevistas nos comunicamos con las protagonistas con el objetivo de recordar y confirmar la fecha y hora que fue consensuada anteriormente con las mismas.

Una vez llegó el día establecido para la puesta en práctica de las entrevistas, se estructuró lo necesario para el desarrollo normal de las mismas. Las entrevistas con Rita fueron mediante llamada telefónica, por lo que se prepararon las siguientes herramientas: teléfono móvil, batería de preguntas, cuaderno de campo y bolígrafos. En cambio, como las entrevistas con Consuelo fueron mediante videollamada, se utilizaron herramientas distintas: ordenador portátil, batería de preguntas, cuaderno de campo y bolígrafos.

En el instante en el que iban a comenzar las entrevistas, preparamos todas las herramientas necesarias para el desarrollo de las mismas. Al principio de la conversación, recordamos a las entrevistadas que las entrevistas iban a ser grabadas y posteriormente transcritas.

Una vez finalizada cada entrevista, comenzamos a transcribirla con el objetivo de indagar en todo lo tratado a lo largo del diálogo para que, a partir de ahí, en las posteriores entrevistas pudiésemos profundizar en las partes con una mayor escasez dialógica. Por otro lado, una vez se transcribió la historia de vida completamente, esta se entregó a las respectivas protagonistas con el fin de que pudieran leerlas y, si así lo consideraban, pudiesen retirar cualquier información que no fuese de su gusto.

3. Fase de registro, transcripción y elaboración

El tener las entrevistas transcritas inmediatamente después de su finalización nos ayudó a agilizar la tarea y comenzar lo antes posible a codificar la información. Esta codificación se llevó a cabo después de leer varias veces ambas historias de vida.

En el caso de la categorización, hemos hecho una lectura individual de cada testimonio, hemos analizado los diferentes hitos que aparecen en las biografías individuales y lo que supusieron para ellas. Después ya hemos establecido una comparativa entre los testimonios y hemos puesto puntos en común en discusión. Las categorías serían emergentes. Las categorías y subcategorías que hemos establecido son las siguientes:

Tabla 4.

Categorías y subcategorías

Categorías	Subcategorías
Experiencias formativas hasta los años 70	En esta categoría abordaremos cómo las maestras vivieron sus experiencias de género en la familia, en la escuela y en la formación inicial; qué sucesos les marcaron como mujeres en aquellos primeros años de vida; cómo aprendieron a educar a la infancia desde su propia experiencia; qué valor se le daba a la niña en su contexto más cercano o cómo les enseñaron a entender la educación.
Vivencias profesionales a partir de los años 70	En esta segunda categoría trataremos cómo fue su acceso a la profesión docente; cómo vivieron en las aulas los cambios tras el fin de la dictadura; qué sintieron como mujeres en aquellos años de resurgir democrático; qué postura tomaron ante la posibilidad de implicarse activamente en los centros; cómo influyó la renovación pedagógica de aquellas décadas en su formación y en su práctica o de qué forma influyó el último tercio del siglo XX en su papel social como mujeres.

Fuente: elaboración propia

4. Fase de análisis e interpretación

Para llevar a cabo esta fase de la investigación, nos hemos orientado a partir de la manera de analizar que se encuentra en Sonllea y Torrego (2018), en el que hemos puesto en común los datos de las dos historias de vida, hemos señalado las partes comunes y diferentes entre

ambas entrevistas y hemos comentado cada una de ellas. Para llevar a cabo todo esto, hemos concretado una serie de pasos:

- 1) Leer e interpretar la información obtenida a partir de los testimonios de las maestras.
- 2) Ordenar los testimonios mediante categorías y subcategorías que nos ayuden a analizar.
- 3) Analizar los datos obtenidos.

B. CUÁNDO Y DÓNDE HEMOS REALIZADO LAS ENTREVISTAS

Todas las entrevistas que conforman las historias de vida con las maestras se desarrollaron telemáticamente. Como podemos observar en las tablas que se encuentran a continuación, el tiempo utilizado para las entrevistas fue cambiante. Esto se debe principalmente a los diferentes temas tratados, en los cuales algunos tenían más peso que otros, y a los testimonios de las maestras. Por un lado, las entrevistas con Rita comenzaron siempre a las cinco de la tarde y no tenían un horario de conclusión establecido. En cambio, las primeras entrevistas con Consuelo comenzaron a las cinco de la tarde, pero se cambió el horario en las últimas entrevistas debido a las necesidades de la entrevistada. Las entrevistas con Consuelo tampoco tenían un horario de conclusión establecido anteriormente.

Posteriormente, en las siguientes tablas concretamos la fecha y el horario de las diferentes entrevistas que realizamos con las maestras:

Tabla 5.

Cronología de la historia de vida de Rita

ENTREVISTAS	FECHA	HORARIO
Primera entrevista	29 de mayo de 2020	17:00 – 17:30
Segunda entrevista		
Tercera entrevista	31 de mayo de 2020	17:00 – 17:40
Cuarta entrevista		
Quinta entrevista	2 de junio de 2020	17:00 – 18:10
Sexta entrevista	4 de junio de 2020	17:00 – 17:20
Séptima entrevista	2 de julio de 2020	17:00 – 17:20
Octava entrevista	23 de febrero de 2021	17:00 – 17:30

Fuente: elaboración propia

Tabla 6.

Cronología de la historia de vida de Consuelo

ENTREVISTAS	FECHA	HORARIO
Primera entrevista	19 de marzo de 2021	17:00 – 17:35
Segunda entrevista		
Tercera entrevista	22 de marzo de 2021	17:00 – 17:35
Cuarta entrevista	24 de marzo de 2021	17:00 – 17:30
Quinta entrevista	26 de marzo de 2021	10:00 – 11:05
Sexta entrevista	29 de marzo de 2021	10:00 – 11:30
Séptima entrevista	31 de marzo de 2021	10:00 – 10:30
Octava entrevista	28 de abril de 2021	10:00 – 10:35

Fuente: elaboración propia

C. NOTAS BIOGRÁFICAS DE LAS PROTAGONISTAS

Rita, la hija de un labrador y de una modista

Rita nació en Megeces, un pueblo agrícola de la provincia de Valladolid, en 1948. Nació en una familia de padre labrador y de madre modista. Comenzó a ir a la escuela antes de tiempo –a los cinco años– porque su madre era amiga de la maestra. Rita admiraba a sus maestras, siendo todas ellas sus referentes profesionales. Una de ellas indujo a los padres de Rita a que ella continuara estudiando, por lo que empezó a prepararse para estudiar el Bachiller de manera libre. Se examinó del Bachiller en Valladolid y Madrid y, después de aprobar todos los cursos de esta etapa, comenzó a estudiar magisterio en la Escuela Normal de Valladolid en el año 1966, aprobando la oposición en 1970. Una vez aprobó la oposición, Rita tuvo dos destinos en su carrera docente, ambos a través del derecho de consorte⁷. El primero de ellos fue en Almonte (Huelva), destino al que fue con su marido, que se hacía cargo de la educación de los niños en la escuela mientras que ella se ocupaba de la de las niñas. Tras dos años en Almonte, Rita comienza a ejercer en Cuéllar, un pueblo de Segovia, lugar donde se jubiló.

⁷ El derecho de consorte se puede definir como un derecho de naturaleza preferencial que se concede a causa de un nexo conyugal, una posición preferente en los concursos de oposición en lo que se refiere a la consecución de plazas (Gamir, 1992).

Consuelo, la hija de una ama de casa y de un empresario de la industria de la madera

Consuelo nació en Navaleno, un pueblo de la provincia de Soria, aunque siempre vivió en Regumiel de la Sierra, un pueblo de Burgos. Allí comenzó sus estudios hasta los siete años, ya que en 1965 sus padres –empresario de un aserradero y ama de casa– decidieron trasladarse a Burgos. Allí Consuelo continuó sus estudios durante dos años más hasta que se trasladaron a Segovia. En Segovia comenzó el Bachillerato en el instituto femenino Mariano Quintanilla, aunque realizó el último curso y COU en el colegio religioso Concepcionistas. Una vez aprobó Bachillerato, desarrolló los estudios de Magisterio entre 1977 y 1980 en la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia. Tras terminar Magisterio, formalizó la matrícula en un curso puente de Geografía e Historia en Segovia para optar por la licenciatura, teniendo que ir los últimos cursos a Madrid a estudiar la especialidad. Una vez terminó su etapa universitaria, comenzó a prepararse la oposición, la cual aprobó en 1984 en Canarias, lugar donde comenzaría a ejercer como maestra. Después de dos años en Canarias, estuvo como maestra en Méntrida y en varios pueblos de Segovia, hasta que finalmente tuvo como destino definitivo Martín Chico, colegio de Segovia donde se jubiló.

3.4. CUESTIONES ÉTICO-METODOLÓGICAS

La ética de una investigación es un conjunto de valores y criterios que se deben de tener en consideración en la interrelación con los entrevistados y en el tratamiento con los investigadores que ya han analizado la temática de nuestro estudio. Por tanto, siguiendo a Abad (2016) y Noreña, Alcaraz-Moreno, Rojas y Rebolledo-Malpica (2012) vamos a exponer los criterios que cumple nuestra investigación:

- Consentimiento informado: las personas entrevistadas para nuestra investigación fueron avisadas sobre la finalidad del mismo. Además, el investigador y las participantes en el estudio suscribieron un consentimiento informado (anexo 4).
- Confidencialidad y anonimato: se amparará la confidencialidad mediante la protección de datos que las entrevistadas crean necesario de las distintas entrevistas que conforman la historia de vida. Asimismo, si así lo desean, será garantizado el anonimato de las participantes en la investigación.

3.5. CRITERIOS DE RIGOR

Basándonos en Guba (1981), es necesario acatar una serie de criterios para que una investigación cualitativa cumpla con el rigor científico. A continuación, mostraremos cuáles han sido los criterios de rigor que se llevado a cabo en este trabajo.

Credibilidad

El criterio de “credibilidad” se refiere al valor de verdad o, como exponen Plaza, Uriguen y Bejarano (2017), “a algo que no siendo testigos directos es creíble” (p. 348). Por tanto, podemos exponer que nuestro estudio cumple con este criterio, puesto que a lo largo del proceso de desarrollo hemos llevado a cabo un trabajo prolongado de nueve meses que, a través de la constante revisión bibliográfica de documentación y de las sucesivas entrevistas efectuadas, hemos adquirido una gran cantidad de información, que ha sido triangulada por medio de técnicas e informantes. Además, es posible comprobar toda la información que hemos recabado mediante las historias de vida en el apartado de anexo (Anexo 2). Para finalizar, también es relevante comentar que hemos realizado las debidas revisiones con las protagonistas de la investigación, a quienes se les han entregado las transcripciones de las entrevistas para que las leyeran y pudieran modificar o suprimir cualquier información que no fuese de su agrado, o incluir cualquier dato que creyesen importante.

Transferibilidad

El criterio de “transferibilidad” se refiere a la aplicabilidad, es decir, a compartir los resultados de tu investigación con otras comunidades (Plaza Guzmán et al., 2017). En el caso de nuestra investigación, aseguramos este criterio, puesto que hemos obtenido la información de nuestras participantes de manera minuciosa y hemos expuesto las situaciones en las hemos desarrollado las entrevistas y todo lo referido al espacio y al tiempo. Por tanto, constatamos que lo que hemos investigado podría emplearse en otros contextos con particularidades similares. Sin embargo, dudamos sobre cuál va a ser el nivel de aplicabilidad de los datos, ya que el objetivo de nuestra investigación es conocer las experiencias biográficas de dos maestras segovianas formadas en el franquismo, no el de analizar el nivel de semejanza entre distintos contextos (Martínez, 2011).

Dependencia

Siguiendo a Plaza Guzmán et al. (2017), el criterio “dependencia” tiene que ver con la consecución de estabilidad de los datos. Asimismo, comentan que es necesario considerar que la realidad está condicionada por los cambios, algo que tener en cuenta a la hora de llevar a cabo la investigación. Basándonos en Guba (1981), nuestro trabajo ha cumplido este criterio, puesto que nuestros resultados son estables. Esto se debe a que hemos expuesto el diseño que hemos llevado a cabo –cualitativo–, las técnicas de obtención de datos que hemos empleado –entrevistas y análisis documental– y su eficiencia por medio del análisis. Además,

desarrollamos una descripción detallada de todo lo que tiene que ver con el desarrollo de las técnicas de obtención de datos (fechas, horarios, duración, etc.), garantizando así su fiabilidad.

Confirmabilidad

Este criterio tiene que ver con la postura que mantiene el investigador en lo que se refiere a la neutralidad de su investigación, lo cual no quiere decir que se tenga que mantener una neutralidad exenta de valores (Plaza Guzmán et al., 2017). Para ello, hemos procurado que el estudio no se viese influenciado por prejuicios o juicios de valor, procurando influir lo menos posible durante la realización de las entrevistas, y mediante la triangulación de fuentes e informantes. Además, este criterio también se consigue cumplir mediante la reflexión acerca de lo que revela nuestro trabajo, comprobando el nexo existente entre la información obtenida y los resultados expuestos en él.

Validez

Basándonos en Torregó-Egido (2014), la participación en una investigación cualitativa es esencial “no solo porque de esa manera se respeten los derechos de las personas implicadas en una realidad social, sino también porque afecta a la calidad misma de la investigación, a su rigor científico y su validez” (p. 119). En nuestro trabajo, la participación de las maestras las convierte en coprotagonistas de la investigación. A partir de ahí, se han originado dos tipos de validez, que hemos intentado tener en cuenta en nuestro trabajo.

Validez democrática: alude al grado de colaboración de las personas que toman parte en la investigación. Esta validez requiere de la inclusión de los puntos de vista de los sujetos que participan en la investigación como una cuestión de ética y justicia. En nuestro trabajo se origina a través del discurso que generan las dos maestras, discurso que hemos pretendido recoger con fidelidad. Además, a modo de concreción, se encuentra la **validez local**, por el cual este discurso se ajusta a un contexto. En el caso de nuestra investigación, esta validez también se da, ya que se ciñe a un contexto concreto –la década de los años 70 en España– y pretende recoger sus características, a través del testimonio de las verdaderas protagonistas de la investigación.

Validez catalítica: atañe al coaprendizaje entre el investigador y los participantes de la investigación. En el caso de nuestro trabajo, este se da mediante las entrevistas y los diálogos que mantenemos con las maestras entrevistadas, donde ambas partes reorientan su concepción sobre la realidad social. Es indudable que este intercambio nos ha permitido

aprender, en el caso de quien escribe, hechos y significados relevantes sobre la historia de la educación, y en el caso de las maestras también puede haber contribuido a poner de manifiesto el sentido de determinadas experiencias educativas y personales.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS

4.1. LOS TESTIMONIOS DE DOS MAESTRAS SEGOVIANAS

4.1.1. Experiencias formativas hasta los años 70

- **Mi padre, como solo tenía dos hijas, no podía recibir ayuda para labrar las tierras**

El modelo de mujer tradicional y los estereotipos y roles de género que sobresalían de él también se enseñaban en las familias. Esto se debía a la imposición que llevó a cabo el franquismo desde diversos ámbitos de la sociedad.

Entonces, pues, mi padre tenía machos para la agricultura, tenía un carro... después tenía alguna vaca, también mi madre era modista, también teníamos gallinas, conejos, cerdos. Pues lo que era una casa de labrador. En el verano teníamos segadores para ir a segar los cereales y, después, mi padre como solo tenía dos hijas, pues claro, no podía recibir ayuda para labrar las tierras y entonces cogía algún obrero en la época de la siembra, en la época de la recoger ajos, en la época de sacar remolachas, de hacer las labores de la tierra, claro (Rita).

En el anterior relato podemos ver como entendía que las mujeres no tenían la misma fuerza que los hombres ni tampoco su resistencia para desarrollar el trabajo del campo, por eso se las despreciaba. Desde el punto de vista del régimen, la labor de la mujer se encontraba en el ámbito doméstico. En el caso de Consuelo, también encontramos alguna experiencia similar.

Mi padre, de hecho, nos educó... Por ejemplo, a nosotras jamás nos llevaba a la fábrica él de motu proprio. Sin embargo, venían mis primos varones y entonces, enseguida él se los llevaba: “venid conmigo, no sé qué”. Se los llevaba al coche, se los llevaba al camión... A nosotras nunca. Teníamos que decirle: “papá, yo quiero ir..., tal”. Tú te metías detrás de él y tal. De hecho, cuando yo saqué el carnet... Nosotras sacamos el carnet de conducir..., era el regalo de cumpleaños de cumplir los 18, porque eso lo tenía muy claro mi madre, ¿no? “Vosotros tenéis que conducir...”. Ella nunca condujo, pero siempre quiso aprender a conducir y mi padre la dijo que de ninguna manera, que donde iba ella a conducir: “una mujer..., que no, que no”. Entonces ella lo tenía muy claro. Yo cuando saqué el carnet de conducir, no me dejaba el coche y, sin embargo, venía mi primo y se lo dejaba a él con la misma edad que yo y, entonces, claro, te puedes imaginar el enfado que tenía (Consuelo).

Además, durante estos años, los estereotipos y roles de género también se encontraban en el día a día de los niños y las niñas. Un claro ejemplo es la diferencia de juegos a los que se jugaban y los juguetes que se tenían según el sexo. Como señala Sonllewa (2016), “el juego y

el juguete son objetos socializadores de la misma forma que son transmisores de los estereotipos de género” (p. 9).

Más las niñas a los juegos de niñas de la pelota y de saltar a la comba, al corro, pero con los niños también, también teníamos relación, también teníamos relación porque allí se iba a la plaza a jugar, que estaban las escuelas. (...) Los chicos jugaban al aro. El aro era como si fuese la rueda de una bicicleta sin llanta y con un gancho, que iban ellos detrás... y jugaban también con huesos de aceitunas, hacían un hoyo en el suelo, en vez de canicas, pues como existían las canicas, pues con los huesos de aceitunas para meterles en el hoyo. (...) y nosotros jugábamos a los alfileres que era en la tierra, nos poníamos dos chicas, enterrábamos dos alfileres, les tapábamos con un montoncito de tierra y después con una piedra cada una ibas tirando para que se deshiciese el montón y la que antes descubriese el alfiler, pues era para ella. Así jugábamos las chicas... y a la comba, mucho, a la comba jugábamos muchísimo, muchísimo (Rita).

También comprobamos en los relatos que algunas de las aficiones de las protagonistas tenían que ver con las experiencias que habían vivido y con las referentes que habían tenido en su niñez –principalmente, su madre–, puesto que a ambas les gustaba hacer labores. En el caso de Rita, lo veía todos los días en casa, ya que su madre era modista.

Yo afición... sí, me gustaba coser porque como mi madre era modista, pues yo... me gustaba coser y hacía vestidos a las muñecas, porque también hacíamos muñecas de trapo, hacíamos muñecas de trapo. Como había tantos trapos en las casas, trapos viejos, pues era como una pelota la cabeza y luego dábamos dos puntadas los ojos, otra puntada con hilo... la boca y esa era cabeza y después hacíamos como rulos así de... con trozos de tela, los cosíamos, o sea que... a mí me gustaba, a mí me gustaba coser, sí (Rita).

Por tanto, comprobamos que el modelo de familia de las dos maestras era tradicional, el modelo que había propagado el franquismo, que delimitaba las tareas para cada miembro, donde el hombre era el que tenía que salir a conseguir el sustento mientras que la mujer se quedaba cuidando de los hijos y realizando las labores de la casa (Manrique, 2007).

Mi padre trabajando y mi madre a sus labores. Mi madre era la que se ocupaba de la educación nuestra, más o menos de estar encima de nosotros y el padre pues simplemente venía ahí a revisarte y a ponerte la norma. Pues te puedes imaginar, una disciplina muy recta, ¿no? De un orden espartano porque se comía a las 2, te levantas, el desayuno, se come a las 2, se merienda a las 6, se cena a las 9 y a las 10 todo el mundo a la cama. Y marcando ese ritmo, pues así era para todo. Entonces el padre parecía que no estaba, pero en realidad estaba,

estaba muy presente porque, claro, hay que decírselo al papá..., el papá tiene que dar la..., ¿no? Continuamente, él a su empresa, pero él era el que marcaba un poco... (Consuelo).

Además, desde la familia también se transmite una formación de género, fundamentada en el modelo tradicional. Consuelo recibió esta formación de su madre y, según su relato, comprobamos que era muy similar a los valores que transmitía la Sección Femenina.

Ahora, eso sí, claro, la educación de ella, pues muy conservadora y lo típico, ¿no?, lo típico: “uy hija, es que hay que tener paciencia”, “uy hija, es que las mujeres, ya sabes, tenemos que ser un poco conciliadoras”, “y tú sobre todo a observar y mucho respeto”. Frases típicas así. O, por ejemplo, “hay que tener mucha fuerza de voluntad”, me decía a mí (Consuelo).

Consuelo también nos relata que el trato que recibían de su padre tanto su madre, como sus hermanas y ella misma era un trato “de chica”, es decir, que existían unos roles de género, por los que su padre no actuaba ni trababa igual a los chicos que a las chicas. Un ejemplo puede ser la diferencia en el trato de su padre hacia sus sobrinos y hacia sus hijas. Esto se debe al modelo de mujer que delimitó el régimen y del que ya hemos hablado con anterioridad.

En mi familia: mi padre, mi madre y mis hermanas; el trato de mi padre hacia nosotras era de chicas. Eso se percibía, eso se percibía en la familia. Bueno, tú como eres chica no puedes venir más tarde, tú como eres chica no te dejo el coche, tú como eres chica no vayas a la fábrica. Entonces, claro, eso decía él, pero como no tenía hijos... “Papá, vamos contigo a la fábrica” e íbamos con él, sabes (Consuelo).

En esos años, los padres enseñaban varias reglas de urbanidad a los niños y niñas. Asimismo, los niños y niñas solían obtener bastantes aprendizajes de una manera informal, ya que pasaban mucho tiempo en la calle jugando (Sonllewa, 2018).

En aquellos entonces, nada, te criabas en la calle cuando eras pequeña que... el día entero en la calle inventando juegos, inventando canciones con las... cantábamos las canciones que oíamos en la radio con las amigas, íbamos jugando por la tarde, por la noche y, claro, como no había televisión en aquellos entonces hacíamos mucha vida social. En el verano, pues a la puerta, incluso cenábamos a la puerta con los vecinos. Sacábamos a la puerta el plato y cenábamos. Teníamos mucha relación con la gente del pueblo (Rita).

Además, Consuelo al ser la hermana mayor tenía que cuidar de sus hermanas. El modelo social de esta época era machista y patriarcal. La función de la mujer residía en el ámbito doméstico. Dentro de las tareas que tenía asignada la mujer se encontraba la de cuidar de los miembros de la familia, que incluso era uno de los contenidos que se enseñaba en la

asignatura de Enseñanzas del Hogar (Manrique, 2014a). Por tanto, en el caso de Consuelo, que solo tenía hermanas, era la más mayor la que se encargaba del cuidado de las pequeñas, asumiendo un papel protagonista en el cuidado de la descendencia.

Yo, por ejemplo, como era la hermana mayor, pues como que te inculcaban mucha responsabilidad: “tú, hija, ocúpate de tus hermanas”, “tú, hija...”. Yo recuerdo, pero bien pequeña, pero bien pequeña, allí en el pueblo, por ejemplo, en el verano había una piscina que estaba a 3 kilómetros o 3 kilómetros y pico, tengo ese recuerdo de mi madre prepararnos la merienda y: “hala, tú vete con tus hermanas a la piscina”, y yo tendría, pues ya te digo, 7 años y la pequeña tendría... yo tendría 8 años y la pequeña tendría un año y pico, 2 años, te quiero decir, que es esa educación muy de jerarquía: “tú eres la mayor y esto”, “tú eres la segunda y tal”, “hoy la pequeña hay que cuidarla, tal”. Entonces un poco en esa línea (Consuelo).

Otro organismo que le sirvió al franquismo para propagar este modelo de sociedad y de mujer era la Iglesia. Esta institución transmitía roles de género en diversos ámbitos de la sociedad. Incluso daba pautas sobre cómo debían vestir las mujeres: “debía ir convenientemente vestida, es decir, con mangas largas o al codo, sin escotes, con faldas holgadas que no señalaran los detalles del cuerpo ni acapararan atenciones indebidas. La ropa no podía ser corta y mucho menos transparentarse” (Nicolás, 2005, p. 149). Esos modelos influyeron en las pautas de comportamiento de las protagonistas. En cuanto a este tema, Rita nos comenta las diferencias de atuendo entre chicos y chicas en esa época.

Pues los niños... pues mira, pues los niños siempre pantalón corto, siempre pantalón corto y con calcetines y botas y... jerséis y... chaquetas o jerséis, jerséis de punto y chaquetas, como si fueran las americanas de ahora, pero claro, distintas, pero... y las niñas, pues vestido siempre porque no existían los pantalones. Vestidos, abrigos y muchas iban en zapatillas, muchas niñas, con calcetines cortos y algunos hasta la rodilla, eh, pero pantalones no existían. Con las nevadas que caían en aquellos tiempos, pues se te ponían las piernas moradas (Rita).

Consuelo también tuvo una experiencia con el párroco de su pueblo en cuanto al tema de la vestimenta. Comprobamos, además, las diferencias a la hora de entender la religión entre la familia de Consuelo y la de Rita. Vemos como la familia de Consuelo era muy devota, pero no de una manera de respeto y obediencia incondicional, algo que se encontraba al orden del día en esos años hacía la Iglesia, ya que era uno de los pilares del régimen (Núñez, 2014).

Íbamos a la catequesis, claro, porque era obligatorio e íbamos allí a la catequesis. Íbamos las tres mayores y entonces, en ese pueblo hace muchísimo frío, mucho, mucho frío, y recuerdo una vez que, bueno, mi madre nos puso unos pantalones, unos jerséis, con el abrigo y

llegamos a la iglesia y Don Blas nos dijo que con pantalones las mujeres no entraban en la iglesia. Entonces tú imagínate, ¿no? Yo debía de tener 7 años o así, o 6, o no sé ya, muy pequeña, 6 años a lo mejor, y entonces, claro, yo venga llorar: “pero Don Blas, que es que mi madre, Don Blas”. Yo llorando a moco tendido, mis hermanas llorando a moco tendido y llegamos a casa y entonces, le contamos: “mamá, que Don Blas no nos deja entrar porque llevamos pantalones”, y entonces mi madre dice: “ah, ¿que no os deja entrar? Pues no volvéis a la catequesis”. Y entonces no volvimos a la catequesis (Consuelo).

Los valores de género propagados por la dictadura se impregnaron en la familia y en el día a día de los niños y niñas. Además, estos valores continuaron estando en sus siguientes etapas educativas.

- **En la escuela era Doña Carmen y la tenía que llamar señorita, nada de tía**

Ambas maestras nacieron en zonas rurales de la meseta castellana y cursaron sus estudios primarios en escuelas unitarias de sus respectivos pueblos, donde recibirían una educación caracterizada por ser segregada, autoritaria, elitista y daba mucha importancia a los elementos religiosos y patriótico-nacionales.

Pues, mira, que nos mandaban a encender la estufa, porque era la calefacción que entonces había, teníamos que encender la estufa todos los días, cada día dos niñas y, bueno, sí que pegaban, sí, sí que pegaban y reñían bastante, porque, claro, como éramos tantas pues, pero vamos, bien, yo tengo buen recuerdo de ellas. Y recuerdo... se estudiaba en enciclopedia, en una enciclopedia, no había libros como ahora. Se estudiaba en una enciclopedia, que aún la tengo yo, la enciclopedia. Ahí estaban todas las áreas. Había Historia Sagrada, Religión, Gramática, que era el lenguaje, la lengua, Gramática... Geografía, Aritmética, Geometría y, después se conmemoraban mucho los Santos, el Día de, por ejemplo, de Santa Teresa... el Día de Santa Teresa, que era el 15 de octubre, me parece y no teníamos clase las niñas. El Día de San Fernando, que era el 30 de mayo, no tenían clase los niños y, después, pues como era Franco que... este, el Jefe del Estado, pues también el día... se conmemoraba el 1 de octubre, el Día del Caudillo (Rita).

Además, el régimen llevó a cabo una política de género muy marcada desde sus inicios en la que impuso un modelo de mujer, que se instruyó desde la Iglesia, la escuela y los medios de comunicación y, por tanto, desde las propias familias. Este modelo impedía a las mujeres ejercer su libertad y su autonomía y las subordinó limitándolas a las tareas del hogar y a los cuidados (Ortiz, 2006). En el caso de la escuela se llevó a cabo a través de la segregación de la educación por sexos; de la creación de asignaturas propias para cada sexo según su función en la sociedad y del adoctrinamiento en las Escuelas Normales, ya que los maestros y

maestras serían los y las referentes de los niños y niñas (González, 2018). En el caso de nuestras entrevistadas, Rita siempre estudió con chicas, mientras que Consuelo solamente compartió el aula con niños en los primeros años de escolaridad y en la Escuela de Magisterio. Esta segregación por sexos influye en el ideario de las protagonistas, ya que se les da a entender que existe una desigualdad entre hombres y mujeres. Además, el régimen se apoyaba en el currículo diferenciado para transmitir que cada sexo tiene establecidas una serie de funciones específicas en la sociedad.

Ya estábamos separados allí. Los parvulitos íbamos juntos, pero luego ya, los chicos por un lado y las chicas por otro. Luego ya, en el colegio, en Jesús María también era solo de chicas y ya cuando vine aquí al instituto solo de chicas y en las Concepcionistas, solo de chicas. Yo no he estudiado nunca con chicos hasta Magisterio (Consuelo).

Rita cursó sus estudios primarios en el pueblo donde nació, mientras que Consuelo pasó por varias escuelas en su formación en esta etapa, debido a que sus padres cambiaron varias veces de residencia. Todo ello influyó en la trayectoria de Consuelo, que vivió su escolaridad en centros completamente diferentes.

De la escuela del pueblo me acuerdo perfectamente. De hecho, ahí siguen todavía las escuelas. Ahora es un CRA ahí en Regumiel (...). Y luego, el colegio de aquí de Burgos, de cuando fuimos a Burgos ahí a Jesús María con las monjas, aquello ya era como mucho más serio, ¿no? Había allí una disciplina brutal, íbamos todas..., entrábamos tal, con el uniforme, recuerdo las monjas ahí como muy serias y allí claro, no se despeinaba nadie, nadie se despeinaba y el colegio de Jesús María sigue estando en Burgos, claro, allí siguen estando (Consuelo).

Ambas fueron a la escuela antes de la edad que estaba fijada oficialmente. Rita porque su madre era amiga de la maestra y Consuelo porque la maestra del pueblo era su tía. Además, Rita había aprendido a leer con su padrino antes de acudir a la escuela.

Mi padrino era veterinario y me compraba muchos cuentos. Aprendí muy pronto a leer. A los tres años yo ya sabía leer, pero leía en el periódico, leía en el periódico, me ponía las letras mi padrino, que tenía mucha amistad con mis padres y aprendí a leer las vocales y eso, o sea que... y me gustaba mucho, me gustaba mucho leer (Rita).

En esa época, en las zonas rurales solía haber solamente un maestro para los chicos y una maestra para las chicas y, como explican las protagonistas, había un número alto de escolares en las aulas. Además, solía haber niños y niñas de diversas edades.

Íbamos a la escuela, había una de niños y una de niñas. Cuando yo iba de pequeña a la escuela... empecé a los 5 años y éramos 60 niñas, 60 niñas y 60 niños, sí, sí. Solamente con una maestra, claro. (...) Las pequeñas nos sentábamos en bancos y después estaba dividido en secciones: primera sección, segunda sección y tercera sección. Las mayores también preguntaban la lección a las pequeñas (Rita).

Además, ambas protagonistas nos comentan que estudiaron asignaturas que eran específicamente para chicas, relacionadas con el ámbito del hogar. Su educación se va a llevar a cabo apartada del hombre y con características visiblemente diferentes (Flecha, 1989).

Sí, sí, yo di Labores. ¿Y los chicos que daban? ¿Formación Política? Nosotras también dábamos Formación Política. ¿Los chicos que hacían? ¿Trabajos Manuales? Claro, ellos hacían unos trabajos manuales y, bueno, nosotras hacíamos Labores, sí, Labores (Consuelo).

Las clases en esa época solían estar formadas por pupitres de a dos con tintero, muchos mapas alrededor y diversos símbolos nacionalcatólicos colgados en las paredes del aula. Todos estos símbolos fueron marcando la identidad de nuestras protagonistas, una identidad nacional y con los valores ligados al franquismo. El régimen valoró los símbolos como una manera de que los niños comprendieran conceptos que, sin ellos, resultarían muy difíciles de entender (Sanchidrián y Arias, 2013).

Pues sí, perfectamente. Con pupitres de madera, pupitres de a dos con todo de madera... Estaba lo que es el tintero, yo cuando iba estaba el tintero y nosotros ya no utilizamos tintero. Sí llevábamos el pizarrín. De eso yo lo he usado, la pizarra con una tiza al principio, en los primeros cursos, en primero, segundo de Primaria, en los primeros cursos de Primaria, antes de usar el cuaderno recuerdo el pizarrín. Y luego..., que es cuando empezamos a aprender a escribir y, luego, ya pasar al cuaderno. Eso sí que lo he llegado a utilizar. Y luego, pues ahí el crucifijo, la foto de Franco, la mesa del profesor y los mapas, muchos mapas por todos los sitios, muchos mapas. No sé porque había tantos mapas, pero sí recuerdo muchos mapas. Y en el colegio, en el colegio, pues las imágenes de Santos y de Vírgenes y de la Madre Fundadora y esas cosas (Consuelo).

Asimismo, se solían realizar diversas actividades, como canciones, con las que glorificar la imagen del régimen, un ejercicio de adoctrinamiento que se mantuvo durante prácticamente toda la dictadura.

A la entrada y a la salida de la escuela siempre se entraba cantando y se salía cantando. Cantábamos:

“Isabel y Fernando

el espíritu impera
moriremos besando
la sagrada bandera”,

o “Prietas las filas”, y también se cantaba el “Cara al Sol”, también cantábamos el “Cara al Sol” en la plaza, se ponía la bandera en la ventana y se cantaba el “Cara al Sol” (Rita).

A las maestras en esos años se las admiraba y se las tenía mucho respeto en las zonas rurales. Ambas entrevistadas nos comentan el valor y la consideración social que tenían las maestras. En el caso de Rita, sus maestras fueron los referentes femeninos a nivel profesional e influyeron en su decisión de dedicarse al Magisterio.

Uy, se las admiraba, se las admiraba. Vestían muy bien, se las admiraba, sí. Se valoraba mucho a los funcionarios, a los funcionarios se les valoraba mucho, a los maestros, sí, al maestro, a la maestra, al secretario, al cura. O sea que, se la tenía bastante respeto (Rita).

En el pueblo era Doña Carmen y Doña Faustina y Doña Adelina, eran Doñas. Yo ya te digo que Doña Carmen era mi tía y yo en la escuela la llamaba Doña Carmen, pero fuera de la escuela la decía “tía”, claro, pero en la escuela era Doña Carmen y la tenía que llamar señorita, nada de tía (Consuelo).

Las protagonistas nos exponen que la metodología que utilizaba la maestra era tradicional, unidireccional, la maestra explicaba y las alumnas atendían y reproducían. Además, también se caracterizaba por ser autoritaria, repetitiva y memorística.

El encerado únicamente. El encerado solo, sí, sí. La enciclopedia... y preguntaba las lecciones, eh. Te ponías alrededor de su mesa, que era un escritorio muy bonito y nos preguntaba las lecciones... O también desde tu sitio, que eran pupitres de dos niñas, desde tu sitio, pues tenías que contestar. A las que no se lo sabían, pues se quedaban sin recreo o las ponían de rodillas, pero así era (Rita).

Yo recuerdo: “esta es la a” para aprender. Yo me acuerdo que yo aprendí a leer con la típica cartilla de Amiguitos: “a de abanico”, “e de elefante...”. Entonces, primero, yo recuerdo, recuerdo perfectamente, todas en fila e íbamos una por una y, entonces, tú llegabas ahí con tu cartilla y, entonces, te decían: “e de elefante”. Ella te decía todo lo que ponía ahí y te mandaba al sitio con un dibujo para que tú colorearas la ‘a’ o lo que correspondiera mientras estaba con todas las demás. Era un poco eso. Las cuentas, los números, lo mismo. Te ponía ahí el uno, tal y tú debajo a copiar y a repasar, venga repasar y venga repasar y venga copiar. Era un poco así, ¿no? Todo lo que la maestra decía, tú lo tenías que reproducir (Consuelo).

La Iglesia tenía mucha influencia en la educación de esta época, puesto que el Nuevo Estado le dio el control de la misma. Para el régimen fue muy importante la enseñanza moral católica (Martínez y Kárpava, 2016). En el relato de Consuelo podemos comprobar la influencia de la religión en la formación de la infancia.

Entonces a las 12 de la mañana..., pues oye, ya sabes, estábamos en pleno régimen, a las 12 de la mañana íbamos al Ángelus. Mucha relación con la Iglesia, la escuela estaba justo al lado de la iglesia y bueno, allí el cura pues..., el cura era, vamos, era el que marcaba prácticamente todas las directrices allí en el cole (Consuelo).

Estos testimonios muestran la importancia que dio el régimen al tratamiento de sus políticas ideológicas de género desde diversos ámbitos. La educación era uno de ellos, al cual el franquismo dio gran importancia, ya que era una manera de transmitir sus ideales nacionalcatólicos desde la niñez.

- **La Madre Benilde nos miraba el dobladillo**

Una vez ambas terminaron la Enseñanza Primaria, comenzaron con los estudios de Bachillerato. Por un lado, Rita nos comenta que, la maestra fue a hablar con sus padres para que continuara sus estudios. Por tanto, como se encontraba viviendo en una zona rural, se preparó estos estudios con un profesor para examinarse de manera libre, algo que no era lo normal en esos años, ya que la mayoría de jóvenes no solían continuar con los estudios medios. Llama la atención el papel que tuvo la maestra para que Rita continuara con sus estudios, ya que el régimen difundía el mensaje contrario, es decir, que la educación femenina estaba dirigida a “formar ‘mujeres’ y a prepararse para la maternidad” (Rabazas y Ramos, 2006, p. 47).

Una vez me dijeron mis padres que si quería ir a estudiar a los 12 años con un maestro que preparaba Bachilleres, que preparaba Bachiller. Entonces, dije yo que sí, porque se lo dijeron a mis padres. Fue la maestra a decir que yo valía para estudiar y, entonces fui, a los 12 me salí de la escuela, fui a estudiar, pues claro, pues con este maestro que preparaba Bachilleres. Hice ingreso y primero de Bachiller, segundo y tercero y, después cuarto y revalida fui a Madrid porque me quedaron dos asignaturas de tercero y fui donde unos tíos míos y allí aprobé las dos asignaturas de tercero, cuarto y revalida, en Madrid. Te examinaban libre, libre, o sea, es decir, que te ibas a examinar de todas las asignaturas en dos días en junio (Rita).

Por otro lado, Consuelo también continuó estudiando Bachillerato. Cuando comenzó esta etapa, ya se encontraba en Segovia, por lo que estudió en el instituto femenino de la ciudad, aunque el último curso y COU lo realizaría en el colegio Concepcionistas, un centro religioso

de Segovia. Comparando estos dos relatos nos damos cuenta de las diferencias en la formación entre la gente que vivía en una ciudad o en una zona rural. Mientras que los que vivían en zonas rurales tenían que prepararse por ellos mismos porque no había infraestructuras en su zona, los que vivían en ciudad podían acudir al instituto. Por tanto, los relatos de nuestras protagonistas muestran como el nacer en una zona rural disminuía las posibilidades de continuar estudiando después de la Enseñanza Primaria.

Yo luego después, cuando vine aquí fui al instituto, fui al instituto Mariano Quintanilla, que ahora es el este..., el Mariano Quintanilla, entonces era el femenino y yo hice allí hasta quinto de Bachiller. (...) Luego ya, en cuarto elegí Letras. Hice Latín y Griego y en quinto tuve un profesor de Latín, Don José María Requejo, que no había manera de aprobar el Latín con él. De hecho, me suspendieron Latín y, vamos, mi madre no sabía que hacer... Digo: "yo con este señor no voy a aprobar en la vida el Latín...". Y entonces, me fui a las Concepcionistas y en las Concepcionistas hice sexto y COU (Consuelo).

En este tipo de centros podemos ver las estrictas normas educativas que se aplicaban, llegando, incluso a revisarlas el dobladillo de la falda. Comprobamos como la Iglesia es la que más hincapié va a poner en proteger las pautas de comportamiento interpuestas por el régimen en lo que concierne a la integridad moral pública, que tenía que ver, por ejemplo, con la manera en que se vestía (Martín, 1987).

Aquí en las Concepcionistas me acuerdo de la Madre Benilde, que nos tenía un marcaje ahí..., pues te puedes imaginar, fui en quinto de Bachiller... ¿Cuántos años teníamos? ¿15? ¿16? Sí, en quinto de Bachiller, 15..., 15 para 16 e íbamos con el uniforme... Ella se ponía en la puerta y nos miraba el dobladillo. Si lo teníamos más corto de lo que ella decía, nos arrancaba todo el dobladillo y "hala, pasa" y a casa con todo el dobladillo quitado y mi madre: "¡jo, mamá, mira no sé qué, mira no sé cuántos...". A mí me lo hizo así como tres veces, porque ya a la cuarta vez que ella..., te puedes imaginar, ya te apetece ponerte la faldita no sé qué, las medias no sé cuánto y me acuerdo una de las veces que me cortó el dobladillo y digo: "pues mañana te vas a enterar". Al día siguiente fui con el dobladillo cortado y entonces la falda corta y digo: "qué, ahora de dónde sacamos dobladillo, ¿de dónde sacamos dobladillo, madre?" (Consuelo).

Rita nos comenta que en su pueblo pocos jóvenes continuaban estudiando el Bachillerato, puesto que las familias del pueblo tenían un nivel socioeconómico bajo. Por lo tanto, los chicos solían abandonar la escuela para trabajar y las chicas para ayudar a sus madres en casa.

No, no. Muy poquitos, muy poquitos. De mi pueblo... como yo, como yo... había un chico, que se fue a estudiar a un colegio a Valladolid y, luego, otra chica y yo, que fuésemos de la

misma edad. No, porque la gente, pues como te digo... como te dije ayer, no había mucha diferencia de clases en mi pueblo, o sea que, no había muchos ricos, el estatus era más bien bajo y los que eran un poquito, así, menos pudientes, pues claro, esos ni se lo planteaban, porque esos niños que eran menos pudientes se salían antes de la escuela para ayudar a sus padres, o si iban a la escuela, luego ya pues no podían hacer los deberes ni nada, o sea que... o a trabajar a otro sitio para ganar un poquito de dinero (Rita).

Además, ambas maestras notaron diferencias en el paso del colegio al Bachillerato sobre todo en los contenidos, que eran bastante más complicados. En el caso de la metodología, continuó siendo la misma que en su etapa en la escuela. Una característica de esta metodología es el aprendizaje memorístico, el cual las protagonistas critican, por las consecuencias que tuvo en su forma de aprender.

Pues, hombre... sí, sí, porque ya eran asignaturas que tenías que estudiar mucho, claro. Yo en la escuela, pues, no estudiaba. En la escuela con lo que te explicaba la maestra y un poquito así, teniendo un poco memoria, pues, yo no estudiaba. Lo que sí que mandaban también eran deberes... en la escuela, que te ponían problemas, generalmente problemas y cuentas, cuando yo estaba en la escuela y luego... y claro, ya aquí tenías que estudiar en los libros, pues, ya era otra cosa, tenías que echar más tiempo (Rita).

Bueno, yo lo noté no tanto como en la forma de enseñar, sino en la dureza de los contenidos. De que no me enteraba de nada, sabes. En la Primaria era mucho más asequible, porque hacíamos muchos problemas, hacíamos muchas operaciones, muchas cuentas, mucha redacción..., sabes. (...) Entonces cuando llegó ahí al instituto y tengo clase de Matemáticas, tengo clase de Historia, tengo clase de Geografía, tengo..., pfff, yo de Matemáticas no me enteraba de la misa, la media. De Geografía, mejor. De Historia cuando empezaban a hablar de la prehistoria, de las distintas etapas de la prehistoria..., pues yo al principio me perdía muchísimo, me perdía muchísimo. De hecho, bueno, llorando llegaba a casa..., “mamá, yo no sé, yo no voy a saber...”. Como que..., pero más que nada por el contenido, es que no me enteraba de lo que me decían, no me enteraba de nada, es que de nada. (...) Y a base de mucha memoria, de mucho codo y había cosas que, vamos, te las preparabas de memoria para el examen, las vomitabas allí en el examen y a los dos días ya no me acuerdo de nada, vamos. Y luego, a los años decías: “ay, aquello, ya me acuerdo de aquello que hice...”, sabes (Consuelo).

Además, la Sección Femenina se adentró en la educación del momento en las primeras décadas de la dictadura. Las escuelas del hogar de la Sección Femenina serían “incluidas oficialmente como formación de hogar en calidad de asignatura obligatoria en los planes de enseñanza primaria, secundaria y en las escuelas femeninas de magisterio, junto con la

educación física y la enseñanza nacionalsindicalista” (Blasco, 2005, p. 60). Con todo esto, la Sección Femenina pretendía difundir el modelo de mujer que, tanto el régimen como la institución, defiende, el de la mujer madre. Esta mujer tenía determinados los valores de la protección de la familia y de su formación para desempeñar de manera óptima sus funciones dentro de ella (Manrique, 2014b). Consuelo nos relata como varias docentes pertenecían a la Sección Femenina.

Mira, de la Sección Femenina teníamos la profesora de Educación Física, María Antonia, que la llamábamos “la Pito”, era de la Sección Femenina. Esta, la que nos daba Formación Político-Social era también de la Sección Femenina. La profesora de Música era de la Sección Femenina. La de Hogar, tuvimos varias de Hogar, dos de ellas eran de Sección Femenina, me parece que otra no y otra se casó y tal y se salió de la Sección Femenina, porque esa era otra, si estabas en la Sección Femenina no te podías casar y, entonces, para casarte te tenías que salir de la Sección Femenina, pero eran de la Sección Femenina, sí, sí (Consuelo).

Por otro lado, la estructura del Bachillerato que estudiaron ambas entrevistadas fue distinta. En el caso de Rita, estaba el Bachillerato Elemental –estudios con los que se podía acceder al Magisterio– y después continuabas con el Bachillerato Superior. Sin embargo, en el caso de Consuelo, solamente había un único Bachillerato de seis años, donde en los dos últimos tenías que realizar una especialidad. En esta época, ya se necesitaban los seis años de Bachillerato para acceder al Magisterio.

Claro, el Bachillerato Elemental era hasta cuarto... Lo que pasa que yo en mí..., cuando yo ya estaba estudiando, cuando yo estudié, ya estaba todo continuado, ya tenías que hacer hasta sexto de Bachiller, pero sí, mi marido, por ejemplo, que es más mayor que yo, sí que hizo Bachillerato Elemental y luego estaba Bachillerato Superior. Él hizo el Bachillerato Elemental y cuando terminó el Bachillerato Elemental y la reválida, es decir, cuarto y reválida, cuando hizo la reválida, después de la reválida, él hizo Magisterio, porque ya podía acceder a la Escuela de Magisterio, pero sus amigos hicieron el Superior, el Bachiller Superior, sí. Había Bachillerato de Ciencias y de Letras. Ya quinto y sexto, en quinto y en sexto. De primero a cuarto, no, eran todas comunes. Luego en cuarto ya elegías Ciencias o Letras. Entonces si te ibas a Letras, Latín y Griego y si te ibas a Ciencias, Matemáticas y Física y Química (Consuelo).

Otra diferencia que encontramos de esta etapa reside en la manera en la que se accedía al Magisterio en la época de Rita y en la de Consuelo. En la época de Rita, para acceder a las carreras universitarias había que realizar un curso preuniversitario (PREU), pero como Magisterio era independiente a la universidad, Rita no tuvo que realizar este curso, sino una

reválida después de cuarto de Bachillerato. Sin embargo, Consuelo sí que tuvo que hacer este curso, que pasó a llamarse Curso de Orientación Universitaria (COU) a partir de la Ley General de Educación de 1970, y la selectividad, ya que el Magisterio se incorporó a los estudios universitarios después de un proceso que comenzó con la promulgación de esta ley y que culminaría en 1977 (González y Varela, 2016).

Entonces era... Yo hice segundo año, me parece..., es que ahora se me van las fechas, fíjate, lo tendría que mirar..., el segundo año del COU, porque antes era PREU y yo creo que ya fue el segundo año que ya empezaba el COU. Entonces aquí, en las Concepcionistas el COU era el INTER-COU. Nos juntábamos con los de los Misioneros, las Jesuitinas y los Maristas y nos juntábamos ahí y hacíamos el INTER-COU, que se llamaba, no debíamos de ser muchos, y nos juntábamos y lo hacíamos. Unos días íbamos a los Misioneros, otros eran en el colegio nuestro, otras... Entre los Misioneros y las Concepcionistas nos repartíamos y ahí lo hacíamos. (...) Después del COU venía el examen de selectividad, que lo vuestro es la PAU ahora, ¿no? El COU era todo el año... Es como el segundo de Bachiller vuestro. Era todo el año de preparación para la Universidad, todo el curso y, sí, bueno, luego hice selectividad, claro (Consuelo).

Una vez acabaron esta etapa, tanto Rita como Consuelo comenzaron con su formación del Magisterio.

- **Yo no aprendí nada en Magisterio**

Una vez las dos protagonistas acabaron su etapa de Bachillerato comenzaron su formación como maestras. En esta etapa es en la que encontramos más diferencias entre las experiencias de las participantes, que se deben a que hubo un cambio político entre el momento en que desarrolló la formación Rita y cuando la desarrolló Consuelo. Por un lado, Rita llevó a cabo su formación inicial en el tardofranquismo, mientras que Consuelo la desarrolló durante el periodo de transición a la democracia. Rita estudió su formación inicial en la Escuela Normal de Valladolid y nos explica que se alojó en una residencia de estudiantes femenina en ese periodo.

Fui a Valladolid a un colegio, que entonces los estudiantes de Magisterio no eran universitarios, claro. Íbamos a la Escuela Normal del Magisterio y... era una residencia de chicas que allí había pues, todas las carreras. Era un colegio que acaban de hacer y entonces había Magisterio, Filosofía y Letras, Enfermería, Derecho, Medicina... éramos doscientas ochenta. Entonces, las de Magisterio íbamos a la Normal, a la Escuela Normal de Magisterio, que entonces estaba en la Plaza de España en Valladolid, en la Plaza de España y en la residencia, pues era, pues claro, como un colegio, pero no se podían llamar Colegio Mayor

porque los estudiantes de Magisterio no éramos universitarios. Los Colegios Mayores era los que iban los alumnos... los que estaban... alumnos de la universidad. Y ya hice la carrera, allí hice la carrera y después ya hice la oposición, las oposiciones (Rita).

Consuelo, sin embargo, realizó su formación inicial en la Escuela Universitaria de Magisterio de Segovia, ciudad en la que residía. Esto, entre otros motivos, le produjo la sensación de que el Magisterio era una continuación del Bachillerato.

Claro, yo venía de con gente del colegio. Había compañeras mías del cole que también hicieron Magisterio, entonces hicimos ahí una piña y la verdad que bien, me lo pasé muy bien, pero yo, la sensación que tuve cuando hice..., sobre todo el primero. Bueno, yo creo que esa sensación la tuve los tres años, porque eran tres años nada más. Esa sensación la tuve los tres años. Era como una continuación del colegio. Más o menos, que pasa, que teníamos más o menos las mismas asignaturas: Matemáticas, Ciencias, Lengua, bueno, luego estaba la Pedagogía, la Psicología, que esas eran como nuevas, pero claro, era como la Filosofía, que teníamos un poco en el cole (Consuelo).

Los motivos por lo que nuestras entrevistadas quisieron estudiar Magisterio son muy diversos. Por un lado, Rita relata que siempre tuvo claro que quería estudiar Magisterio, porque desde pequeña había admirado a sus maestras y, para ella, eran referentes de feminidad.

Ah, pues mira, como era, pues, en el pueblo no sabías mucho las profesiones, en un pueblo pequeño, no sabías mucho que profesiones había. Pues maestra porque veías a la maestra y a mí siempre me gustaba y la admiraba mucho. Entonces, pues, por eso, pues, quería yo ser como ella, me gustaba como vestía, me gustaba... y la admiraba mucho, mucho, mucho. Entonces, quería yo ser maestra como mi maestra, o como mis maestras, las que pasaron, que ya te dije que paraban poco en el pueblo. O sea, había algunas veces, estaban unos meses solo, solo algunos meses. No estaban años o un año entero (Rita).

Por otro lado, Consuelo comenta que también quiso ser siempre maestra de Infantil y por eso decidió estudiar Magisterio. La protagonista no sabe definir la razón por la que decidió dedicarse a la docencia, aunque piensa que se debe a que desde muy joven tuvo que cuidar de sus hermanas menores. Comprobamos la influencia que tuvo sobre Consuelo el ideal de mujer tradicional, que le fue transmitido desde la familia en la infancia.

Siempre, siempre, y maestra de Educación Infantil. Vamos, de Educación..., vamos, de pequeños, de lo que son los niños pequeños. Siempre me llamó mucho la atención el cómo ellos..., el cómo se aprende a leer, cómo se aprende a escribir, cómo..., sabes. Yo no sé si es como desde muy pequeña me he tenido que hacer cargo de todas mis hermanas, de...,

sabes, que he sido como una madre como muy temprana, muy temprana edad..., pues un poco lo proyecté ahí (Consuelo).

Ambas maestras tienen distintas sensaciones sobre su formación inicial del profesorado. Las sensaciones de Consuelo no fueron buenas, ya que relata que terminó sin saber cómo llevar a cabo una clase. Además, Consuelo critica el excesivo contenido teórico y técnico que se enseñaba en esta etapa, en contraposición del inexistente contenido didáctico, es decir, existía una falta de formación sobre cómo enseñar las diferentes asignaturas.

Es que yo no aprendí absolutamente nada o esa fue mi sensación cuando yo terminé Magisterio. Yo digo: “pero, pero qué es esto. Yo me tengo que enfrentar a una clase y yo no sé dar una clase”. Porque, claro, todo muy técnico era. Mucho contenido, exactamente una ampliación del Bachiller, porque eran contenidos de Geografía, contenidos de Historia, contenidos de Lengua, contenidos de..., y luego en tercero, que en tercero era cuando teníamos las didácticas, yo digo: “pero didáctica de qué, si seguimos estudiando los ríos y seguimos..., si aquí didáctica, ¿qué didáctica? Cómo yo enseño...”. No lo aprendí en la Escuela de Magisterio. Cómo tengo que enseñar a leer a un niño, o como tengo que enseñarle la Historia de España a un niño, o cómo tengo que enseñarle Matemáticas a un niño. El ‘cómo’, yo no lo aprendí en Magisterio, porque nos quedamos en ‘qué tengo que saber’, que ahí es donde nos quedamos (Consuelo).

Sin embargo, las sensaciones que tuvo Rita sobre su formación inicial son completamente opuestas a las de Consuelo. Rita entendía la educación de la manera que ella misma la había experimentado en toda su formación y posteriormente la llevaría a cabo en su práctica diaria. Sin embargo, Rita también critica en su relato la excesiva enseñanza memorística de sus profesores en la Escuela Normal.

Ah, pues muy bonita. La etapa de estudiante muy bonita. En el colegio, como te decía ayer, muy bonita. La etapa de estudiante entonces era muy bonita. Era completamente distinta a ahora. Hombre, también muy sacrificada, muy sacrificada porque ibas del pueblo, que no habías visto otra cosa (Rita).

La formación inicial de Rita fue segregada por sexo. Ella explica como al entrar a la Escuela Normal de Valladolid los chicos subían por un lado de la escalera y las chicas por el otro y no se cruzaban durante el transcurso del día lectivo. Además, también había asignaturas específicas para chicos y para chicas, como en las demás etapas en las que estudió Rita.

Ah, pues... mira... En la carrera entrabas en las Escuela Normal de Magisterio, que se subía por una escalera y a la derecha estaban las chicas y a la izquierda los chicos. O sea que, yo...

íbamos solo las chicas a la clase, eh. Eran los mismos profesores, pero los chicos estaban a la izquierda y las chicas a la derecha. No te dejaban ir a las aulas de los chicos (Rita).

Sin embargo, en esta etapa Consuelo recibió por primera vez una educación mixta, sin segregación entre chicos y chicas y sin un currículo diferenciado por sexos, lo cual ya era un cambio trascendental para ella. Por tanto, existen claras diferencias entre la formación inicial entre ambas participantes. Comprobamos diferencias en el comportamiento en esta etapa a raíz de la relación entre sexos o de la ausencia de ella. Vemos como Rita relata la represión sexual que sufrió en esta época, hecho que no constatamos en los relatos de Consuelo.

Yo no, anteriormente no tuve ninguna clase mixta. Yo toda la Primaria y el Bachillerato, todo era con chicas, todo, todo, todo. Porque yo hice el Bachiller, primero en el instituto, que era el femenino el Mariano Quintanilla, y luego salté, como tuve el problema ahí del Latín y tal, hice quinto, sexto y COU en las Concepcionistas, que eran todo chicas. Mi primera vez con un mixto fue aquí en la Escuela de Magisterio, pero, claro, ya tienes 17 o 18 años, ya te consideras mayor, sabes, ya es otra cosa (Consuelo).

La estructuración del Magisterio y las asignaturas que tuvieron ambas entrevistadas fueron distintas. En la época de Consuelo, se establecieron distintas especialidades y ya se incluían didácticas específicas.

El Plan Experimental era la división de las especialidades: las Ciencias, las Letras y las Ciencias Humanas. Ese fue el Plan. Yo ya empecé con ese Plan directamente. Directamente yo ya lo tenía. Teníamos asignaturas comunes, pero ya estábamos divididos, eh. Había clase de Ciencias Humanas, clase de Letras y clase de Ciencias. Yo iba a la clase de Ciencias Humanas. Sí que teníamos asignaturas comunes porque había Matemáticas comunes, que lo daban en las tres ramas, pero cada uno teníamos nuestra clase. (...) En tercero de Magisterio sí que teníamos Didáctica de la Geografía, Didáctica de las Matemáticas, Didáctica de la Historia, Didáctica del..., sabes, y luego teníamos Pedagogía y Psicología, claro (Consuelo).

En cuanto a la metodología en la formación del Magisterio, ambas coinciden en que continuaban con una metodología tradicional y que no había ningún docente que se saliera de la línea marcada. No tuvieron ningún profesor o profesora que innovara metodológicamente o que hubiese estimulado la crítica y la reflexión del alumnado.

Pues la que te digo, la tradicional. Llego, explico y me voy. (...) Nada, para nada, ninguno innovaba. Yo no me encontré a nadie que me sorprendiera, que dijera: “¡jobar, este...”. Es que no te mandaban hacer un trabajo, que investigaras..., nada, absolutamente nada, en ese campo, nada. Tú cogías los apuntes y ya está, los estudiabas y ya... (Consuelo).

Los estudios de Magisterio en estos años continuaban estando atrasados a los tiempos en lo que se refiere al ámbito metodológico y pedagógico puesto que, pese a que se habían llevado a cabo renovaciones didácticas, se compaginaba un novedoso paradigma educativo con las viejas recetas pedagógicas (Navarro, 1992).

- **No nos atrevíamos a tomar un café**

Durante estos años de adolescencia, las relaciones que mantuvieron ambas maestras fueron muy distintas. En el caso de Rita solamente se relacionaba con chicas en esta época en Valladolid. Las razones por las que esto era así son, por un lado, que Rita solamente convivía con chicas tanto en la Escuela Normal como en la residencia de estudiantes y, por otro lado, porque cuando la protagonista estaba estudiando Magisterio ya tenía pareja, motivo por el cual no estaba bien visto que se relacionara con otros hombres. Como expone Nicolás (2005), según el prototipo de mujer impuesto por el franquismo “las mujeres jóvenes no debían salir solas ni ir acompañadas de hombres que no fueran de la familia” (p. 149).

No nos relacionábamos nada, nada, nada, nada. Nada. Luego a la salida, alguno que hablaba, que tal. Yo ya tenía novio cuando empecé a estudiar Magisterio (risas), que era José Luis, pero... y después, nos hemos relacionado un poco, pero yo... en las excursiones. En segundo de Magisterio, se hacía una excursión de una semana o así, pues, por el norte de España fuimos. Íbamos chicos y chicas. Nos hacíamos alguna foto y tal, pero yo he habido chicos que no he hablado nunca con ellos y... En la orla, en la orla, al finalizar la carrera, pues estamos, claro, los chicos y las chicas, pero con algunos, yo no he hablado nunca y... algunos te decían adiós u hola, si eran de los pueblos próximos a tus amigas. Yo tenía amigas, pues, de pueblos cerca de Valladolid, pues era de su pueblo, pues, “qué tal, adiós”. Sabía cómo se llamaban y tal, pero es que no, no, no. Y, además, si tenías novio, tampoco hacías caso de chicos como ahora, que se juntan todos y tal, pero entonces no. Si tenías novio, pues, te respetaban o tú no ibas con ellos y así. Nada, nada. Se juntaban los chicos y las chicas cuando ya era, así, un poco... que se gustaban o así, pero sino no (Rita).

Rita, además, no solía relacionarse activamente con todas sus compañeras de la Escuela Normal, sino que solía juntarse con las chicas que eran de pueblos más cercanos al suyo, puesto que eran chicas más parecidas a ella en la manera de ser y de actuar.

Pues lo que tuvieses de compañeras, de amigas. Como éramos muchas de pueblo pues te juntabas a las que eran vecinas tuyas de pueblo, los pueblos más cercanos, sí, sí, pero con los chicos ya te digo que nada, nada, nada. Yo con alguno ni hablar si quiera. No he hablado con muchos. (...) Me relacionaba con esas chicas porque éramos..., pues no lo sé, pues porque como éramos de pueblo, habíamos hecho el bachiller en el pueblo, pues la..., esa manera de

irte a la capital, que yo estuve en una residencia, en un colegio de chicas, pues íbas un poco como tú sola y tal y, de dónde eres, pues siempre te acercabas a las que eran más de cerca de tu pueblo, las que venían, incluso algunas cerca de León, del norte de Valladolid y de Palencia, del norte de Palencia, pues esas ya, no sé, como que eran distintas, eran distintas, sabes y, bueno, pues siempre había una proximidad a las que eran más parecidas a ti (Rita).

Sin embargo, en el caso de Consuelo, las relaciones en su adolescencia eran completamente dispares a las de Rita. Consuelo comenzó a salir habitualmente con chicos y chicas en su etapa de Bachillerato y continuó en su formación inicial, mientras que Rita solamente solía salir solamente con chicas en ambas etapas. Esta diferencia entre las protagonistas se debe principalmente a la distinta educación que recibieron y a la diferente personalidad que tenían.

Sí, sí. Yo empecé a salir con chicos en quinto de Bachiller, sexto de Bachiller. De hecho, en primero de Magisterio, yo ya tenía novio, o sea, empecé a salir ya con mi marido. No, en primero, no. Yo empecé a salir con Jesús en COU... ¿En COU o en sexto? En sexto de Bachiller empecé a salir con Jesús, en sexto de Bachiller. Siempre íbamos en padilla. De hecho, seguimos manteniendo los mismos amigos. Otros dos amigos también se casaron y otros dos amigos..., y seguimos saliendo. Yo sigo saliendo y quedo con ellos, ya cada uno tenemos nuestros hijos y tenemos la familia y tal, pero no hemos roto el contacto en ningún momento. Siempre hemos hecho vacaciones juntos, hemos hecho... En fin, todos los sábados, hasta que nos han encerrado, nos juntamos para no perder el contacto y son los mismos amigos que cuando salíamos cuando estaba en sexto o en quinto de Bachiller o en COU, ¿no? (Consuelo).

Una experiencia de género que nos ha parecido interesante de los relatos es cuando Rita nos comenta que no se atrevían ni sus amigas ni ella a entrar a cafeterías, sino que ella solamente entraba en compañía de su novio. La razón de esta conducta hay que buscarla en las normas de comportamiento de género en la sociedad del momento y al temor al juicio social que podía sufrir la mujer cuando desafiaban esas normas.

Ah, pues nos íbamos de paseo. Las que teníamos novio, pues con el novio, pero claro, los novios estaban trabajando, estudiando también y no siempre íbas con el novio, claro. Tampoco salías con el novio todos los días. Salíamos algunas chicas, pues, alguna vez a dar un paseo, a dar un paseo. Ir a cafeterías... no se iba a cafeterías a tomarte un café. O sea, yo no recuerdo ir con amigas mías. No nos atrevíamos a tomar un café. Íbamos con los novios a tomar un café o... pero así de... y decir: “vamos a...”. Lo que sí que íbamos, pues, a tomar un pastel. Entrabas a una pastelería, te comprabas un pastel y ya está, pero así a cafeterías a tomarte un café tú sola... nada, nada, de eso nada (Rita).

Además, ambas protagonistas nos relatan cómo las parejas no solían irse a vivir juntos antes de casarse porque estaba mal visto. Comprobamos, por tanto, como el régimen se inmiscuía en la vida de las personas y de las familias con un claro interés represivo.

No, no nos fuimos a vivir juntos. Eso no se veía por el mundo. O te casabas, o te casabas, no había más opción. O te casabas, o te casabas en mi época (Consuelo).

Por otro lado, el régimen disponía de organizaciones juveniles tanto para chicos como para chicas. En el caso de las chicas era la Sección Femenina y se dedicaba principalmente a divulgar los ideales del franquismo, entre los que se encontraba el modelo de mujer tradicional, es decir, la Sección Femenina fue configurando un modelo de mujer maternal, sumisa, dócil y silenciosa (Manrique, 2007). Con esta institución tuvieron vínculo ambas maestras en su juventud. En el caso de Rita, la relación con esta organización comenzó en su pueblo, lugar donde las afiliadas de la Sección Femenina iban a realizar “cátedras” a las chicas jóvenes del pueblo y continuó después en su etapa en la Escuela Normal, donde Rita tuvo que ir a un albergue de la Sección Femenina.

Entonces era una organización, que iban por los pueblos también y bueno, pues, recibían clases las... nosotros las recibíamos allí e iban también, que se llamaban “La Cátedra” de Sección Femenina. En mi pueblo también iban y a enseñar a la juventud, a chicas, pues, a coser... ya te digo que, pues, a ser amas de casa entonces. Además, teníamos Labores y en segundo de Magisterio teníamos que ir a un albergue. Entonces existía la Sección Femenina y teníamos que ir a un albergue, fuimos el mes de junio. Yo concretamente fui a Cervera de Pisuegra y entonces había mandos allí. Pues chicas que eran un poquito mayor a nosotras, porque yo ya tenía 19 años o 20 tendría. Estábamos allí y nos enseñaban a coser y... bueno, también iba un cura y nos daba clases también. Teníamos que ir todos los días a misa, al pueblo más cercano, muy chiquitín. Íbamos todos los días a misa y nos enseñaban jotas, muchas actividades, muchas actividades teníamos y, por las noches hacíamos, pues, una especie de reuniones allí con historias y que lo llamábamos “Fuego de campamento” (Rita).

Consuelo, sin embargo, se relacionó con esta institución en Segovia. Su vinculación a esta institución se produjo por la realización de diversos deportes y actividades, como bailes regionales, ya que, en esa época, la Sección Femenina tenía el control absoluto de la materia deportiva femenina (Manrique, 2014a). Además, Consuelo también acudió a los campamentos que organizaba la Organización Juvenil Española (OJE) y a diversas charlas de género, en las que trataban temas específicos del modelo de mujer tradicional, como ‘el buen hacer de la mujer’, ‘la buena madre’, ‘la buena esposa’, etc. Asimismo, tuvo que realizar

el Servicio Social, cuyo “objetivo fundamental (...) era atraer a todas las mujeres españolas a un adoctrinamiento social y político intensivo de seis meses” (Ortiz, 2006, p. 7).

Sí, éramos muy deportistas aquí. Ya estando aquí en Segovia íbamos a la Sección Femenina y allí había muchísimas actividades. Entonces, mis hermanas iban a ballet, yo iba a jotas y luego allí, hacíamos baloncesto, balonmano, aquí en la Sección Femenina. Íbamos por la tarde después de salir del instituto. También había charlas, charlas de formación, el buen hacer de la mujer... Además, éramos de la OJE, de lo que es la Sección Femenina y hacíamos campamentos en el verano, íbamos a esquiar, hacíamos muchas marchas. En los campamentos de verano, pues íbamos a San Rafael, fuimos tres años que yo recuerde a Asturias a los Picos de Europa. Allí sí que cantábamos ahí el “Cara al sol” y tal, pero cuando se izaba la bandera, como parte de la actividad del día. Aquí, claro, en Segovia era donde se centraban todas las actividades. Además, tú date cuenta que yo hice el Servicio Social. Vosotros hacíais la mili, pero yo cuando estaba en sexto, cuando hice sexto de Bachiller hice el Servicio Social en la Sección Femenina, como no podía ser en otro sitio y, entonces, claro, una buena esposa, por supuesto, eh, sumisa, paciente, esperar al marido..., todo eso (Consuelo).

Una vez acabaron las protagonistas su formación inicial tomaron decisiones distintas en cuanto a la continuidad en los estudios. Rita decidió prepararse oposiciones y, para ello, se apuntó en una academia. Sin embargo, por el contrario, Consuelo no tenía muy claro el hacer oposiciones, por lo que realizó un curso puente para cursar estudios de Geografía e Historia.

Yo termino Magisterio y, bueno, yo me quedo embarazada y mi hija..., yo terminé Magisterio en junio y mi hija nació en septiembre. Entonces, yo no sabía muy bien..., “bueno, ya he terminado Magisterio, ¿y ahora qué?”, “pues no queda más opción que preparar oposiciones y tal”. Yo lo de la oposición no lo tenía así demasiado claro y yo lo que hice ese año, digo: “algo tengo que hacer, porque algo tengo que hacer” y haciendo un curso puente que llamaban el curso puente, con la diplomatura podía saltar a la licenciatura. Entonces, yo estuve mirando y yo podía hacer el curso puente aquí en Segovia en el Colegio Universitario. Entonces, claro, qué opciones tenía, o tenía Derecho o Geografía e Historia. Entonces me apunté a Geografía e Historia e hice el curso puente ese año (Consuelo).

Cuando Consuelo terminó el curso puente, continuó con la licenciatura, porque la carrera la gustó. Por lo tanto, siguió con cuarto y quinto y con la especialidad de Historia del Arte. Estos dos cursos tuvo que desarrollarlos en Madrid en la Universidad Complutense, ya que en el Colegio Universitario de Segovia solo se podía realizar hasta el tercer curso.

Bueno, pues yo ese año, cuando esto, lo terminé, terminé el curso de adaptación, a mí me gustó, me gustó mucho, porque la especialidad..., a partir de aquí ya podías elegir la especialidad: Geografía, Historia o Historia del Arte. Entonces dije: “voy a continuar porque a mí me gusta” y, entonces, hice cuarto y quinto de Geografía e Historia con la especialidad de Arte yendo a Madrid, porque aquí en Segovia solamente se podía hacer hasta tercero porque era Colegio Universitario, dependía de la Universidad de la Complutense (Consuelo).

Finalmente, una vez terminó la licenciatura en Geografía e Historia, Consuelo preparó las oposiciones de Educación Infantil, ya que esta especialidad se inició en 1984, justo el año que se las estaba preparando. Durante este periodo, Consuelo ya es madre y decide seguir estudiando. Todo ello, gracias al apoyo de su marido, su madre y su suegra, que le ayudaron a cuidar de su hija y la animaron a seguir estudiando. Estas las realizó en Canarias, ya que en las comunidades de la meseta castellana no salieron plazas de Infantil y Canarias era el lugar que más plazas tenía de esta especialidad.

Llega el mes de mayo más o menos cuando ya se convocan las oposiciones. Entonces ya estaban las Comunidades Autónomas y tal, porque te estoy hablando del año 84 que fue esto, en mayo del 84, abril-mayo o por ahí, cuando se convocaran las oposiciones. Entonces, sale la convocatoria y veo que en Castilla y León no sale ninguna plaza de Educación Infantil, en Madrid salieron pocas también. Entonces empiezo a ver que no tengo muchas posibilidades porque, claro, yo había estudiado como una loca y digo: “pero, si no hay plazas, esto va a ser un desastre” y yo otro año como este no me quiero pasar y entonces ahí, me acuerdo perfectamente sentada viendo donde me podía presentar, a ver qué posibilidades había, ¿no? Pues estaba allí ya con mi marido y dice: “pues mira, en Canarias hay muchísimas plazas”. Me dice: “¿eres capaz de presentarte en Canarias?” y digo: “claro, ¿por qué no me voy a ir a Canarias?”. Al día siguiente eché la solicitud para presentarme en Canarias a las oposiciones (Consuelo).

La adolescencia de nuestras protagonistas fue muy distinta, pero ambas comenzaron a abrirse camino a su futura etapa laboral. El primer destino de ambas maestras les influirá para el resto de carrera docente.

4.1.2. Vivencias profesionales a partir de los años 70

- **Mi verdadera formación estuvo en Canarias**

Las dos protagonistas comenzaron a ejercer como maestras lejos de la zona donde vivían. Por un lado, en 1971, Rita aprobó sus oposiciones y adquirió derecho de consorte, por lo que tuvo como destino el que concedieron a su marido. Este fue Almonte, un pueblo de Huelva, lugar donde estuvo ejerciendo junto él durante dos años. En su relato comprobamos

como la trayectoria de Rita está condicionada por la de su marido, José Luis, hecho que no ocurrió con Consuelo.

En el 71 terminé la oposición, nos casamos y... porque José Luis ya era maestro y le había dado destino Almonte, la provincia de Huelva. Entonces ese año yo aprobé la oposición, terminé en junio, mayo-junio, ya nos íbamos a casar en julio. Pues claro, ya aprobé la oposición y nos fuimos a Almonte. (...) Entonces como él tenía la propiedad definitiva ya en Almonte, ya cuando me case adquirí el derecho de consorte. Consorte quería decir que, si estabas casada con un maestro, te daban plaza fija. Entonces, pues, a mí me dieron una plaza y estuve allí, pues, estuvimos dos años en Almonte (Rita).

Por otro lado, Consuelo comenzó su etapa como maestra en 1984 en un pueblo de la isla de Gran Canaria, llamado Sardina del Sur. Ese destino lo eligió junto a una chica que conoció el día de nombramiento de plazas con el objetivo de no comenzar sola su etapa como maestra, ya que estaba lejos de su ciudad y de su familia.

Empezamos a hablar una chica de Madrid y yo, había muchísima gente..., empezamos a hablar ahí y dice: “oye, vamos a pedir un colegio donde, por lo menos, haya dos plazas y nos vamos las dos”. Entonces, cogimos la lista y vimos ahí un colegio que parece que había dos plazas. Ella estaba delante de mí justo encima de mí, es decir, ella iba y luego yo, dio la casualidad. Y entonces: “pues vamos a pedir este: Policarpo Báez, Sardina del Sur” (Consuelo).

Este destino fue un punto de inflexión para Consuelo, pues allí tuvo la posibilidad de conocer otra forma de entender la escuela completamente distinta a la que ella había vivido como alumna.

Entonces, ahí ya es cuando empecé un poco ya a meterme ahí en el mundillo de la reivindicación, ¿no?, en la libertad tuya propia, en la reivindicación por una escuela pública, libre y realmente sin coacción y, bueno, allí me metí ya, ahí ya te digo que ya me lo enchufaron en vena directamente. Y había mucha movida. Entonces..., pero bueno, en principio, yo, para mí, era descubrir un poco, pues eso, el mundo político, que yo muy poco había vivido directamente..., bueno, sí, lo empecé a vivir un poco en la formación de Magisterio, luego cuando hice Filosofía en la Universidad y tal, pero bueno, no tan directamente (Consuelo).

Rita relata que esta experiencia en Andalucía la enriqueció mucho. Además, vivió en sus propias carnes el nivel educativo que había en la zona, que se caracterizaba por tener una tasa de analfabetismo muy alta. Los padres y madres de ese pueblo quedaron muy contentos con la tarea que desarrolló Rita allí, aunque ella no fue sola al destino, sino con su marido, por lo que no pudo disfrutar de la independencia económica que había conseguido.

Vivíamos en una casa de maestros y las escuelas estaban detrás, detrás. Entonces yo tenía niñas y José Luis niños. Allí con los andaluces, distintos completamente a los castellanos. Yo siempre decía que parecía aquello otro planeta. Nos enriqueció mucho estar en Andalucía. Los niños, desde luego, pues tenían mucho atraso. Me sorprendía mucho el grado de analfabetismo que había allí, porque yo tenía niñas de segundo y no sabían leer, no sabían leer. Y sus padres, pues, se casaban jóvenes entonces en Andalucía, pues, de 26 años y tampoco sabían leer. Entonces nosotros, pues, trabajabas mucho con la cartilla, venga a leer, a los niños y les estimulabas mucho y nos adoraban mucho a los maestros castellanos. No se creían que hubiesen aprendido a leer tan pronto (Rita).

Consuelo relata que la acogida por los miembros del centro fue muy buena. Además, cuenta como la impresionó el magnífico nivel pedagógico que había en esa zona.

Nos acogieron muy bien y la verdad que fenomenal, porque, ya te digo, que nada que ver con lo que es Castilla, pero absolutamente nada que ver. Una movida a nivel pedagógico impresionante. Yo me quedé... Todo lo que no había aprendido en la Escuela de Magisterio, lo aprendí en tres meses allí, vamos (Consuelo).

En cuanto a la coordinación en el centro, encontramos una gran diferencia entre ambos relatos. Por un lado, Rita nos comenta la inexistente coordinación con la comunidad educativa. Otros problemas educativos que nos expone Rita son las malas condiciones para la desempeñar su tarea lectiva, la escasez de medios, la escasa relación entre el colegio y las familias o el limitado interés de los inspectores.

Y entonces, ya te digo que era todo muy distinto. Ahora, nosotros allí no fuimos a nada, nunca y el director vino a vernos una vez y a saludarnos. Allí no aparecía nadie, ni inspectores ni nada, no, no. Aquello era un poco, pues, muy atrasado, muy atrasado comparado con Castilla, comparado con esto. Y cuando daba las vacaciones, pues, nos mandaba el director un niño: “que, de parte de Don Juan Manuel, que ya mañana son las vacaciones”, decía. O sea, que nunca hemos tenido ninguna visita ni de inspector, ni nada, nada, nada. Nada más, nosotros allí, desempeñábamos nuestra tarea y nada más (Rita).

Asimismo, encontramos otras problemáticas en la práctica educativa de Rita, que influyeron sus inicios como maestra, como las excesivas ratios, las complicaciones a la hora de tratar a las niñas con necesidades o los problemas con los que empezaban las niñas su periodo escolar, derivados del nivel de analfabetismo familiar.

No podías avanzar mucho, porque si tenían siete u ocho años y estaban leyendo la cartilla primero, no sabía ninguna leer y después con la pronunciación, pues, también... pero bueno, enseñabas las oraciones, las oraciones... pues el Padre Nuestro, la Salve y las niñas decían

verdaderas barbaridades al pronunciar, al pronunciar... al rezar la Salve, pues, pfff... decían unas cosas que ellas... claro, como pronunciaban mal no sabían lo que quería decir, ¿entiendes?, pero bueno, eso se fue subsanando y nada, muy bien (Rita).

En cambio, Consuelo comenta que la coordinación existente en Canarias fue estupenda, no solo con los distintos miembros de su centro sino también con las escuelas de toda su zona. Allí, los colegios de la zona realizaban grupos de trabajo, es decir, los miembros de todos los centros se reunían un día a la semana para programar las asignaturas de toda la semana.

Entonces, allí había grupos de programación de todos los colegios de la zona. Entonces, estaba todo zonificado. Nosotros pertenecíamos a la zona sur de la isla y, entonces, una vez a la semana nos juntábamos todas las maestras de la zona de Educación Infantil en un colegio grande que había ahí en Vecindario, que era el pueblo de referencia y, entonces, programábamos juntas de tal manera que nos distribuimos todas las áreas en grupos. Entonces, una semana programabas la Lengua, otra semana las Matemáticas, otra semana la Psicomotricidad, otra semana dentro de la Lengua había la expresión oral, la expresión escrita... Todo lo que cada uno en su casa preparaba lo ponía en común al resto de las compañeras y te recogías la programación para toda la semana. Con lo cual, eso generaba una riqueza impresionante, porque compartíamos problemas y cada una iba contando su experiencia: “a mí me ha pasado esto”, “no he sabido resolverlo” y yo ahí aprendí una barbaridad. Además, es que había como un ambiente pedagógico... Entonces, en aquel se debatía mucho sobre el método: “si grafomotricidad, si no grafomotricidad, si palotes, si cuadro, si pauta, si no pauta...”, “que si el método cuadrado, que si Rosa Foc, que si Montessori”. Con lo cual, eso enriquece muchísimo y sobre todo los grupos de trabajo que se formaron allí, porque realmente era muy interesante el que, con esa temporalización tan corta de semana en semana, es decir, que tu llevabas muy reciente tu problema y las posibles soluciones las proyectabas otra vez con un tiempo muy corto. A lo largo de mi carrera, ha sido la mejor formación que yo he recibido (Consuelo).

Todo ese debate educativo que descubrió Consuelo en Canarias la persuadió y la enriqueció mucho, por lo que intentó llevar a cabo ese método de actuación en sus próximos destinos. Además, Consuelo relata que su verdadera formación educativa fue la que recibió en Canarias a través de las experiencias que tuvo allí.

Mi verdadera universidad pues fue Canarias en aquellos grupos de trabajo que se formaban en la zona de donde a mí me correspondió, donde, claro, todos estos tipos de debates, toda esta forma de hacer, pues un poco lo traje, por así decir, aquí al cole y es lo que progresivamente te vas enriqueciendo, pero, claro, es en la formación donde tu carrera profesional crece (Consuelo).

Ambas comentan que, en este primer destino, la escuela tenía las aulas diseminadas por el pueblo. Además, también relatan que en sendos lugares donde comenzaron su labor docente estaban esperando la construcción de nuevos colegios.

Allí los colegios estaban diseminados, estaban muy diseminados hasta que hicieron un colegio nuevo. No había un colegio, un edificio. Se daba clase en las bodegas, pero nosotros estuvimos dos matrimonios en cuatro clases y, al lado, las casas, que nos daban casa gratis y yo daba a las niñas, José Luis a los niños y el otro matrimonio también, él era profesor de los chicos y ella de las chicas (Rita).

En el pueblo en el que estábamos era todavía no habían hecho el colegio nuevo. Ya te digo que era el boom de construir muchos colegios y como había muchísimos niños, estaban unas aulas en la plaza, otras aulas estaban en el ayuntamiento, otras aulas... Estaba todo disperso, porque la población infantil había crecido y habían tenido que ir por la necesidad habilitando aulas y estaban empezando a construir el colegio grande. Entonces, me tocó 5 años justo con Celia, la otra chica de Madrid que tal, las dos. Ella tenía 5 años A y yo 5 años B y, entonces, había una movida impresionante. Claro, recién llegada, con la oposición tal, no sabes por donde te da el aire, te meten allí... Teníamos 26 niños, las dos allí alejadas de todo compañero, porque las aulas de cinco años estaban en la plaza (Consuelo).

En este comienzo como maestras, las sensaciones que tenían ambas protagonistas eran distintas. Por un lado, Rita se sintió preparada y muy segura desde el principio. Tuvo muy claro que iba a reproducir el modelo educativo que ella recibió en todas sus etapas educativas, síntoma también de la admiración que sintió por sus maestras.

Pues yo sí me sentí preparada porque me gustaba mucho, yo sí porque me gustaba mucho. Yo admiraba tanto a mis maestras y eso, yo estaba deseando de ser maestra y de enseñar. No necesitaba ayuda de nadie. En ese aspecto, he sido muy autónoma, siempre he creído que he trabajado bastante y que lo he hecho bien y no sé si eso a mí me..., yo creo que sí me ha favorecido porque tenía mucha ilusión y me ha gustado mucho y he tenido verdadera vocación (Rita).

Por el contrario, Consuelo relata como en sus comienzos tuvo un poco de inseguridad por si no desarrollaba bien su trabajo. Por este motivo, ella explica cómo se autoformaba leyendo distintos libros educativos, con el objetivo de mejorar sus conocimientos y su práctica. También comenta que, una maestra, nunca está preparada por completo, ya que todos los días se aprende algo, aunque esta sí va ganando recursos, seguridad y confianza.

Fueron los dos cursos que yo estuve en Canarias. Bueno, el primer año llegas allí como una paletilla, ¿no?, recién aprobada y con más miedo que vergüenza, porque, claro, se juntaron

dos cosas: primero, estoy a dos mil y pico kilómetros de mi casa; segundo, una cultura totalmente diferente a la tuya, no tiene nada que ver, pero absolutamente nada que ver y, tercero, te enfrentas a una profesión de la cual dices: “es que yo ahora qué hago. Voy a tener a veinticuatro niños a mi cargo de 5 años...”. Luego, una compañera, Luz Marina, nos acogió en su casa y comíamos con ella en su casa. Con lo cual, tertulia pedagógica otra vez y debate de colegio, porque era prácticamente monotema porque, claro, yo estaba bastante obsesionada, te puedes imaginar con esa inseguridad que genera el no poder hacer bien el trabajo y la angustia porque, claro, tú te enfrentas allí durante cinco horas con 24 niños, que todos te demandan y tal, pero vamos, en seguida, ya te digo, que todo se puso a nuestro favor y empezamos a coger ritmo (Consuelo).

Lo de la Institución Libre de Enseñanza y todo esto, yo lo descubrí después leyendo libros de Aldecoa, de toda esta gente de la Institución Libre de Enseñanza. Fue cuando yo me enteré que existía eso. Por ejemplo, leí de Josefina Aldecoa, ‘Historia de una maestra’, que me marcó muchísimo esa lectura. Yo había terminado de leer este libro, ¿no?, de toda la estructura de las Misiones Pedagógicas, cómo lo relata. La verdad que es un libro que se lee genial y a mí me marcó mucho, me marcó mucho la lectura, ¿no?, de cómo ella describe todas, pues eso, las Misiones Pedagógicas de la República y tal, ¿no? Como tienen que lanzarse a los Montes de León... Bueno, aquello me impactó (Consuelo).

Además, las dos entrevistadas relatan cuál es su visión educativa, su modelo de maestra y los valores que esta debe transmitir. En ambas cuestiones tienen modelos opuestos. Para empezar, Rita entiende como primordial a la hora de dar una clase los valores de la obediencia, el orden y la atención, todos ellos muy característicos de la enseñanza que ella recibió.

Pues mira, lo primero, obedecer, la obediencia y la educación, educarles, es que... educarles, pues, el orden. Yo el orden en la clase, para mí ha sido fundamental, el silencio, la atención, que te atendiesen (Rita)

Sin embargo, Consuelo entiende que el niño es el protagonista de su propio aprendizaje y la maestra es solamente un recurso más en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, ella misma expone una frase con la que se entiende perfectamente su ideal de maestra: “enseñar no es mandar y aprender no es obedecer” (Consuelo).

Si tú te encuentras como algo que no sabes que haces en ese mundo, en esa clase, pues lo que haces es que te encoges, te encoges... Está clarísimo. Vamos, yo se lo oí en una formación a María Dolores Rius: ‘enseñar no es mandar y aprender no es obedecer’. Van mucho más allá de eso. Yo puedo mandar todo lo que quiera mandar y explicar que los ríos no sé qué y vomitarlo ahí y mis alumnos estudiarlo y vomitarlo, pero no han aprendido nada

y hay que pasar por el aprendizaje y el aprendizaje es una escalera, tienes que pasar por el primero para ir al segundo. Cuando vas del primero al tercero sin pasar por el segundo, se pasa factura, porque al final se pasa factura (Consuelo).

Después de dos años en sus respectivos primeros destinos, ambas maestras fueron destinadas a colegios más cercanos a las zonas donde vivían sus respectivas familias. Rita fue destinada por consorte junto a su marido al colegio Santa Clara de Cuéllar, centro donde se jubiló. Podemos comprobar en el relato de Rita como ella dependía totalmente de la puntuación que obtuviera su marido en el concurso. Sus decisiones estaban condicionadas a las de su marido.

Entonces José Luis, como ya había ejercido cinco años de profesor y dos en Almonte. Yo no tenía puntuación, porque era consorte y él tenía 18 puntos, recuerdo y, nos vinimos a Cuéllar. Entonces, pues, con 18 puntos entró en Cuéllar porque habían hecho el colegio Santa Clara y salieron seis plazas. Entonces, le dieron a José Luis, Cuéllar y yo vine aquí por consorte y al año siguiente me dieron propiedad definitiva, ¿entiendes? Y aquí ya estuvimos dos años en Almonte, 71-72 y 72-73 y, en el año 73, ya vinimos en junio y empezamos los dos en el colegio Santa Clara a ejercer y, desde ahí, pues, ahí nos hemos jubilado (Rita).

Por otro lado, Consuelo pudo volver a la península a un pueblo de Toledo, llamado Méntrida, destino donde no aguantó mucho tiempo.

Entonces, yo el segundo año en el curso 85-86 concurso, era concurso, tenía que concursar obligatoriamente porque estaba ahí provisional y yo pido Segovia, claro, todos los pueblos de Segovia, Madrid, todos los pueblos cerca de la zona de tal, incluso pedí algún pueblo de la provincia de Toledo, pero que está muy cerca de la parte de Madrid y me dieron Méntrida, Toledo (Consuelo).

Como hemos podido comprobar en los relatos, las protagonistas de estos testimonios tienen una concepción completamente diferente de la educación y, además, tienen modelos, tanto de mujer como de maestra, totalmente antagónicos, hechos que se seguirán constatando a lo largo del análisis de esta categoría.

- **Las madres estábamos allí también hablando y con los niños, viéndolos jugar**

La transición española fue un periodo de transformación del país en varios de sus ámbitos, entre los que se encontraban el político y el social. Rita comenta que a partir de la llegada de esta etapa se comenzó a dar más valor a la mujer, pero no de una manera rápida, sino de forma paulatina.

Un cambio de valores... ¿con la llegada de la Transición? Pues, yo creo que, bueno, un poco sí. Se dio un poco más valor a la mujer de distinta manera, pero no recuerdo yo, así especialmente. No lo recuerdo, así como... una manera tajante. Poco a poco, ya sí que te ibas un poco introduciendo en ello. También yo era joven, claro. En fin, como eres joven, pues, crees que esa evolución es natural, es normal (Rita).

Este cambio de valores que relata Rita fue gracias, en gran parte, a las reivindicaciones de diversas corrientes femeninas en los años del tardofranquismo, quienes en los comienzos de la transición empezarán a presentarse como ‘movimiento feminista’ (Garrido et al., 1997). Este movimiento continuará con su lucha en los años de la transición, lucha que empezó a descubrir Consuelo como relata en sus testimonios. Además, esta etapa abrió el camino de la política a muchos ciudadanos como, por ejemplo, a Consuelo, quien nos comenta que comenzó a interesarse por la política en esos años de cambio en España.

De hecho, cuando yo descubrí la política fue en la época de la transición. En la época de la transición, yo ya estaba en quinto y sexto..., en quinto menos, sexto y COU, ahí ya es cuando yo ya empiezo a vivir más el espíritu político, la reivindicación femenina, ¿no?, cuando yo ya empecé Magisterio, sabes (Consuelo).

Rita tuvo a sus dos hijos entre el tardofranquismo y la transición. A su hijo lo tuvo en Almonte en 1972 y su segunda hija nació en Valladolid en 1977. Vivió el crecimiento de sus dos hijos junto a su marido José Luis, ya que al haberla concedido el derecho de consorte, la destinaron a los mismos sitios que a su marido. Rita comenta que el cuidado de los hijos lo realizaban ambos progenitores. Sin embargo, también relata cómo eran las madres las que salían a hablar durante el tiempo en el que los niños estaban jugando. Este hecho nos lleva a interpretar que eran las madres las que solían educar y cuidar de los hijos.

Los dos educamos a los hijos, el padre y la madre. Además, eran unos niños que nunca los tenías que mandar hacer deberes ni nada, no... Ellos solos hacían los deberes y, bueno, también se criaban mucho en la calle. Estaban en la calle a la puerta, jugando con todos los niños y las madres estábamos allí también hablando y con los niños, viéndolos jugar y... O sea, que nada, muy bien (Rita).

Por otro lado, Consuelo tuvo a su primera hija justo nada más terminar Magisterio en 1980. Al poco de nacer su hija, Consuelo comenzó a estudiar Geografía e Historia, teniendo que ir la mayoría de las tardes a la universidad, por lo que su hija se quedaba con su marido, su madre o su suegra. Además, Consuelo nos comenta que cuando ella se preparó las oposiciones, se encerró durante un año, por lo que su marido tuvo que ocuparse en mayor

medida de su hija. Asimismo, cuando empezó a ejercer, la destinaron a Canarias, lugar al que fue ella sola, por lo que su marido se quedó con su hija en Segovia.

Haciendo tercero me quedé embarazada. Yo terminé tercero de Magisterio en junio-julio y en septiembre nació mi hija. Nace mi hija y, entonces, claro, yo había terminado Magisterio y, entonces, yo dije: “algo tengo que hacer, algo tengo que hacer. Yo quiero seguir estudiando”. Hice Geografía e Historia. Entonces, claro, yo iba a clase por la tarde. Yo por la mañana estaba con mi niña y tal y a las cuatro de la tarde, porque había horario de tarde, a las cuatro de la tarde yo dejaba a la niña o con el padre o con mi madre o con la suegra... Yo dejaba a la niña y me iba a clase y hasta las nueve que duraba la clase. Tenía que estudiar, alguien se quedaba con la niña, o el padre o..., sabes (Consuelo).

Te quiero decir, a mí mis hijas, tanto María como la mayor, Isabel, no me han coartado mi libertad para hacer lo que he querido. Nunca, nunca. Yo he querido estudiar, he estudiado; me he ido a Canarias, me he ido... Te quiero decir que yo dejé a mi hija mayor con 4 años, con 4 años, y su padre aquí en Segovia y me fui a trabajar a Canarias, sabes lo que te quiero decir. Bueno, es más, yo cuando preparé las oposiciones, Isabel era pequeña, claro, Isabel tenía 3 años o 2 años, era pequeña y, claro, yo estaba encerrada, yo es que el año de las oposiciones me cerré literalmente, me encerré y, entonces, claro, el padre paseaba a la niña (Consuelo).

La segunda hija de Consuelo nació en 1985, momento en el que a ella la destinaron a Mérida. Por tanto, Consuelo y su marido decidieron que ella se llevara a la hija pequeña a Mérida y él se quedara con la hija mayor en Segovia. De modo que, estos hechos nos demuestran que la familia que formó Consuelo no era un modelo de familia tradicional, como el que vivió ella en su niñez, sino que existía un reparto en cuanto a la educación y el cuidado de sus hijas. Además, también se refleja como a Consuelo no la coartó la libertad el nacimiento de sus hijas, como sí que ocurría en años anteriores donde la mujer tenía como función en la sociedad el cuidado de los hijos y del hogar (Ortiz, 2006).

En mayo del 85 me quedé embarazada, nació mi segunda hija. Septiembre del 85, fue el 85-86 cuando ya me dieron esto. Entonces, yo tenía a María, claro, mi hija pequeña y, entonces, nos fuimos las dos, nos quedábamos las dos allí en Mérida (Consuelo).

Las dos maestras exponen que tienen buenos recuerdos de su experiencia como madres. Por un lado, Rita relata como el nacimiento de sus hijos lo vivió como una nueva etapa que había que transitar. Por otro lado, Consuelo comenta que sus hijas no la han coartado nunca la libertad y que se lo ha pasado muy bien con ellas.

Ah, pues muy bien, salvo cuando estaban malos, pues que esos eran los peores recuerdos, claro. Pero bueno, como eras joven, las malas noches se superaban enseguida. Y bueno, pues sí que nos cambió la vida cuando tuvimos a nuestros hijos, pero como vivíamos cerca del colegio, yo tenía una chica que cuidaba de mi hijo y, luego, en las vacaciones o los fines de semana nos íbamos a mi pueblo, estábamos con mis padres y tal, pues no, porque ya era otra etapa nueva que tenías que vivir, con mucha ilusión y muy bonita, de tener a los hijos y ya cuando se andaban y cada época tiene su encanto (Rita).

Pues, no sé, yo me lo he pasado muy bien con mis hijas. Jamás me han coartado absolutamente nada, al revés. Yo he hecho todo con ellas, todo con ellas (Consuelo).

Ambas protagonistas también relatan que solían jugar mucho con sus hijos e hijas a diversos juegos.

Pues, mira, al Trivial jugábamos. Jugábamos a enseñar a hacer, pues, rompecabezas, o con la arquitectura, o con el Exin Castillos. Se jugaba mucho antes, los padres con los hijos. Y luego, si íbamos a algún sitio, al río, yo que sé... se estaba mucho más que ahora (Rita).

Jugábamos, contábamos los cuentos... Date cuenta que era como una prolongación de clase. En mi caso, pero hemos jugado a todo. Claro, nosotros hemos salido mucho a la sierra, ellas han caminado mucho, hemos montado en bicicleta, hemos jugado al tenis, al pádel... Te quiero decir que todo lo hacemos con ellas, absolutamente. Hemos ido a esquiar. Yo, vamos, a las dos las he apuntado a absolutamente todo (Consuelo).

En los testimonios de ambas protagonistas comprobamos las diferencias existentes en el modelo de mujer y de familia de las dos. Por un lado, vemos como Rita depende totalmente de su marido a la hora de que la concedan destinos, algo que no vemos con Consuelo. Además, también constatamos como en la familia de Consuelo los cuidados de sus hijas están repartidos, algo que no podemos verificar en el caso de Rita, ya que existen relatos contradictorios.

- **Un bache de estos en una carrera profesional, te puede hundir en la miseria**

Rita estuvo ejerciendo en el colegio Santa Clara de Cuéllar durante 35 años. Su labor docente allí pasó por tres etapas históricas diferentes: el tardofranquismo, la transición y la posterior democracia. En sus inicios en este centro, Rita relata cómo algunos de los problemas que se encontró en la escuela de Almonte, también los halló en Cuéllar, como el excesivo número de alumnos y alumnas en el aula.

Era un colegio nuevo con profesores jóvenes, que éramos todos jóvenes. Había muy buen ambiente y yo creo que el nivel que se sacaba en este colegio, los niños, era muy alto.

Teníamos cuarenta, eh, o treinta y tantos y alguna vez hasta cincuenta niños hemos tenido en la clase. Yo no, pero ha habido maestros que estuvieron dando clase hasta en el gimnasio con cincuenta niños (Rita).

Por otro lado, Consuelo vivió un cambio radical cuando llegó al colegio de Métrida. Pasó de la innovación y renovación pedagógica de Canarias, con múltiples debates todas las semanas entre el profesorado, a una educación totalmente tradicional, en el que cada maestro del colegio se centraba únicamente en su práctica. En esta escuela, Consuelo solamente estuvo unos meses, ya que la concedieron el cambio de centro. No se sentía a gusto desempeñando su labor docente de esa manera.

Entonces, yo me vengo aquí a Métrida, llega septiembre y llego aquí y me encuentro una cosa, vamos, tercermundista no, lo siguiente. De todo el follón que había allí, de toda la dinámica, de toda la actividad, toda la preocupación, los debates pedagógicos... Allí nada, un pueblín, una escuela pequeña. No sé si éramos cinco maestros, ¿no?, y, entonces, claro, yo me veo allí: “dios mío de mi vida, ¿qué es esto?” y, además, una cosa opaca, triste, sabes. Allí, debate pedagógico cero, allí cada uno iba a su bola y yo sola y, claro, yo estaba con 4 y 5 años... Tenía, ¿cuántos niños? Diez u once, diez me parece. Pocos, pero de 4 y 5 años y yo ahí sola, digo: “pero bueno, ¿y esto? ¿Esto qué es? He retrocedido... ¿Cuántos años he retrocedido aquí?”. Bueno, fatal, fatal. Me entró un agobio, una angustia, no podía... Un bache de estos en una carrera profesional, te puede hundir en la miseria (Consuelo).

Esa misma metodología que se encontró Consuelo en Métrida es la que se llevaba a cabo en el colegio Santa Clara cuando Rita llegó. Esa metodología tradicional, que Rita implementó en Cuéllar, se caracterizaba por la poca coordinación entre los maestros, una enseñanza unidireccional y por los valores de la obediencia, el respeto y el orden.

Todos trabajando y continuamente “hala sal” y en el encerado “sal a hacer este problema” y todos a ver si estaba bien, si estaba mal. Las cuentas de multiplicar, por ejemplo, la tabla de multiplicar todos los días, para que no se les olvidase. Las cuentas y cada día salir uno, o dos, o tres. Los dictados muchísimos. Las faltas de ortografía, para mi eran... Bueno, bueno, lo principal, los dictados, que no tuviesen faltas de ortografía y, después, claro, pues que hiciesen los deberes y se aprendiesen todo que les mandabas (Rita).

Había mucho silencio en las clases, te respetaban y te hacías con ellos, vamos, mucho más que ahora, o últimamente, estos últimos años antes de jubilarme que ya los niños cambiaban mucho. Si tenían 20, pues, pfff... los párvulos, las parvulistas, pues, eran más... los niños más inquietos y más... distinto, distinto (Rita).

Consuelo tenía que estar dos años en Métrida, por lo que pidió por consorte una comisión de servicio para poder dejar esa escuela. La concedieron el colegio Domingo de Soto de Segovia desde abril hasta final de curso. Volvió a pedir otra comisión de servicio al año siguiente, ya que no quería volver a Métrida y, en este segundo año, le adjudicaron el centro de Revenga (Segovia), lugar donde estuvo ejerciendo durante tres años. Vemos como Consuelo quería evitar por todos medios volver a la escuela de Métrida, ya que entendía que educar era ir avanzando y cambiando cosas para mejorar y en esa escuela sentía que no progresaba.

Bueno, entonces, yo solicité aquí en Segovia, como Jesús, mi marido, estaba aquí en el instituto María Moliner, solicité a ver si me podía quedar por consorte en una comisión de servicio aquí en Segovia, pero nada, llegó septiembre..., vamos, llegó octubre y nada, llegó noviembre y nada y en abril me dan la comisión de servicio aquí en el Domingo de Soto. Vuelvo a solicitar la comisión de servicio y en septiembre me dan Revenga, ya no voy a Métrida (Consuelo).

En el relato de Consuelo comprobamos como siente la necesidad de cambiar las cosas y de estar siempre iniciando nuevos proyectos. Esta manera de entender la formación la adquiere en Canarias y, sobre todo, gracias a una de sus referentes en esa etapa, la directora de la escuela donde ejerció. Nos damos cuenta de que la directora es una referencia profesional para Consuelo, ya que esta seguirá sus pasos en su posterior práctica profesional.

Que, en la trayectoria de toda una vida de un maestro, pues la formación es como que siempre estas iniciando, siempre estás iniciando y yo creo que lo rico del proceso de nuestra profesión es ese, sentirte como con la necesidad de que siempre tienes que ir iniciando (Consuelo).

Teníamos una directora buenísima, que nos unía mucho, nos animaba mucho a hacer cosas, siempre estaba metida ahí en cosas nuevas, en cosas para experimentar, ¿no? (Consuelo).

En Revenga tuvo que dar clase a los cursos de tercero, cuarto y quinto de Primaria. No pudo dar a Infantil, porque al ser un colegio pequeño, los cursos de esta etapa y primero y segundo de Primaria estaban concentrados en una clase, que daba otra maestra que llevaba muchos años en ese centro.

En septiembre me voy a Revenga, pero Revenga no es Infantil lo que tengo, porque Revenga también era pequeñito, estaba el parvulario, todos juntos, los de 4 y 5, primero y segundo; luego estaba tercero, cuarto y quinto, los tres juntos en otro aula y sexto, séptimo y octavo en otro aula. Entonces, a mí me queda tercero, cuarto y quinto, porque Doña Milagros era

otra compañera, que era definitiva ahí de muchos años, estaba con Infantil y primer ciclo (Consuelo).

Su estancia en Revenga comenzó como en Métrida, ya que el método de enseñanza y la manera de coordinarse los miembros del centro era muy similar. Sin embargo, en esa escuela surgió un proyecto que la motivó, que consistía en convertir el centro en Colegio Rural Agrupado (CRA).

Entonces, yo me quedo ahí y, bueno, pues sigo viendo o sigo sintiendo un poco lo que había percibido en Métrida, digo: “es que esto está más parado”, pero ahí me encuentro con movida bastante... Estaba todo como muy revuelto ahí en Revenga, porque había dos compañeros, Ángel y Miguel Ángel, uno tenía su plaza en Revenga y era de Lengua y otro tenía su plaza en Vegas de Matute y era de Matemáticas. Entonces, decidieron intercambiarse entre los pueblos y juntaron Revenga, Navas de Riofrío, La Losa, Ortigosa y Vegas. Entonces aquí estaba de Director Provincial Jesús Olmos y como que habían consentido que hicieran de alguna manera esto, ¿no? Entonces, en sexto, séptimo y octavo era donde intercambiaban las asignaturas, como que rotaban y era como un pequeño CRA, el inicio de lo que luego posteriormente fueron los CRA. Entonces, estos lo llevaron a cabo aquí en Revenga, pero había mucho partido: los que eran partidarios, que estaban con estos dos chicos y los de la oposición. Entonces, allí el claustro lo hacían en Revenga y, entonces, cuando yo llegué en septiembre pues me encontré un poco ese debate, ¿no?, porque justo ese curso Miguel Ángel y Ángel se fueron y dejaron ahí todo el tinglado y, entonces, claro, estaban enfadadísimos (Consuelo).

Esa problemática que apareció en ese colegio motivo mucho a Consuelo, por lo que decidió asumir el puesto de directora y ocuparse de la organización de la situación que había surgido. Sería el inicio de su implicación activa en los colegios, formando parte de los equipos directivos. Además, comprobamos como intenta aplicar lo que aprendió en su primer destino.

Digo: “vamos a ver si tenemos que empezar el curso, esto hay que organizarlo, esto tenemos que coger las riendas por donde están y coger las riendas por donde están”. Y, entonces, a mí me nombraron directora de Revenga, solamente había en cada Centro un director, que asumía la secretaria, la jefatura... todo, porque eran Centros pequeños, ¿no? Digo: “venga, yo me ocupo de Revenga y, venga, vamos a ver de qué manera...”. Bueno, entonces ya, poco a poco fuimos ahí organizando aquello. Nos juntábamos un día a la semana y, la verdad que, vinieron gente joven, gente provisional, que cubrieron las plazas de gente provisional y, entonces ya, yo empecé ya también, digo: “bueno, aquí hay historia”, ¿no?, y empezamos allí

y formamos un grupo también bastante majo, ¿no?, y bastante, la verdad que bastante rico a nivel laboral (Consuelo).

Rita, sin embargo, no ocupó ningún cargo directivo en los colegios donde ejerció. En el caso de la coordinación con los miembros del centro, principalmente se comunicaba con el compañero del mismo nivel, pero no para programar, ya que solían utilizar los libros de texto, sino para consultar problemáticas o coordinar tareas y exámenes.

Sí, sí. Había los cursos eran paralelos, por ejemplo, de primero había el A y el B, de segundo y tal... y sí, siempre consultabas, sí, sí. Hacíamos los mismos exámenes, nos llevábamos muy bien. Con los cursos paralelos teníamos que hacer los exámenes y, generalmente... bueno ya, en los cursos... en cuarto y quinto nos poníamos más de acuerdo. Hombre, en primero no, en primero y segundo no, pero sino sí e incluso, cuando hacías algún problema (Rita).

Por otro lado, en los testimonios se revela que la religión seguía teniendo relevancia en la educación en la época de la transición y en las primeras décadas de la democracia, aunque se ven diferencias entre ambos relatos. Por un lado, Rita relata como el sacerdote del pueblo solía acudir a las clases en el colegio Santa Clara. Sin embargo, Consuelo, por otro lado, comenta que en sus primeros años seguía habiendo crucifijos en el aula y algunas maestras seguían rezando al inicio de sus clases. Como comenta González (2013) “las inercias y rémoras del pasado frenaban el proceso” (p. 30), aunque entre un relato y otro vemos como los cambios empiezan a abrirse camino.

Mm... sí. Venían, pero no a inspeccionar ni nada, no. Algunas veces venía al sacerdote de aquí, de Cuellar, pero vamos, que no era a dar clases de religión ni nada, no. Nada más a saludarte o a saludar a los niños (Rita).

Yo cuando he llegado a las escuelas ya ni se rezaba..., sí había crucifijos, eso sí, pero ni se rezaba... Nada de nada, absolutamente nada, de eso nada. Había algunas..., había en el colegio, incluso yo cuando llegué a Martín Chico, había maestras que sí rezaban todavía, todavía rezaban, pero yo eso... No sé, sabes cómo te digo, como que no entraba en ello. Yo no rezaba, pero por convicción, sabes, te quiero decir que ya está. Es cierto que el hecho de llegar a clase, que se pongan de pie y recen, ¿no?, que, ya te digo, hace cuatro días, en mi cole todavía lo hacían maestras (Consuelo).

Además, Rita relata algunos de los sucesos que se produjeron tras el fin de la dictadura y cómo se trataron posteriormente en la escuela como, por ejemplo, el 23F. Rita cuenta cómo vivieron con temor ese suceso y cómo se lo explicaron posteriormente a sus alumnos en la escuela.

No sabíamos que iba a pasar el día del golpe de Estado de 1981, provocó mucha incertidumbre y bastante gente pensó que volvíamos a tener otra guerra. Este hecho fue motivo para que, como lección ocasional, los niños entendieran lo que era un golpe de Estado (Rita).

También comenta algunas transformaciones que se produjeron en la educación en España a partir del resurgir democrático como, el cambio en la participación de la Iglesia dentro del aula a partir de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE); el tratamiento de temas vinculados a la democracia y la libertad o el inicio de la participación de las familias en los centros. También relata la opinión que tenía sobre la EGB.

Se produjeron algunos cambios con la Iglesia, sí. Los acuerdos con la Santa Sede en 1979 hicieron que la religión católica fuera una asignatura más y obligatoria en Primaria y Secundaria. La LOGSE en 1990 hizo que la religión fuera ofertada en los centros, pero la elección era voluntaria para los alumnos, debiendo realizar actividades de estudio los que no cursaran religión. Produjo un gran descenso de alumnos que elegían religión, máxime sabiendo que no tenía validez académica (Rita).

Me gustaba muchísimo a mí ese plan de la EGB... pfff, salían los niños muy preparados. En séptimo y octavo, las asignaturas eran muy elevadas, eh, se daban unos conocimientos muy elevados. Yo, por lo que vi con mis hijos, que séptimo y octavo... química, física... después les valió mucho para el instituto, mucho, para cuando subieron al instituto a estudiar Bachiller. Se acordaban de los profesores cuando les enseñaban física y química. Llevaban mucha base para estudiar el Bachiller (Rita).

Consuelo, una vez terminó su etapa de tres años en Revenga, volvió a concursar y la concedieron el colegio Martín Chico de Segovia, centro donde ejerció hasta que se jubiló en 2018.

Yo volví a concursar y en el curso ese me dieron Segovia y entonces te daban la localidad completa, ¿no? y luego había una especie de concursillo, que tú pedías dentro de Segovia el colegio. Fui al concursillo y me dieron Martín Chico. Me vengo aquí a Martín Chico en el 90, en el curso 90-91, y he estado en Martín Chico hasta que me he jubilado ahora en el 2018 (Consuelo).

En esta escuela, Consuelo llevó a cabo multitud de proyectos durante los años que estuvo allí. En sus inicios, tuvo un enfrentamiento con sus compañeras por la ampliación de la edad de escolarización. Consuelo era partidaria de ello y estuvo trabajando en la reforma durante sus dos primeros años en este centro, mientras sus compañeras se oponían totalmente a ella.

Estaba bastante metida en la formación sobre la reforma. Estaba haciendo un curso de formación sobre la reforma, el inicio de la reforma, todo lo de los ‘Libros Blancos’ y todo aquello. El primer año y el segundo año lo dediqué a poner en marcha el aula de 3 años. Entonces, claro, Martín Chico fue pionero en escolarizar a niños de 3 años, porque empezamos a prepararlo en septiembre y los niños vinieron a partir de enero, en enero ya los primeros niños que quisieron ir al Centro, entonces... Ahí se produjo un choque con las compañeras. Ellas no querían de ninguna manera tener tres años. Entonces se produjo ahí como una..., no una ruptura, porque, la verdad que, bueno, no fue ruptura, pero sí fue como un enfrentamiento en cuanto a criterios a la hora de poner en marcha el aula (Consuelo).

Estas compañeras, al ver que esta reforma se encontraba en la LOGSE y se estaba empezando a instaurar en los colegios de la ciudad, entraron en razón. A partir de ese momento, todas las parvulistas del colegio Martín Chico comenzaron a formarse para estar preparadas para la reforma que venía.

Al curso siguiente ya en septiembre los tres años empezaron a rodar en toda la ciudad y entonces no hubo más remedio. Entonces, bueno, pues ya parece que poquito a poquito fui entrando en su grupo. Entonces, claro, yo les dije: “hay que formarse, que esto que nos viene..., es que tenemos que estar preparadísimas para todo esto que nos viene”. a partir de ahí empezamos a crear ahí un grupo, hicimos una formación en el Centro, todavía teníamos jornada partida y, entonces, una vez a la semana, preparamos un proyecto para el CEP y nos concedieron la formación en el Centro.

Consuelo relata cómo ese momento en el que empezaron a prepararse con el CEP fue un punto de inflexión en el que se rompió con la estructura pedagógica que existía en Martín Chico anteriormente, para comenzar con una innovación y renovación pedagógica. Comprobamos como Consuelo tuvo una lucha constante en todos los centros donde estuvo por introducir los aspectos de la renovación pedagógica que aprendió en Canarias.

Entonces, vimos con una chica, que venía de Villalba, todo a través de CFIE, claro, y nos daba la formación en el colegio. Un día a la semana, los lunes, de cinco a siete cuando terminábamos el colegio, porque teníamos jornada partida, venía esta, Alicia Vallejo, y era una tía, una tía buenísima. Con lo cual, las párvulas engancharon muy bien con ella y, entonces, empezamos a romper un poco la estructura pedagógica de cómo estaba hasta ese momento en el parvulario, empezamos a programar en equipo, un poco yo llevé el planteamiento que se hacía en Canarias: programábamos en equipo; todas programábamos para 3, para 4 y para 5; todas nos implicábamos en las tres áreas que marcaba la nueva Ley y, entonces, empezamos ahí, empezamos a entrar (Consuelo).

Entre medias de todo este proceso de formación que desarrollaron las parvulistas, Consuelo comenzó a desempeñar el cargo de jefa de estudios. Constatamos a partir del relato como Consuelo se implicó activamente en los centros para poder instaurar el modelo educativo que aprendió en Canarias, con el objetivo de renovar e innovar en la educación de las diferentes escuelas en las que ejerció.

Y, entonces, me dijo Mercedes cuando terminé ese curso de 3 años, que era mi segundo curso de Martín Chico, que si quería ser la jefa de estudios. Entonces, cogí la jefatura de estudios, fui la de apoyo y, entonces, claro, eso también me vino muy bien, porque, claro, era un poco el enlace entre las compañeras, con lo cual me las fui atrayendo cada vez más y tal. Entonces, hay que formarse, porque hay que cambiar el esquema, nos tenemos que estudiar la Ley, hay que ver por dónde va la Ley... Claro, es que era todo un cambio y un cambio grande. Bueno, a partir de ahí ya se plantean todos los debates y, entonces, ya empieza a haber vidilla ahí en el colegio, sabes, porque esto da mucha vida (Consuelo).

Después de 10 años en la jefatura de estudios, Consuelo decidió concursar para ejercer en la etapa de Primaria del mismo colegio. El motivo era que los cambios pedagógicos solamente se habían producido en la etapa de Infantil, mientras que en Primaria habían adecuado la estructura a la nueva ley, pero pedagógicamente hablando no habían cambiado nada. Por tanto, Consuelo quiso entrar en la etapa de Educación Primaria de Martín Chico para poder transformarla.

Entonces, concursé, como yo estaba habilitada en Infantil, concursé y salté de Infantil a Primaria, porque en Primaria estaban las de Primaria con respecto al parvulario dentro del mismo colegio a años luz, porque la Primaria seguía por inercia funcionando como se funcionaba y nadie había entrado, excepto en la estructura en la reforma. Entonces, yo pedí Primaria, me dieron Primaria en Martín Chico y, entonces, ya dije: “voy a descansar de la jefatura de estudios y me voy a coger primero y segundo”. Entonces dejé la jefatura y me quedé en primero y segundo y la movida que había un poco organizado en Infantil, intenté llevarlo a cabo un poco en el primer ciclo de Primaria, pero, claro, los de Primaria ya son otro cantar, es otro tal: “a mí déjame en paz, ya viene esta lunática...”, porque, claro, yo era una lunática, una idealista, una loca, no sé cómo decirte, una párvula: “ah, si esta viene de párvulos”, sabes (Consuelo).

Como en este periodo no pudo cambiar demasiado las cosas, decidió finalmente coger la dirección del centro para poder transformar la escuela. En ese cargo estuvo desde 2011 hasta que se jubiló en 2018.

Entonces, este debate ya le llevé a la Primaria, que fue muy duro, te quiero decir que no se consiguió mucho, porque, claro, cada uno entra ahí a piñón fijo y ya también es verdad que entras en una edad, qué no sé qué..., bueno, que son muchas cosas. Yo estuve ahí en primero y segundo y sí que, bueno, conseguí algunas cosas y tal. Bueno, seguí de jefe de estudios luego también otro poco hasta que se jubiló Juan Manuel, el director, y ya dije: “mira, voy a coger yo la dirección porque desde luego esto no puede ser. Tenemos que, de alguna manera, romper por donde sea con esto y tal”. Entonces ya, cogí la dirección y estuve 7 años de directora. Entonces, pues ahí un poco para entrar en el claustro, como a mí siempre me ha encantado esto, ¿no?, entrar un poco tal, de moverlo... (Consuelo).

El comienzo de su nuevo cargo como directora coincidió con un aumento de matrículas de alumnado inmigrante en el centro. Junto con sus compañeros del equipo directivo, la protagonista explica que estuvieron buscando distintas soluciones y, la encontraron, al acudir al colegio de Valsaín, al cual acababan de designarle como Comunidad de Aprendizaje. Este proyecto era el que necesitaban en Martín Chico para solucionar el imprevisto que les había surgido, por lo que decidieron transformar el colegio en Comunidad de Aprendizaje.

Luego, claro, es que coincidió con todo el boom de la inmigración, en Martín Chico vinieron mogollón de niños búlgaros, no sabíamos por dónde coger aquello. Es que también, claro, te llegan ahí a la clase cinco búlgaros que no hablan español, tú no tienes ni idea de cómo hacer eso. Entonces fueron momentos duros, ¿no? Entonces, un día viene la orientadora y dice que aquí en Valsaín se han hecho Comunidad de Aprendizaje, que si queríamos verlo. Entonces, yo ese día no pude ir y le dije a la jefe de estudios: “oye, vete a ver esto y tal”. Vino la jefe de estudios, que también era de mi cuerda, claro, era de los que estábamos ahí un poco peleando porque el colegio buscara un poco su camino y buscando cosas..., sabes, dadas las características de lo que era nuestro centro de barrio, claro, que cada centro tiene su idiosincrasia, ¿no? Entonces, vino María José de..., dice: “mira, creo que hemos encontrado lo que necesitamos. Después de tanto buscar y creo que debemos de plantear el colegio como Comunidad de Aprendizaje”. Nos pusimos en contacto con Luis Torrego, reunimos al claustro, hicimos la formación y nos constituimos como Comunidad de Aprendizaje y nada, yo he estado trabajando como Comunidad de Aprendizaje 4 cursos, porque ya en el 18, yo ya te digo, me jubilé y ahí les he dejado, siguen siendo Comunidad de Aprendizaje (Consuelo).

Estos relatos demuestran principalmente los modelos educativos de ambas maestras. Comprobamos como Consuelo tiene una necesidad de cambiar la escuela, de apostar por la renovación y, para ello, se va a involucrar varias veces en los órganos directivos de los centros, mientras que Rita considera que la mejor forma de enseñar es aquella que no se aleja

de métodos tradicionales. El escaso contacto con otros compañeros y su apego a José Luis, su marido, no le permiten desarrollarse profesionalmente.

- **El niño es el protagonista de su propio aprendizaje**

Consuelo conoció todo lo que tenía que ver con la renovación e innovación pedagógica en su estancia en Canarias. Ella nos relata la manera de coordinarse que había a través de los grupos de trabajo y lo que se enriqueció gracias a los debates que allí surgían.

La isla está dividida en partes. Está la zona centro donde está Las Palmas, la zona norte y la zona sur. Entonces, a nivel pedagógico en la zona sur había grupos de trabajo. Todos los parvulistas, en mi zona, nos juntábamos en Vecindario y luego había otro grupo de trabajo, que está un poco más al sur, que se juntaban allí en Maspalomas, pero pertenecíamos todos a la misma zona. Entonces, había gente que nos convocaba e íbamos una vez a la semana allí a Vecindario a programar. Entonces, compartíamos la programación. Teníamos todas las áreas divididas y cada centro se ocupaba de programar una parte, ¿no?, y luego el día que nos juntábamos, nos intercambiábamos la programación e informábamos de cómo iba. Entonces, en la puesta común nos poníamos de acuerdo con el Centro de Interés a Trabajar la temporalización y el contenido de cada una de áreas. Entonces, cada semana programábamos un área diferente para que todo el mundo pudiera participar, por así decirlo, en todas las áreas, ¿no? No era siempre el mismo grupo el que hacía la lógica matemática, ni el mismo grupo el que hacía la expresión oral, ni el mismo grupo la comprensión lectora, ¿no?, sino que lo repartíamos. Con lo cual, desde luego, aprendí muchísimo (Consuelo).

Además, Consuelo relata cómo descubrió allí todo lo que tenía que ver con los Movimientos de Renovación Pedagógica, que se encontraban en plena efervescencia en esos años en Canarias. Allí empieza a conocer todo lo relacionado con los Libros Blancos, la importancia del trabajo en grupo o del niño como protagonista del aprendizaje. Comprobamos, además, como muchas de las ideas y proyectos que surgían de los colectivos renovadores, después pasaban a formar parte en las legislaciones educativas como, en este caso, las de los Movimientos de Renovación Pedagógica (Esteban, 2016).

Eso fue cuando estuve en Canarias. Es que allí, la verdad es que, de todo, de los Libros Blancos, de... Es que de absolutamente todo. Estábamos en plena ebullición de todo esto, pero en plenísima, en plenísima. Había debates, debates increíbles a nivel de todo, de los contenidos, de los objetivos, de, vamos..., y ya no te cuento con los estándares de aprendizaje y todo esto, que ha venido posteriormente con la otra reforma, ya allí se hablaba de estándares, se hablaba de estrategias... Imagínate, ¿no?, la diferencia de años y yo lo empecé

a ver, que a mí aquello me venía grandísimo, grandísimo, porque, claro, yo no estaba preparada para eso y fueron solamente dos años nada más, pero sí (Consuelo).

Todos aquellos debates que había allí en Canarias, ¿no?, que empieza a ver la importancia de trabajar en grupo, la importancia de que el niño tiene que ir contento a la escuela, de que... Todo esto, todo esto, que en realidad es la renovación pedagógica, Movimientos de Renovación Pedagógica, ¿no?, toda la estructura, cuando entro en contacto con Freire, con..., bueno, con todo esto, con toda esta gente de renovación (Consuelo).

En lo referente a la reforma, allí descubrió la importancia de la contraposición entre leyes educativas y de la necesidad de entrar en ellas para poder transformar y renovar la educación.

Yo empiezo mi carrera laboral en Canarias y veo esa movida pedagógica tan brutal que viví esos dos años, que fue súper intenso y estaban totalmente metidos ahí en la reforma, fue cuando los Libros Blancos, que estaban ahí Marchesi y compañía. Bueno, había allí una movida pedagógica impresionante. Cuando yo descubro todo esto, todas las movidas educativas, por así decirlo, y la contraposición entre una ley y otra, entre lo que es una reforma y otra, la necesidad de la reforma... Todo esto lo descubro en Canarias (Consuelo).

Asimismo, allí también empezó a estar al tanto de los proyectos pedagógicos que habían sucedido en España, como la Institución Libre de Enseñanza o la Nueva Escuela y otros que todavía se encontraban en funcionamiento, como las Escuelas de Verano. A este último proyecto estuvo a punto de acudir Consuelo, pero por sucesivos motivos no pudo ser posible.

Hubo un momento que sí que intentamos ir a las Escuelas de Verano. Entonces, estaban muy en alto lo que eran las Escuelas de Verano, claro, y como sí que trabajamos bastante en toda la metodología de Rosa Sensat, pues en las Escuelas de Verano era donde se formaban los debates y tal. No logramos..., sí que lo intentamos dos veranos, decir: “nos apuntamos a las Escuelas de Verano y tal”, pero no lo logramos, porque una vez íbamos a ir dos, pero solo admitieron a una y a la otra no la admitieron... No era fácil, sabes, entrar y no, pero a mí sí que me hubiera gustado participar en las Escuelas de Verano, que bueno, entonces, claro, se hablaba: “no, esto es que en la Escuela de Verano de tal año”, “en la Escuela de Verano del curso pasado”. Se hablaba mucho de las Escuelas de Verano. Yo no, yo ya te digo que no llegué a entrar. Sí que lo intentamos, pero por circunstancias no lo logramos, no lo logramos, pero, desde luego, marcó, la formación, absolutamente (Consuelo).

Todos estos conocimientos y experiencias que adquirió en Canarias quiso ponerlos en marcha cuando llegó a la península como, por ejemplo, en el colegio Martín Chico, donde se metió de lleno en la reforma que iba a introducir a los niños de tres años en la Educación

Infantil; creó grupos de trabajo con sus compañeras o transformó la manera tradicional de ejercer en esa escuela, cambiando la coordinación y las metodologías del centro.

Ya llevaba tiempo todo lo que es el Movimiento de Renovación Pedagógica. Estuvimos leyendo mucho toda la parte de Rosa Sensat, que es lo que nos venía, ¿no?, de Cataluña. A partir de esto, sí que es cierto que de alguna manera todas progresivamente fueron modificando un poco la estructura de trabajo. Entonces, se creó como una especie de metodología común entre las seis parvulistas. Cada una de nosotras sabíamos lo que hacía la de 3 años, lo que hacía la de 4 años y lo que hacía la de 5 años. Entonces, la de apoyo era la que, de alguna manera, iba un poco rotando, vamos, era como el cordón umbilical, iba como enlazando. Entonces, adaptamos un método a nuestro Centro con las características de nuestros alumnos. Entonces, decidimos abandonar los libros y toda la metodología de la editorial y hacer nuestra propia programación (Consuelo).

Estos cambios en la metodología se produjeron cuando todas las parvulistas comenzaron a entender de otra manera la educación, en la que “el niño, es el protagonista de su propio aprendizaje y que nosotras simplemente somos instrumentos o un elemento más dentro de ese proceso” (Consuelo). A partir de ahí, comenzaron a cambiar los materiales que usaban en el aula; a tratar al espacio cómo otro nivel de aprendizaje más; a involucrar a las familias en el trabajo del aula o, simplemente, a cambiar la manera que tenían de enseñar, adoptando nuevas metodologías, como el aprendizaje por rincones. Encontramos diferencia en cuanto a la práctica educativa de Rita, de la cual ella siempre estuvo muy segura y aplicó a lo largo de su trayectoria. La metodología de Rita solía ser unidireccional y mediante la utilización del libro de texto.

Lo que sí que teníamos claro, lo que sí que llegamos a una conclusión común entre todas fue que el alumno, el niño, es el protagonista de su propio aprendizaje y que nosotras simplemente somos instrumentos o un elemento más dentro de ese proceso y que el proceso de aprendizaje es un proceso interno, un proceso interno que va desde dentro hacia él. Entonces, modificamos absolutamente todo, porque, claro, si tú piensas que tú eres un instrumento más dentro de ese proceso de aprendizaje, piensas que absolutamente todo lo que hay en el aula, incluida tú, es factor de aprendizaje para ese alumno. Con lo cual, poníamos carteles por todos los sitios, la decoración, el entorno, el saludo, desde el mismo momento que el niño llegaba al patio, la relación que tenías con la familia, el invitar a muchas familias a que fueran activas dentro del proceso de aprendizaje del aula próximos a los niños, ¿no?, y entonces, ahí se creó pues como un ambiente muy rico (Consuelo).

Empezamos a plantear, aparte de trabajar por rincones y que el espacio fuera otro nivel de aprendizaje más, un nivel de aprendizaje básico más, ¿no?, y que entrara dentro de la

estructura pedagógica, pues además del espacio, planteamos quitar los libros, las fichas, los palotes... Ya no había debate de si palotes sí, palotes no. Entonces, formamos ahí un grupo muy bueno de trabajo y de innovación. Entramos de lleno en la reforma y, la verdad, que muy bien. (Consuelo).

En el tema de las familias, comprobamos también que existen diferencias entre ambas protagonistas. Vemos como Consuelo da una gran importancia a las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje del niño y busca que estas se involucren en la actividad del aula, mientras que Rita solamente se limita a reunir a las familias una vez por trimestre para contarles novedades de la práctica de sus hijos.

No, en aquellos entonces no se involucraba a las familias. Solamente hacías reuniones con los padres, que entonces venían todos los padres a partir de las 8 de la tarde. A partir de las 8 de la tarde, que salían los padres de las fábricas o venían de trabajar y tal y, bueno, venían todos los padres encantados, a que les dijese que tal iban sus hijos y les hablabas y... Solamente eso, eh, porque no existía, entonces no existía las asociaciones de padres. Después ya vino a lo largo de los años, ya se fueron incorporando las asociaciones de padres (Rita).

Consuelo tuvo bastante relación con el Centro del Profesorado (CEP), lugar donde desarrolló varios cursos como, por ejemplo, el de preparación para la reforma. Sin embargo, Consuelo entendía que esta formación se debía realizar en el centro según las necesidades que este tuviera.

Pues ha habido de todo, ha habido cursos muy buenos, cursos menos buenos. Desde luego, el CFIE no es un mal invento, creo que está bien que haya un Centro de Formación, pero la formación se tiene que hacer en el Centro, la formación no puede salir del Centro. El CFIE te puede lanzar muchos temas, muchos temas administrativos, la Ley, no sé qué, muchas cosas globales que puede hacer, pero la formación tiene que salir del propio Centro, es decir, yo tengo una necesidad en mi colegio, porque resulta que es que con el boom de los búlgaros: “me han venido cantidad de búlgaros y no sé qué hacer con ellos”. Yo pido socorro, ¿quién me tiene que socorrer? El Centro de Profesores. Entonces, esa formación tiene que llegar a mi colegio, con mi claustro y con mis problemas (Consuelo).

Rita, sin embargo, relata cómo no solían convencerla mucho los cursos de formación permanente del profesorado. Además, comenta que solía realizarlos porque esta formación permitía aumentar su salario. Comprobamos como una parte de los maestros continuaron con las inercias de épocas anteriores, ya que no estaban de acuerdo con las transformaciones que se estaban produciendo por lo que, persistieron en sus antiguos métodos y convicciones.

Se originó cierto rechazo a lo nuevo, tanto en la formación como en la renovación pedagógica (González, 2013).

Hicimos bastantes cursos para cumplir..., que nos aumentaban el sueldo si hacíamos horas y nos daban para hacer los sexenios... Bueno, hacíamos cursos, que íbamos al Castillo (un instituto de Cuéllar) y venían maestros de la zona y, bueno, sobre todo de lenguaje, que eran los que más me gustaban a mí y sí, hacíamos cursos... Venían a darnos los cursos, venían alguien también a hablar, pero como conferencias, charlas o así, ya que eran como un poco más aburridos. A mí me gustaba asistir a cursos que supieran, los que nos daban los cursos, lo que era un niño y lo que era una escuela. Que algunos, algunos, era todo teoría y venían, yo no sé por qué venían a dar, que no me convencían mucho (Rita).

En los testimonios constatamos las diferencias de ambas maestras en cuanto a la renovación e innovación pedagógica. Por un lado, Consuelo entiende la formación como un proceso continuo de cambio en el que ir progresando y mejorando en tu práctica, por lo que se va a involucrar activamente en todo lo referente a la renovación. Sin embargo, por otro lado, comprobamos como Rita tiene ciertas reticencias a lo novedoso, a los cambios pedagógicos, por lo que su práctica estará libre de todo atisbo de renovación a lo largo de toda su carrera profesional.

CAPÍTULO V. DISCUSIÓN

En este capítulo vamos a realizar la discusión del trabajo, en el cual reflexionaremos acerca de los resultados alcanzados, utilizando los estudios de otros autores. Para ello, hemos elaborado cuatro temas sobre los que discutir, los cuales tienen gran relevancia en nuestra investigación.

5.1. EDUCACIÓN EN EL FRANQUISMO POR MEDIO DE LA FAMILIA, LA ESCUELA Y LA SOCIEDAD

El régimen franquista instauró e impregnó en la sociedad un modelo de familia, en el que se establecían unas tareas específicas a cada miembro. El modelo de mujer estaba caracterizado por ser una mujer silenciada, sometida al hombre y a la que se le atribuían las tareas del hogar y del cuidado de los hijos. Estas ideas las plantean autores como Dios (2014); Manrique (2007); Ortiz (2006) o Peinado (2016), con las que concuerda nuestra investigación. Esta concepción se encuentra en los testimonios que hemos analizado en nuestro capítulo de análisis como, por ejemplo, en los apartados de educación familiar o en la mayoría de etapas educativas en las que estudiaron las protagonistas.

Otro aspecto significativo lo encontramos en los juegos y juguetes, puesto que los había específicos para cada sexo. Además, los niños y niñas no solían jugar juntos. Los niños solían jugar a las canicas, con la pelota o con el aro, mientras las chicas solían jugar con la comba o con las muñecas. Estas ideas las expone Sonllevea (2016), a lo que añade que los roles de género se reforzaban a través del juego. En nuestro estudio coincidimos con estos planteamientos.

En cuanto a la educación, fue otro elemento que utilizó en franquismo para adoctrinar y extender los valores del Nuevo Estado. Entre esos valores se encontraba el modelo de mujer tradicional, que se impregnó a través de la escuela mediante la segregación y las asignaturas específicas por sexo, en el que, en el caso de la mujer, estaban orientadas al hogar y al cuidado de los hijos. Además, también comprobamos como esta educación era elitista, por lo que la mayoría de niños y niñas no solían continuar con los estudios medios. Manrique Arribas (2007, 2014a) y Rabazas y Ramos (2006) recogen estos aspectos, que también aparecen en nuestro trabajo.

Por último, otro elemento relevante fue la importancia que dio el régimen a la Iglesia, quien se dedicó a transmitir los valores nacionalcatólicos y el modelo tradicional de mujer y de sociedad. Esto lo llevó a cabo a través de conmemoraciones religiosas, en el que se

ostentaban diversos símbolos como pancartas o banderas y se cantaban varias canciones. Además, esta propagación de los valores propios del régimen también se desarrollaba en el día a día con la población. Todos estos planteamientos son expuestos por Carnero (2002); Martín (1987); Nicolás (2005) y Núñez (2014) y se reflejan también en nuestra investigación.

5.2. EDUCACIÓN DE LAS MAESTRAS EN EL FRANQUISMO

Una de nuestras protagonistas –Rita– continuó con el modelo de género tradicional durante su formación inicial, puesto que recibió una educación segregada y con materias específicas para cada sexo.

En el caso de las maestras, estas materias estaban orientadas a transmitir el modelo de mujer tradicional y los ideales nacionalcatólicos. Estos planteamientos los apunta González (2009), que incluye que “las Escuelas de Magisterio, sustentadas en la ideología tradicionalista y católica, impartían conocimientos que respondían a la vida religiosa, moral, patriótica y al ideal de esposa, madre y organizadora del hogar” (p. 99). Además, González (2014) expone que la maestra era una herramienta principal para propagar los valores del régimen. Todos estos aspectos aparecen en nuestro trabajo.

Asimismo, la formación inicial del profesorado en estos años se caracterizaba por la memorización, el orden y el personalismo. Era una educación en la que existía un dominio ideológico y en la que se creó un modelo de maestro autoritario. Estas ideas las expone González (2018) y también se encuentran en nuestro estudio.

5.3. CAMBIOS EN EL MAGISTERIO A PARTIR DE LA DÉCADA DE LOS SETENTA

La década de los setenta fue una época de cambios en diversos ámbitos de la sociedad española. Uno de esos ámbitos fue el de la educación, donde hubo un ambiente innovador importante, con el fin de renovar la educación. Este avance educativo empieza a partir de la promulgación de la Ley General de Educación (LGE) en 1970, como comenta Mayordomo (2002) y como también aparece reflejado en nuestro trabajo.

Una de esas transformaciones fue la incorporación de la formación del profesorado a los estudios universitarios. Como exponen González y Varela (2016) y Santander (2010), este cambio comenzó con la publicación de esta ley, pero fue un proceso de varios años hasta que se desarrolló completamente. Esta idea está expuesta en el análisis de nuestra investigación.

Asimismo, también se transformó la estructura de la formación del profesorado, se terminó con la segregación y el currículo diferenciado por sexos y se incorporaron diversas especialidades y didácticas específicas. Estos planteamientos aparecen en González (2008) y Manso (2010) y también en nuestro estudio.

5.4. INNOVACIÓN Y RENOVACIÓN PEDAGÓGICA A PARTIR DE LA TRANSICIÓN A LA DEMOCRACIA

A partir de la década de los setenta, España empezó un proceso de modernización del país. En el ámbito educativo, se motivó la llegada de movimientos internacionales, que promovían la innovación y renovación pedagógica, además de que se originaron corrientes críticas dentro del profesorado. Estas ideas las expone Navarro (1992) y también se encuentran en nuestra investigación.

Algunas de estas iniciativas renovadoras son los Movimientos de Renovación Pedagógica, las Escuelas de Verano o el colectivo Freinet. Todas estas iniciativas desarrollaban diferentes actividades y, además, tenían un discurso político reivindicativo. Estos planteamientos los expone González-Agapito (1999), que añade que el profesorado del Magisterio y los maestros disponían de protagonismo “como agentes dinámicos del cambio social y político español” (p. 55). Estos planteamientos aparecen en el análisis de nuestro trabajo.

Además, autores como Cabrera (2007), Hernández (2008) y Rodríguez (2008) manifiestan que los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) reivindicaban una renovación de la escuela pública con el objetivo de democratizarla y de que existiese mayor igualdad de oportunidades. Todos estos aspectos también se encuentran en nuestro trabajo.

Para terminar, una de nuestras protagonistas –Consuelo–, en su primer destino como docente, se relacionó con los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP). En su relato comprobamos como muchas de las ideas y proyectos que se originaban de este colectivo renovador formaban parte posteriormente en las legislaciones educativas. Este planteamiento también aparece reflejado en Esteban (2016).

CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTUROS DESARROLLOS

6.1. CONCLUSIONES

En este apartado expondremos las conclusiones que hemos alcanzado en nuestro trabajo mediante el análisis de los testimonios de las dos maestras, los documentos que nos han aportado y los documentos y leyes educativas que hemos examinado. Sin embargo, el valor principal a la hora de estudiar la educación de esta época viene de las voces de las protagonistas, quienes a través de sus relatos y de su biografía, nos han ayudado a entender estos años, la educación que recibieron y los cambios que se produjeron. Por tanto, La educación familiar y escolar que recibieron y su testimonio sobre las mismas nos ha permitido comprender cuestiones fundamentales de su formación y de su profesionalidad docente.

Para exponer estas conclusiones, nos guiaremos de los objetivos que nos propusimos al inicio de este trabajo.

En cuanto al primer objetivo específico: **analizar la formación de género recibida en su infancia**, podemos confirmar que recibieron una educación, tanto en la escuela como en su familia, con un marcado modelo de género tradicional. Este modelo se caracterizaba por establecer diferentes tareas según el género. En el caso de la mujer, sus tareas estaban orientadas al hogar y al cuidado de los hijos.

Desde la escuela, se impulsaba este modelo de género a partir de la segregación según el sexo o de la adopción de asignaturas diferenciadas. En el caso de la mujer, estas asignaturas estaban orientadas a las labores del hogar. Por otro lado, desde el ámbito familiar, se inducía a través del trato diferenciado que recibían los hijos en función del sexo.

Además, otros organismos contribuyeron a la transmisión del modelo de mujer tradicional, como son la Iglesia o la Falange. La Iglesia a través de la transmisión de valores como la familia tradicional o la importancia de la maternidad y la Falange a través de la Sección Femenina, que era la rama femenina de este partido, que estaba dirigida a las mujeres jóvenes.

Para finalizar, es necesario comentar que esta educación que recibieron las protagonistas influyó en ellas en la adopción de roles de género, puesto que la segregación en la escuela, el currículo diferenciado, el trato desigual en la familia, incluso las diferencias en los juguetes impulsaban a asumir distintos roles según el sexo.

En relación al segundo objetivo específico: **conocer qué acontecimientos les marcaron como mujeres en su infancia para dedicarse a la profesión docente**, comprobamos como Rita decidió estudiar la formación inicial del profesorado y posteriormente desempeñar su labor docente, debido a que admiraba a las maestras que tuvo en la escuela. Estas maestras fueron sus referentes femeninos a nivel profesional e, incluso, personal.

Por otro lado, en el caso de Consuelo, influyó en su decisión el haber cuidado a sus hermanas pequeñas desde muy joven. Comprobamos, por tanto, la influencia que tuvo sobre Consuelo el modelo de mujer tradicional que propagó el franquismo. Además de estas influencias reconocidas, es muy probable que influyera en ellas una educación sostenida en los estereotipos de género, pues ambas reconocen haberse ocupado del cuidado de los familiares menores y haber sido educadas en los roles tradicionales de género. Para la sociedad de la época, los estudios de Magisterio eran considerados aceptables o adecuados para ser realizados por la mujer.

Con respecto al tercero de los objetivos específicos: **interpretar cómo vivieron su formación inicial**, constatamos bastantes diferencias entre la formación del profesorado que recibieron ambas maestras. Por un lado, Rita continuó con una enseñanza segregada y con materias específicas según el sexo. Además, se alojó en una residencia de estudiantes femenina durante este periodo. Por tanto, Rita se relacionó principalmente con chicas en la época de su formación inicial, hecho que afectó a su forma de ser, de comportarse y de socializar. Además, esta formación se caracterizaba por ser unidireccional, autoritaria, repetitiva y memorística.

Por otro lado, la formación del profesorado que recibió Consuelo tenía ciertas diferencias respecto a la de Rita. Fue una educación mixta, sin segregación y sin un currículo diferenciado por sexos. Se establecieron especialidades y didácticas específicas. Además, se suprimieron las materias con una carga nacionalcatólica, como podían ser: Religión y Formación Político-Social. Sin embargo, también confirmamos que la metodología que utilizaban los profesores de Consuelo en esta etapa continuaba siendo unidireccional, con excesivo uso de la memorización y repetitiva. También encontramos diferencias en la forma de relacionarse de Consuelo en estos años. Constatamos como Rita relata la represión sexual que sufrió en estos años, hecho que no comprobamos en los testimonios de Consuelo.

En cuanto al último de los objetivos específicos: **advertir qué cambios vivieron en su experiencia profesional con la llegada de la democracia y cómo se implicaron en la**

renovación que se vivía en las aulas en aquel periodo, también encontramos diferencias entre ambas maestras.

En el caso de Rita, comprobamos algunas de las transformaciones que vivió con la llegada de la democracia como el tratamiento de temas vinculados a la democracia y la libertad, el cambio en la participación de la Iglesia dentro del aula a partir de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) o el comienzo de la participación de las familias en los centros educativos. En cuanto al tema de la renovación, podemos confirmar que Rita tenía ciertos recelos a todo lo que implicaba la renovación pedagógica, por lo que continuó con sus antiguos métodos y convicciones. Sin embargo, sí que realizó diversos cursos de formación permanente del profesorado. Recurre a explicar que esta formación le permitía un incremento del salario, pues era un requisito para conseguir los denominados sexenios docentes.

Por otro lado, Consuelo comenzó su labor docente ya en el periodo democrático. En cuanto al tema de la renovación, se empezó a implicar en sus inicios docentes y lo estuvo hasta que se jubiló en 2018. Su primer destino fue en Canarias y allí fue donde comenzó a conocer todo lo que tenía que ver con la innovación y renovación pedagógica: los Movimientos de Renovación Pedagógica, los Libros Blancos, la importancia del trabajo en grupo, la necesidad de entrar en las reformas o que el niño era el protagonista de su aprendizaje. Podemos constatar la influencia que en ella tuvieron estos referentes, pues el modelo educativo y los conocimientos que le proporcionaron, intentó llevarlos a cabo en todos los centros educativos por los que pasó. Esa influencia la llevó, también, a involucrarse en órganos directivos.

El estudio de las **experiencias biográficas de estas dos maestras, con formación inicial y con el comienzo de su profesión docente en el franquismo, en el primero de los casos, y con formación en los primeros años de la transición y con iniciación profesional en los ochenta, en el otro**, nos ha permitido comprobar de primera mano una parte de la historia social, política y de la educación, poniendo de manifiesto la relevancia de los contextos y del tiempo histórico en la conformación de la profesionalidad docente..

6.2. LIMITACIONES

Las limitaciones que nos han aparecido a la hora de llevar a cabo este trabajo vienen producidas especialmente por la emergencia sanitaria de la COVID-19. Esta limitación nos ha condicionado sobre todo a la hora de realizar las entrevistas que conformaban las historias

de vida. Estas tuvimos que realizarlas telemáticamente, puesto que las protagonistas eran población de riesgo y habría sido irresponsable haberlas llevado a cabo de manera presencial.

Por último, basándonos en Sanz (2005), una de las limitaciones que se encuentra en el método biográfico-narrativo es la falta de linealidad, es decir, que al encontrarnos sumidos en un diálogo, se hallan ciertas oscilaciones narrativas, lo que provoca una limitación y una dificultad al investigador en el momento de analizar la información. Sin embargo, también es esta forma en la que se originan los testimonios más reflexivos y enriquecedores.

6.3. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

En este apartado presentaremos las futuras líneas de investigación que pueden originarse sobre la base de este trabajo.

En esta investigación tratamos de mostrar los testimonios de dos maestras de la provincia de Segovia con el fin de comprobar cuál fue la educación que recibieron y los cambios educativos que se produjeron mientras se encontraban ejerciendo. Por tanto, siguiendo una de las características de la investigación cualitativa, nuestro trabajo está realizado sobre casos aislados. Por lo tanto, una futura línea de investigación podría ser conocer las experiencias biográficas de otras maestras formadas en esta época, tanto de Segovia como de otras zonas de España.

Por otro lado, nuestro trabajo está realizado desde una perspectiva de género y, por ello, elegimos como participantes de él a dos maestras. Sin abandonar una perspectiva de género, otra línea de investigación podría ser conocer las experiencias biográficas de **dos maestros** de la provincia de Segovia, que se formaron en el franquismo y que vivieron en su práctica profesional los cambios que se produjeron en España en la década de 1970, con el objetivo de comprobar las diferencias existentes entre la educación y la formación inicial femenina y masculina en estos años.

Para finalizar, otra línea de investigación podría ser comprobar la educación y los cambios educativos producidos en la década de los setenta desde la perspectiva de los alumnos y las alumnas que lo estudiaron, con la finalidad de comprobar y entender estas transformaciones educativas desde distintos puntos de vista.

REFERENCIAS

- Abad Miguélez, B. (2016). Investigación social cualitativa y dilemas éticos: de la ética vacía a la ética situada. *Empiria*, (34), 101–120.
- Abreu, J. L., Parra González, C., y Molina Arenas, E. H. (2012). El Rol de las Preguntas de Investigación en el Método Científico. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 7(1), 169–187.
- Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Paidós.
- Arrese, Á. (2000). Economía y medios de comunicación en la década de los setenta. *Communication & Society*, 13(2), 9–51.
- Baby, S. (2018). *El mito de la transición pacífica. Violencia y política en España (1975-1982)*. Madrid: Akal.
- Ballarín Domingo, P. (1999). Maestras, innovación y cambios. *Arenal. Revista de Historia de Las Mujeres*, 6(1), 81–110.
- Ballesteros García, R. M. (2003). El krausismo y la educación femenina en España. Carmen de Burgos y Dolores Cebrián, maestras de la Normal de Toledo. *Docencia e Investigación: Revista de La Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo*, 28(13), 7–36.
- Beas, M. (2010). Formación del magisterio y reformas educativas en España: 1960-1970. *Profesorado*, 14(1), 397–414.
- Benejam, P. (2002). Las Escuelas Normales en tiempos de la transición. *Historia de La Educación*, 21, 81–90.
- Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blasco Herranz, I. (2005). «Sección Femenina» y «Acción Católica»: la movilización de las mujeres durante el franquismo. *Gerónimo de Uztariç*, (21), 55–66.
- Bolívar, A. (2004). Las historias de vida del profesorado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 711–734.
- Cabrera Montoya, B. (2007). Políticas educativas en clave histórica: La LOGSE de 1990 frente a a LGE de 1970. *Tempora*, 10, 147–181.
- Camas Baena, V. (2001). Olvido y vigencia de “El campesino polaco en Europa y América.”

- Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (4), 211–240.
- Camero Rivero, S., y García Romero, M. (2020). La huella generacional del magisterio femenino en Extremadura (1958-2018). *Comunitania. Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, (20), 81–107.
- Candela, V. (2017). Cuarenta años de democracia en España: análisis de las interpretaciones histórico políticas del proceso de transición (1977-2017). *En-Contexto*, 6(8), 49–61.
- Cappelli, G., y Quiroga Valle, G. (2021). Female teachers and the rise of primary education in Italy and Spain, 1861–1921: evidence from a new dataset. *Economic History Review*, 1–30.
- Carnero i Arbat, T. (2002). El lento avance de la democracia. En M. C. Romero Mateo & I. Saz (Eds.), *El siglo XX: historiografía e historia* (pp. 167–196). Valencia: Universitat de València.
- Codina, L. (2018). *Revisiones bibliográficas sistematizadas: procedimientos generales y Framework para ciencias humanas y sociales*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Colomer, J. M. (1999). El modelo español de democratización. *Política y Gobierno*, 6(1), 173–185.
- Connelly, F. M., y Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa et al. (Ed.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11–59). Barcelona: Laertes.
- Cook, T. D., y Reichardt, C. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Cortada Andreu, E. (1999). De la “calcetera” a la maestra de escuela: expectativas y activismo profesional. *Arenal. Revista de Historia de Las Mujeres*, 6(1), 31–53.
- Cortada Andreu, E. (2000). El acceso de las maestras al magisterio público en el siglo XIX: ¿concesión o logro profesional? *Historia Social*, (38), 35–55.
- Cortada Andreu, E. (2002). Hostilidad, negociación y conciencia profesional: el día a día de las maestras del siglo XIX. *Ayer*, (45), 223–250.
- Cruz Sayavera, S. (2016). El sistema educativo durante el franquismo: las leyes de 1945 y 1970. *Revista Aequitas: Estudios Sobre Historia, Derecho e Instituciones*, (8), 35–62.

- Delgado Martínez, M. Á. (2008). *Científicas y educadoras: las primeras mujeres en el proceso de construcción de la didáctica de las ciencias en España* (Tesis doctoral). Murcia: Universidad de Murcia.
- Delgado Martínez, M. Á. (2009). *Científicas y educadoras: las primeras mujeres en el proceso de construcción de la didáctica de las ciencias en España*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Di Febo, G., y Juliá, S. (2005). *El franquismo*. Barcelona: Paidós.
- Díaz Silva, E. (2009). El año Internacional de la Mujer en España: 1975. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 31, 319–339.
- Dios Fernández, E. (2014). Domesticidad y familia: ambigüedad y contradicción en los modelos de feminidad en el franquismo. *Feminismo/S*, (23), 23–46.
- Domenech Jiménez, M. I. (2016). *Las maestras de la Guerra Civil y el primer Franquismo en la provincia de Alicante* (Tesis doctoral). Alicante: Universidad d'Alacant.
- Domínguez, M. (1991). Perspectiva histórica de los planes de estudio de Magisterio. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, (12), 17–32.
- Esteban Frades, S. (2016). La renovación pedagógica en España: un movimiento social más allá del didactismo. *Tendencias Pedagógicas*, (27), 259–284.
- Fernández, A. (2011). La dictadura franquista: régimen político, evolución social y económica. *Clio* 37, 1–16.
- Fernández Cruz, M. (2012). Aportes de la aproximación biográfico-narrativa al desarrollo de la formación y la investigación sobre formación docente. *Revista de Educación, Año 3*(4), 11–36.
- Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método. *Convergencia*, (44), 15–40.
- Flecha García, C. (1989). Algunos aspectos sobre la mujer en la política educativa durante el régimen de Franco. *Historia de La Educación: Revista Interuniversitaria*, (8), 77–98.
- Flecha García, C. (1997). La vida de las maestras en España. *Historia de La Educación: Revista Interuniversitaria*, (16), 199–222.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Francés Díez, M. À. (2013). Reina por un día: la construcción de género durante el Franquismo. *Cuestiones de Género: De La Igualdad y La Diferencia*, (8), 223–240.

- Gamir Meade, R. (1992). El derecho de consorte de los funcionarios públicos. Una aproximación al tema desde la perspectiva de la jurisprudencia constitucional. *Revista de Administración Pública*, (128), 239–286.
- Garrido González, E., Folguera, P., Ortega López, M., y Segura Graíño, C. (1997). *Historia de las mujeres en España*. Madrid: Síntesis.
- González-Agapito, J. (1999). Crisis de identidad en los papeles y en la formación de los profesores: Tradición y reforma. En *Os professores na história* (pp. 45–58). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- González Astudillo, M. T. (2008). La formación de profesores en España. *Revista Diálogo Educativo*, 8(23), 39–54.
- González, F. A. (2005). *Escritura del Estado del Arte*. Bogotá: Universidad Nacional de Bogotá.
- González Pérez, T. (1994). Trazos históricos sobre la formación de maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 21, 175–198.
- González Pérez, T. (2009). Los programas escolares y la transmisión de roles en el franquismo. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 61(3), 93–105.
- González Pérez, T. (2013). La formación de maestros durante la transición y la restauración democrática (1976-1986). *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 76(27,1), 29–43.
- González Pérez, T. (2014). Maestras españolas en el franquismo. Protagonistas olvidadas. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 13(25), 107–124.
- González Pérez, T. (2016). Asimetrías de género en la Ley General de Educación de España. Transformación cultural y formación del profesorado. *Cuestiones de Género: De La Igualdad y La Diferencia*, (11), 409–422.
- González Pérez, T. (2018). El discurso educativo del nacionalcatolicismo y la formación del magisterio español. *Historia Caribe*, 13(33), 83–120.
- González Pérez, T., y Varela Calvo, C. (2016). La formación inicial del maestro/a de primaria en ciencias durante el período 1970-1990. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 15(29), 111–124.
- Grana Gil, I., y Alonso Briaies, M. (2009). La educación de las mujeres en Andalucía durante el franquismo a través de las historias de vida. En *El largo camino hacia una educación*

- inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación, Pamplona-Iruñea, 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009* (pp. 101–112). Universidad Pública de Navarra.
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication & Technology*, 29(2), 75–91.
- Hernández Beltrán, J. C. (2008). Política y educación en la transición democrática española. *Foro de Educación*, (10), 57–92.
- Hernández Díaz, J. M. (2011). La renovación pedagógica en España al final de la transición. El encuentro de los movimientos de renovación pedagógica y el ministro Maravall (1983). *Educació i Història: Revista d'història de l'educació*, (18), 81–105.
- Juliá, S. (25 de junio de 2010). Duelo por la República Española. *El País*.
- Kaplan, T. (1999). Luchar por la democracia: formas de organización de las mujeres entre los años cincuenta y los años setenta. En A. Aguado (Ed.), *Mujeres, regulación de conflictos sociales y cultura de la paz* (pp. 89–108). Valencia: Universitat de València.
- Leite Méndez, A. E. (2011). *Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional* (Tesis doctoral). Malaga: Universidad de Malaga.
- Lozano Estivalis, M. (2019). Marta Mata Garriga: Una maestra buena. *Utopía y Praxis Latinoamericana: Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 24(87), 201–210.
- Magallón Portolés, C. (2007). El laboratorio Foster de la Residencia de Señoritas. Las relaciones de la JAE con el International Institute for Girls in Spain, y la formación de las jóvenes científicas españolas. *Asclepio. Revista de Historia de La Medicina y de La Ciencia*, 59(2), 37–62.
- Manrique Arribas, J. C. (2007). La familia como medio de inclusión de la mujer en la sociedad franquista. *Hispania Nova. Revista de Historia Contemporánea*, (7), 193–221.
- Manrique Arribas, J. C. (2014a). Actividad física y juventud en el franquismo (1937-1961). *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de La Actividad Física y Del Deporte/International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport*, 14(55), 427–449.
- Manrique Arribas, J. C. (2014b). Incidencia del ideal de mujer durante el franquismo en el

- ámbito de la familia y la actividad física. *Feminismo/S*, (23), 47–68.
- Manso Ayuso, J. (2010). Revisión histórica de la formación inicial de los maestros en España. *Tendencias Pedagógicas*, (16), 181–206.
- Maravall, J. M. (1982). *La política de la transición*. Madrid: Taurus.
- Marcos Martín, R. (2020). *Entre el Franquismo y la Transición. La historia de vida de Rita y José Luis, dos maestros segovianos* (Trabajo Fin de Máster). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Martín Gaité, C. (1987). *Usos amorosos de la postguerra española*. Barcelona: Anagrama.
- Martínez Miguélez, M. (2011). La metódica de las historias-de-vida en Alejandro Moreno. *Interacción y Perspectiva. Revista de Trabajo Social*, 1(2), 105–124.
- Martínez, N., & Kárpava, A. (2016). Franquismo y educación. Relato de los silenciados. *Reidrocrea*, 5(17), 166–176.
- Mayordomo Pérez, A. (2002). La transición a la democracia: educación y desarrollo político. *Historia de La Educación: Revista Interuniversitaria*, 21, 19–47.
- Meavilla Seguí, V., y Oller Marcén, A. (2016). La formación de maestros y maestras elementales en España a finales del siglo XIX. El caso de la Geometría. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 1, 79–96.
- Mínguez Blasco, R. (2010). Los orígenes de la feminización del magisterio en España: las maestras de la Sociedad Económica de Valencia (1819-1866). *Arenal. Revista de Historia de Las Mujeres*, 17(1), 101–123.
- Morán, G. (1991). *El precio de la transición*. Barcelona: Grupo Planeta.
- Morata Sebastián, R. (1998). El profesorado de la Escuela Normal de Maestras de Madrid (1914-1939). *Revista Complutense de Educación*, 9(1), 177–208.
- Moreno-Seco, M. (2008). Mujer y culturas políticas en el franquismo y el antifranquismo. *Pasado y Memoria*, (7), 165–185.
- Moreno Fonseret, R., y Sevillano Calero, F. (2000). Los orígenes sociales del Franquismo. *Hispania - Revista Española de Historia*, 60(205), 703–724.
- Morente Valero, F. (2001). La muerte de una ilusión: el Magisterio español en la Guerra Civil y el primer franquismo. *Historia y Comunicación Social*, (6), 187–201.

- Muñoz-Muñoz, A. M. (2005). The scholarly transition of female academics at the University of Granada (1975-1990). *Scientometrics*, 64(3), 325–350.
- Muñoz, R. (2008). La transición político-económica y la construcción del estado del bienestar en España (1975-1986). *Foro de Educación*, 10(6), 11–22.
- Navarro Sandalinas, R. (1992). La ley Villar y la formación del profesorado. *Revista de Educación*, (1), 209–236.
- Nicolás Marín, M. E. (2005). *La libertad encadenada. España en la dictadura franquista 1939-1975*. Madrid: Alianza.
- Noreña, A. L., Alcaraz-Moreno, N., Rojas, J. G., y Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichán*, 12(3), 263–274.
- Núñez de Prado, S. (2014). El papel de la Iglesia en la configuración del franquismo. *La Albolafia: Revista de Humanidades y Cultura*, (1), 97–114.
- Ortiz Heras, M. (2006). Mujer y dictadura franquista. *Aposta: Revista de Ciencias Sociales*, (28), 1–26.
- Peinado Rodríguez, M. (2016). “Las mujercitas” del franquismo: Como enseñar y aprender un modelo de feminidad (1936-1960). *Revista Estudios Feministas*, 24(1), 281–293.
- Plaza Guzmán, J. J., Uriguen Aguirre, P. A., y Bejarano Copo, H. F. (2017). Validez y Confiabilidad en la Investigación Cualitativa. *Revista Arjé*, 11(21), 344–349.
- Porto Ucha, A. S. (1990). El acceso de la mujer gallega al magisterio primario. La escuela normal de maestras de Pontevedra en el siglo XIX (1860-1901). En *Mujer y educación en España. 1868-1975: VI Coloquio de Historia de la Educación* (pp. 493–505).
- Pujadas Muñoz, J. J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Rabazas Romero, T., y Ramos Zamora, S. (2006). La construcción del género en el franquismo y los discursos educativos de la Sección Femenina. *Encounters/Encuentros/Rencontres on Education*, 7, 43–70.
- Ramos Palomo, M. D. (2001). Feminismo y acción colectiva en la España de la primera mitad del siglo XX. En M. Ortiz Heras, D. Ruiz González, y I. Sánchez Sánchez (Eds.), *Movimientos sociales y estado en la España contemporánea* (pp. 379–403). Universidad de

Castilla-La Mancha.

- Redero, M., y Pérez, T. (1996). La lógica de la reforma consensuada en la transición política española. *Studia Zamorensia*, pp. 273–280.
- Rivas Arjona, M. (2014). La transición española: la historia de un éxito colectivo. *Revista Aequitas: Estudios Sobre Historia, Derecho e Instituciones*, 4, 351–387.
- Robles Sanjuán, V. (2018). *Educadoras en tiempos de transición*. Madrid: Catarata.
- Rodríguez-Izquierdo, R. (1998). Formación de las maestras desde 1940 a 1970. Un análisis de los Planes de Estudio desde una perspectiva Histórica-Legislativa y de Género. *Escuela Abierta*, 2, 63–82.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J., y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez Jiménez, J. L. (1994). *Reaccionarios y golpistas: la extrema derecha en España: del tardofranquismo a la consolidación de la democracia (1967-1982)*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Rodríguez Tapia, R. (2008). La educación en la Transición política española: biografía de una traición. *Foro de Educación*, (10), 93–110.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- San Román Gago, S. (2002). *La maestra en el proceso de cambio social de transición democrática. Espacios histórico generacionales*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración, Instituto de la Mujer.
- Sánchez Morillas, C. M. (2010). La figura de la maestra rural en la Segunda República. *Revista de Antropología Experimental*, (10), 119–128.
- Sanchidrián Blanco, C., y Arias Gómez, B. (2013). La construcción de la identidad nacional española a través de los cuadernos escolares (1957-1959). *Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 257–274.
- Santander Díaz, M. (2010). La formación del Magisterio primario durante el siglo XX. *Revista TAVIRA*, (26), 57–104.
- Sanz, A. (2005). El método biográfico en la investigación social: potencialidades y

- limitaciones de las fuentes orales y documentos personales. *Asclepio*, 57(1), 99–115.
- Sarasola, J., y Hornillo Araujo, M. (2003). El interés emergente por la narrativa como método en el ámbito socio-educativo: el caso de las historias de vida. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 3, 373–382.
- Sonlleve Velasco, M. (2013). *Memoria y reconstrucción de la Escuela Primaria (1939-1951) desde las voces del alumnado segoviano* (Trabajo Fin de Máster). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Sonlleve Velasco, M. (2016). ¿Con qué jugamos si no hay juguetes? La infancia y el juego en la posguerra española (1939 – 1951) desde el relato de vida. *Revista Ludicamente*, 5(9).
- Sonlleve Velasco, M. (2018). *Memoria y reconstrucción de la educación franquista en Segovia. La voz de la infancia de las clases populares* (Tesis Doctoral). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Sonlleve Velasco, M., Martínez Scott, S., y Barba-Martín, R. A. (2019). Las marcas del género en las trayectorias biográficas de las maestras de Educación Infantil. Analizando nuestra historia para desmontar el patriarcado. *Cabás*, (22), 47–60.
- Sonlleve Velasco, M., Sanz Simón, C., y Maroto Sáez, A. (2020). La educación femenina en la Guerra Civil española. Un análisis desde las voces de la infancia de clase popular. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5(1), 39–59.
- Sonlleve Velasco, M., y Torregro Egido, L. M. (2018). A mí no me daban besos. Infancia y educación de la masculinidad en la posguerra española. *Masculinities and Social Change*, 7(1), 52–81.
- Soto Carmona, Á. (2017). Los pactos en las transiciones democráticas. España: 1975-1982. *Aportes*, (93), 221–243.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Torrebadella, X., y López-Villar, C. (2016). Las primeras profesoras de gimnástica en España. Profesión liberal y coartada durante el siglo XIX. *RICYDE: Revista Internacional de Ciencias Del Deporte*, 12(46), 423–442.
- Torregro-Egido, L. (2014). ¿Investigación difusa o emancipatoria? Participación e inclusión en investigación educativa. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(14), 113–124.
- Tusell, J. (1997). *La transición española a la democracia*. Madrid: Historia 16.

- Tusell, J. (2007). *Historia de España en el siglo XX*. Madrid: Taurus.
- Vázquez Ramil, R. (2015). Entre el suelo y el cielo: la educación de la mujer durante la Segunda República (1931-1936). En A. González Penín, A. J. López Díaz, & E. Aguayo Lorenzo (Eds.), *Trazos de xénero no século XXI: III Xornada Universitaria Galega en Xénero, Pontevedra, 5 de xuño 2015*. Vigo: Universidade de Vigo.
- Viñao Frago, A. (2007). Memoria escolar y Guerra Civil: autobiografías, memorias y diarios de maestros y maestras. *Cultura Escrita y Sociedad*, (4), 171–202.
- Viñao Frago, A. (2009). Autobiografías, memorias y diarios de maestros y maestras en la España contemporánea (siglos XIX-XXI). *Cultura Escrita y Sociedad*, (8), 183–200.
- Viñao Frago, A. (2014). La educación en el franquismo (1936-1975). *Educación Em Revista*, (51), 19–35.
- Zufiaurre, B. (2007). *¿Se puede cambiar la educación sin contar con el profesorado? Reflexiones sobre treinta y seis años de cambios en España: 1970-2006*. Barcelona: Octaedro.

ANEXOS

Los anexos de este TFM están disponibles en el siguiente enlace:

https://1drv.ms/b/s!AkEh7beqnSVyiQBOf0EUBvx2_QI3?e=V0Z14V