



Universidad de Valladolid

MÁSTER EN INSPECCIÓN, DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE ORGANIZACIONES Y PROGRAMAS EDUCATIVOS

TRABAJO FIN DE MÁSTER

*Directoras de centros educativos en Cantabria:
trayectorias biográficas de dos mujeres que rompieron
barreras en el franquismo y la temprana democracia*

Autora: María Josefa Sampedro Zubizarreta

Tutora académica: Miriam Sonlleve Velasco

Curso académico 2023/2024

AGRADECIMIENTOS

Sirvan estas líneas para agradecer a Pilar Gómez de Mier y a Alvarina Morales López, su enorme generosidad y humildad a la hora de compartir sus vivencias y recuerdos, haciendo un esfuerzo por recopilar datos y fechas, momentos y experiencias.

Mi reconocimiento también para ellas, mujeres adelantadas a su tiempo, que afrontaron con responsabilidad y entrega la dirección de centros educativos, liderando los profundos cambios que tuvieron lugar en unos años en los que el papel que se esperaba para la mujer era el de ser “buena esposa y madre”. Fueron, sin saberlo, inspiración y motor del cambio para muchas otras mujeres que pertenecieron a esa generación y a generaciones posteriores.

Mi profundo agradecimiento a mi tutora del TFM, Miriam Sonlleve Velasco. Ha sido un trabajo arduo, que ha supuesto para mí un gran reto no exento de dificultades. En los momentos en los que he caído y he estado a punto de abandonar, Miriam me ha levantado cogiéndome de la mano, ha creído en mí y en mis posibilidades para terminar esta investigación. Ha respetado mis tiempos, con paciencia. Le estoy muy agradecida por haber visto en mí a la persona adecuada para realizar este trabajo de reconocimiento a Pilar y a Alvarina, enseñándome a recoger y analizar sus testimonios con ética y rigor.

Las personas en las que pienso, una vez terminado este trabajo, son mi madre y mis hijos. Estoy muy agradecida a mi madre, quien, teniendo yo 6 años, decidió prepararse y aprobar una oposición. El tecleo de la máquina de escribir cuando preparaba la oposición ha repiqueteado en mi cabeza en innumerables ocasiones en las que he creído desfallecer, ha sido el sonido del tesón y del esfuerzo.

Y, por último, mis hijos, a quienes he intentado criar en igualdad y coeducación. A ellos les dedico este trabajo, que refleja mi manera de pensar y de sentir. Me gustaría haber conseguido que reconozcan que gracias a la labor de mujeres como Pilar y Alvarina, hoy, en 2024, y en una sociedad avanzada como la nuestra, convivimos disfrutando de los mismos derechos y obligaciones.

RESUMEN

A lo largo de la dictadura franquista (1939-1975) se limitó significativamente la participación y el liderazgo de las mujeres en la esfera pública y social. Con la llegada de la democracia el sistema educativo experimentó reformas que promovieron la igualdad de género y la modernización de las estructuras escolares. El presente estudio tiene como objetivo conocer la trayectoria biográfica de dos maestras que lideraron centros escolares en Cantabria en ambos periodos históricos. La investigación, fundamentada en el enfoque cualitativo, se construye a través del método biográfico-narrativo, tomando el testimonio de ambas profesionales para conocer cómo fue su formación inicial, cuáles fueron sus hitos como directoras, y cómo conciliaron su vida profesional y familiar en una época en que el rol de la mujer estaba llamado a ser esposa y madre. Se concluye advirtiendo que, a pesar de las barreras que estas mujeres tuvieron que superar, fueron personas que contribuyeron, con su sentido de la responsabilidad y entrega, al desarrollo de una sociedad más igualitaria.

PALABRAS CLAVE

Educación, Mujer, Franquismo, Dirección de centros escolares, Cantabria.

ABSTRACT

Throughout Franco's dictatorship (1939-1975) women's participation and leadership in the public and social sphere was significantly limited. With the arrival of democracy, the educational system underwent reforms that promoted both gender equality and the modernization of school structures. The aim of the present study is to know the biographical trajectory of two female teachers who led schools in Cantabria in both historical periods. The research, based on the qualitative approach, is built through the biographical-narrative method, taking the testimony of both professionals to know what their initial training was like, what their milestones as principals were and how they reconciled their professional and family life at a time when the role of women was meant to be wives and mothers. We conclude by noting that, despite the barriers that these women had to overcome, they were people who contributed, with their sense of responsibility and dedication, to the development of a more egalitarian society.

KEYWORDS

Education, Women, Franco's regime, School management, Cantabria.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	7
OBJETIVOS	7
JUSTIFICACIÓN ACADÉMICA	8
MOTIVACIONES PERSONALES	9
CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO	11
1.1. LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN ESPAÑA EN EL SIGLO XX	11
1.2. EL MAGISTERIO FEMENINO EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX	15
1.3. OBSTÁCULOS DE LA MUJER PARA ACCEDER A LA DIRECCIÓN ESCOLAR	19
CAPÍTULO II. ESTADO DE LA CUESTIÓN	22
2.1. FASES DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN	22
1ªFASE: BÚSQUEDA	22
2ª PARTE EVALUACIÓN	25
3ª PARTE ANÁLISIS	25
4ª PARTE: SÍNTESIS	29
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA	31
3.1. CUESTIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN	31
3.1.1. La investigación cualitativa	31
3.1.2. El método biográfico-narrativo	33
3.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	36
3.2.1. Determinar temas, personas y metodología	36
3.2.2. La recogida de los datos	38
3.2.3. Análisis de los datos	38
3.2.4. Informe de investigación	38
3.3. CRITERIOS DE RIGOR Y CONSIDERACIONES ÉTICAS	39
3.3.1. Criterios de rigor	39
3.3.2. Consideraciones éticas	39
CAPÍTULO IV. LAS TRAYECTORIAS NARRADAS DE ALVARINA Y PILAR	41
4.1. ALVARINA	41

4.2. PILAR.....	44
CAPÍTULO V. ANÁLISIS DE DATOS	48
5.1 LA FORMACIÓN INICIAL	48
5.2 EL EJERCICIO DE LA DIRECCIÓN.....	50
5.3 CONCILIACIÓN ENTRE LA VIDA FAMILIAR Y PROFESIONAL MIENTRAS EJERCÍAN LA PROFESIÓN	54
CAPÍTULO VI. DISCUSIÓN	56
6.1 LA FORMACIÓN	56
6.2 EL EJERCICIO DE LA DIRECCIÓN.....	58
6.3 LA CONCILIACIÓN	59
CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTUROS DESARROLLOS.....	61
7.1. CONCLUSIONES	61
7.2. LIMITACIONES	62
7.3. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	62
REFERENCIAS	64

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Resultados de la búsqueda del descriptor “Dirección de centros educativos” en distintas bases de datos	23
Tabla 2. Resultados de la búsqueda del descriptor “dirección centros educativos España” en distintas bases de datos	23
Tabla 3. Resultados de la búsqueda del descriptor “liderazgo educativo en España” en distintas bases de datos	24
Tabla 4. Resultados de la búsqueda del descriptor “mujer y dirección de centros educativos” en distintas bases de datos	24

CAPÍTULO INTRODUCTORIO

PRESENTACIÓN

Durante el régimen franquista (1939-1975), el sistema educativo español estuvo fuertemente influenciado por los principios del nacionalcatolicismo, que limitaban considerablemente la participación de las mujeres en la esfera pública y profesional. Esta situación fue modificándose lentamente en el periodo de la transición a la democracia, momento histórico en el que comenzaron a implementarse una serie de reformas a nivel político, social y educativo cuyo fin era promover la igualdad de género y modernizar el sistema educativo.

En este contexto de restricciones y cambios, algunas mujeres lograron ascender a posiciones de liderazgo en el ámbito educativo, desempeñando un papel crucial en la gestión y el desarrollo de los centros escolares. Sin embargo, sus voces no han sido puestas en valor en el discurso histórico, como tampoco lo han sido sus experiencias al frente de los centros.

El presente estudio trata de ahondar en esta laguna historiográfica y conocer la historia de dos mujeres adelantadas a su tiempo que ejercieron el cargo de la dirección de centros escolares públicos en Torrelavega (Santander), una localidad, en aquel momento, fuertemente industrializada. Aunque las edades en las que accedieron al cargo de la dirección fueron diferentes, sus trayectorias profesionales en el ejercicio del cargo, durante 9 años, fueron paralelas. En estos momentos compartieron experiencias, luchas y transformaciones que derivaron en lo que aún hoy perdura como una profunda amistad y admiración mutua.

Fueron, sin saberlo, el motor del cambio de una localidad en la que la escuela pública ejerció como vehículo para la compensación de las desigualdades. Además, se convirtieron en un ejemplo a seguir y un espejo en el que mirarse para gran cantidad de mujeres que en aquella época iniciaban su andadura en la emancipación fuera de las labores domésticas. Fueron, sin ser conscientes de ello, grandes líderes, no solo pedagógicas, sino sociales en lo que al cambio en el rol de la mujer se refiere.

Su labor se desarrolló en la discreción y la humildad, no recibiendo por ella reconocimiento institucional alguno, tan solo el cariño de las familias y el de su alumnado, a quienes aún hoy recuerdan con especial emoción.

Sus historias personales y profesionales son las de muchas educadoras que no se han visto representadas en el discurso histórico regional y nacional. Es necesario reconocer sus biografías y hacer visibles sus presencias en una nueva historia de la educación que mire al género, que considere la labor realizada por las mujeres y que reconozca su legado (Flecha, 2004). Reconocer y celebrar las contribuciones de las mujeres educadoras es fundamental para una comprensión más completa y equitativa de la historia de la educación, a ello aspiramos en nuestro estudio.

OBJETIVOS

La investigación que presentamos tiene como objetivo general rescatar la trayectoria biográfica de mujeres que ejercieron la dirección de centros escolares en Cantabria en el último tercio del siglo XX. Este objetivo general se concreta a través de los siguientes objetivos específicos:

- Conocer la formación inicial y permanente que estas mujeres recibieron y las decisiones que tomaron al respecto para conseguir ejercer aquella responsabilidad con la que se comprometieron.
- Profundizar, utilizando las voces de las propias protagonistas, en sus experiencias e hitos en el ejercicio de la dirección, visibilizando los caminos que abrieron con la visión de futuro que tenían.
- Explorar cómo ejercieron la conciliación familiar en el transcurso del ejercicio de la dirección en una época en la que la mujer se estaba abriendo a la emancipación con el trabajo fuera del hogar.

JUSTIFICACIÓN ACADÉMICA

La investigación que presentamos queda regulada por el Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y el procedimiento de aseguramiento de su calidad. En su artículo 17 se presentan las directrices para el diseño de los planes de estudio de los Másteres Universitarios y algunas normas en relación con el Trabajo Fin de Máster.

A partir de estas primeras nociones, también se toma en consideración el Reglamento sobre la elaboración y evaluación del TFM en la Universidad de Valladolid, aprobado por acuerdo del Consejo de Gobierno de 12 de junio de 2008 y modificado en Comisión Permanente, en sesión de 20 de enero de 2012. Algunas competencias que se definen para el Máster que cursamos y que cumple esta investigación son las siguientes:

- Que los estudiantes posean y comprendan conocimientos que aporten una base en el desarrollo y aplicación de ideas, a menudo en un contexto de investigación.
- Que los estudiantes sepan comunicar sus conclusiones y los conocimientos y razones últimas que las sustentan a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades.
- Que los estudiantes tengan la capacidad de integrar los conocimientos adquiridos en la formación del Máster, y su aplicación para la construcción de un nuevo conocimiento.
- Que los estudiantes demuestren haber adquirido las habilidades y competencias necesarias para llevar a cabo un trabajo de investigación de forma autónoma en el contexto de las ciencias sociales/educación, de escribirlo ateniéndose a las normas de escritura científica, y de defenderlo ante un tribunal en sesión.

El objetivo principal del Máster en Inspección, Dirección y Gestión de Organizaciones y Programas Educativos, de la Universidad de Valladolid, es la formación de profesionales capaces de dirigir, gestionar, asesorar, evaluar y supervisar organizaciones o instituciones educativas, tanto del ámbito público como privado, ejerciendo un liderazgo eficaz.

Uno de los 6 objetivos específicos de este Máster es que los estudiantes adquieran los conocimientos y habilidades directivas para el ejercicio de un liderazgo educativo a través de la dirección estratégica de las organizaciones educativas. Para ello, la asignatura obligatoria *Teoría de la Organización Escolar en relación con el Liderazgo Pedagógico*, que se imparte en el primer cuatrimestre, se centra en una de las claves importantes en este proceso: dotar de los conocimientos y las habilidades necesarias para desarrollar este liderazgo.

Según se especifica en la guía docente de la asignatura, la sociedad y, por ende, las instituciones educativas, se enfrentan a multitud de cambios acelerados en la sociedad de

la información. Por ello, parece urgente investigar sobre estos cambios, conocer nuestro pasado educativo. A partir de una primera aproximación a esta realidad en una práctica de la citada asignatura, nos planteamos estudiar la historia del liderazgo educativo en el contexto de Cantabria.

En este Trabajo Fin de Master, se realiza, tal y como se indica la guía del mismo, una investigación de carácter empírico relacionada con uno de los temas tratados en una de sus asignaturas. Para ello, se han tenido en cuenta todas las cuestiones aprendidas en el Máster en relación con un procedimiento de investigación.

El proyecto de investigación que se presenta a continuación trata de profundizar en los objetivos del Máster, a través del análisis del testimonio de dos directoras de centros escolares de Cantabria. Desde el mismo tratamos de conocer formas de ejercer el liderazgo pedagógico en los centros, de poner en valor habilidades y actitudes que faciliten el ejercicio de un liderazgo eficaz de las instituciones educativas a través del compromiso profesional, la motivación y la colaboración y de destacar la importancia de las voces femeninas en la recomposición del relato histórico de nuestro pasado educativo.

La investigación se presenta bajo el paraguas del Proyecto de Innovación Docente *Historia y memoria de la escuela contemporánea: fuentes orales, iconográficas y archivísticas para la formación docente*, de la Universidad de Valladolid, desde el que se trata de enseñar a educadoras y educadores en formación nuestro pasado educativo reciente y a ser críticos con la historia que nos precede.

MOTIVACIONES PERSONALES

En el transcurso de la asignatura *Teoría de la Organización Escolar en relación con el Liderazgo Pedagógico*, se abordaron cuestiones relativas a las barreras, propias y ajenas, que las mujeres han tenido a lo largo de las últimas décadas para el acceso a los puestos de la dirección de los centros públicos, siempre desde una perspectiva basada en evidencias científicas y en datos. También se trabajaron los diferentes estilos de liderazgo en dichas instituciones y su evolución a lo largo de los años, así como la transformación de los liderazgos centrados en la persona hacia los liderazgos distribuidos, imprescindibles en la gestión de los centros educativos actuales. En la escuela del siglo XXI, la complejidad y el gran número de planes, programas y proyectos de diferentes temáticas interrelacionadas entre sí, hacen imprescindible este modelo de liderazgo para asegurar una educación de calidad, tal y como marca el ODS4.

Para ello, entrevistamos a una directora que en la actualidad estuviera en el cargo, según unas cuestiones marcadas previamente, que forman parte de lo que es la iniciación en la investigación biográfica-narrativa. Esta práctica me llamó poderosamente la atención, despertando en mí la reflexión acerca de los modelos a seguir en el liderazgo de educativo, especialmente en el ejercido por mujeres.

Desde hace un tiempo he sentido una especial sensibilidad por las personas que nos precedieron en la profesión docente. Entre estas personas, he sentido una inquietud especial por conocer el testimonio de mujeres que han sido un motor de cambio, abriendo barreras que nos han ayudado a que en nuestros días podamos disfrutar de una sociedad más justa e igualitaria. Son las grandes olvidadas de la historia de nuestra escuela por su escaso o nulo reconocimiento, tanto por las instituciones como, en la mayoría de los casos, por sus propias familias, a una labor que llevaron a cabo con valentía, humildad y de forma casi siempre en silencio.

Aunando todo ello, la directora del Trabajo Fin de Master encontró en mí la mezcla perfecta para visibilizar la trayectoria de mujeres que en el último tercio del siglo XX ejercieran una labor de liderazgo educativo.

En el momento en el que me hizo esta propuesta, me encontraba en pleno proceso de elaboración del Proyecto de Dirección para concursar al puesto en mi centro educativo, y ahora me encuentro en la tercera parte de mi primer año como directora. Esta investigación me ha acompañado en unos meses especialmente transformadores, tanto en mi vida profesional, como en lo que respecta a los cambios que el centro está experimentado para adaptarse a las nuevas expectativas que se esperan de la escuela en el siglo XXI. Y como no podía ser de otra manera, ha producido en mí una profunda gratitud hacia las dos mujeres entrevistadas, y una intensa reflexión acerca de mi propia trayectoria vital y profesional, y de las barreras, propias y ajenas que he tenido que superar para ser lo que soy hoy en día.

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

En las páginas que se presentan a continuación abordaremos algunos aspectos teóricos que sustentan la investigación. Hemos dividido este capítulo en tres apartados, que se inician con un breve recorrido sobre el devenir histórico de la dirección escolar en España en el siglo XX y continúan con un recorrido por la temática del magisterio femenino en la segunda parte de este mismo siglo y con una reflexión final sobre los obstáculos de la mujer para el acceso a la dirección escolar.

1.1. LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN ESPAÑA EN EL SIGLO XX

La dirección de los centros educativos en España tiene sus orígenes hace más de 100 años, con las escuelas graduadas. Murillo y Torrecilla (2006), concretan que el comienzo del establecimiento de la gestión de las escuelas públicas está consensuado por los expertos en el cambio del siglo XIX al XX. Cuando, a partir de 1896, comienza a extenderse el modelo de escuela graduada en Educación Primaria, surgió la necesidad de crear una estructura institucional que se encargara de la coordinación del profesorado y la distribución de responsabilidades; por lo tanto, una figura con competencias diferentes a las de los docentes. La Real Orden de 9 de marzo de 1918 es el primer referente en España como Reglamento de las Escuelas Graduadas. Es en ella donde surge la figura de los llamados docentes-directores, quienes, sin una formación especial, sustituyeron las tareas docentes por la labor de gestión.

Para Egido y Paredes (1994), la figura del director fue controvertida ya desde sus inicios y no estaría libre de conflictos. Por una parte, los maestros consideraron a esa figura como una amenaza a su independencia, ya que tendrían que obedecer sus órdenes; por otra parte, los inspectores verán en el director a un suplente de sus tareas habituales.

García (2014), estudia la Real Orden de 10 de marzo de 1911 en la que se especificaron por primera vez cuáles eran las funciones del director, proceso que culminó en 1918, cuando el Reglamento de las Escuelas Graduadas determinó el procedimiento para la selección de directores. Ambas normativas construyen un perfil del director como un maestro que no necesita una formación específica para optar al cargo, pero sí experiencia previa como docente. Además, este profesional debía actuar bajo el asesoramiento de la junta de profesores, cuya designación era competencia directa del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, sin tener en cuenta las opiniones del claustro de profesores del centro.

Las funciones del director en aquellos años eran muy variadas y estaban principalmente centradas en tareas de tipo administrativo y de representación, dejándose al margen labores de carácter pedagógico, como la supervisión de la actividad docente, la elaboración de programas o la formación de los maestros.

Según García (2014), con la Segunda República (1931-1936) los requisitos de acceso a la dirección se ven modificados, siendo necesario superar tres pruebas en los centros de más de seis grados (ejercicio escrito sobre un texto de pedagogía, desarrollo de un tema sobre legislación u organización escolar y exposición de una lección ante un grupo de alumnos). En las escuelas más pequeñas la elección estaba en manos de la administración, siguiendo las propuestas de los docentes del centro y la inspección.

La llegada de la Guerra Civil (1936-1939) afectó de forma decisiva en todo lo relativo a lo escolar, y a la dirección en particular. Como describen Murillo y Torrecilla (2006) tras

esos orígenes, la regulación de la dirección escolar en España viene de la mano de la Administración dictatorial nacida tras el golpe de Estado y la consecuente Guerra Civil.

Durante este periodo se vive un proceso de control político por parte del Estado y el director será nombrado por el propio Ministerio de Educación. La figura del directivo es regulada con claridad en la Ley de Educación Primaria de 17 de julio de 1945 y el Estatuto del Magisterio de 1947. En este periodo el director tendrá la responsabilidad de regular la vida del centro (Navarreño, 2012).

Tras los primeros años de la dictadura franquista (1939-1975), por primera vez, la dirección de los centros educativos se normativiza con una legislación redactada exclusivamente para ella, siendo, como redactan Murillo y Torrecilla (2006), 1967 una fecha clave. En esos momentos se aprueba el Reglamento de Directores escolares¹, que regula sus condiciones, funciones, forma de acceso y desarrollo de sus tareas en el propio centro, y sienta las bases para el establecimiento de un Cuerpo de Directores de Educación. El proceso para acceder al cuerpo incluye dos fases sucesivas y eliminatorias: una oposición libre a la que podían presentarse maestros con, al menos, cinco años de servicio o licenciados con dos, y un curso de formación teórico-práctico de un año de duración.

De acuerdo con la legislación citada, ese curso de formación, impartido en las Escuelas Normales, tenía entre sus contenidos: formación científica y cultural y sus didácticas, formación pedagógica y sociológica, organización escolar, técnicas de dirección y prácticas de dirección.

Además, se presentan una serie de deberes para los directores, entre los que destaca la cooperación con la familia, con la Iglesia y con las instituciones del Estado, el seguimiento de las normas fijadas por la Inspección, observar la diligencia en el cuidado de las instalaciones y los materiales o incluso retirar de la función docente a cualquier maestro que incumple gravemente la norma. Para García (2014), se configura un director con un perfil autoritario y autocrático centrado en labores de gestión.

Pero este cuerpo duró poco. Con la promulgación de la Ley General de Educación (LGE) de 1970 se abandona la concepción directiva profesional al desaparecer el cuerpo de directores y se reglamenta específicamente el ejercicio de la función directiva.

Según García (2014), este Decreto de 30 de agosto de 1974 reguló el ejercicio de la función directiva en los centros públicos de Educación General Básica y determinó que todo centro tendría un director, que debería pertenecer al Cuerpo de Profesores de Educación General Básica, poseer una especial formación educativa y someterse a reentrenamiento periódico para ejercer permanentemente la función directiva. El director sería elegido por la administración, “oído” el claustro y el consejo asesor, y entre sus funciones estarían las de carácter administrativo, pero también las docentes.

Sin embargo, el texto legal planteaba una falta de concreción en lo referente al proceso de elección de los directores, puesto que la afirmación “oído claustro y consejo asesor” quedaba completamente abierta a la interpretación, desde opciones más autoritarias a otras meramente participativas, variando el procedimiento de acceso en función del contexto.

¹ Decreto 985/1967 de 20 de abril, por el que se aprueba el Reglamento del Cuerpo de Directores Escolares (BOE nº117 de 17 de mayo de 1967, pp. 6578-6580).

La aprobación de la LGE, en 1970, supuso pocos cambios en relación con el tema de la organización y gestión de los centros, quedando estos aspectos muy próximos a la regulación que ya había establecido el anterior Reglamento de Centros de 1967 (Viñao, 1992).

Para Egido y Paredes (1994), el director, respecto a sus funciones, sigue siendo, como lo es durante toda la etapa franquista, el pilar en torno al cual gira la totalidad de la vida organizativa del centro, con una mínima implicación del consejo asesor y del claustro, cuyas actuaciones se limitan a "asistir al director en el desarrollo de sus funciones". A pesar de ello, ni la ley ni el Decreto que la desarrolla señalan con claridad cuáles son las funciones concretas para el director. La formación quedó también desdibujada en la LGE, ya que el tema se solventó afirmando que a los directores se les exigiría una especial formación educativa y un entrenamiento periódico (art. 110), exigencias que sólo se cumplieron en algunos casos.

Al término de la Dictadura, son los gobiernos de Unión de Centro Democrático (UCD) los que iniciaron la transformación del sistema educativo, siendo la Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE, 1980) su proyecto más relevante, en palabras de García (2014). Esta ley estableció por primera vez un modelo directivo de corte semiprofesional, exigiendo a los candidatos una formación para el desarrollo de sus funciones, siendo el director nombrado entre el profesorado numerario del centro en base a los criterios de mérito, capacidad y publicidad. Sus funciones quedan la mayoría reducidas a la labor de gestión.

No es hasta 1985 cuando, con el primer gobierno socialista, se establecen las líneas de lo que sería en un futuro la escuela y con ella su dirección. Murillo y Torrecilla (2006), describen cómo la LOECE nunca llegó a aplicarse por su discutida legalidad en algunos extremos. De acuerdo con Paredes y Francés (2020), la LOECE fue rechazada por la izquierda porque defendían un modelo de dirección participativa y alejada de la gestión.

En 1985, cinco años después, ya con el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) en el Gobierno, se aprueba la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE), que viene a significar el establecimiento de un nuevo modelo de dirección escolar en España y que supone un giro radical en su configuración. Partiendo de un nuevo modelo de país, no cabía sino un nuevo modelo de escuela, tal y como afirman Murillo y Torrecilla (2006), y, por tanto, un modelo de dirección claramente distinto a los anteriores, introduciendo los presupuestos básicos sobre los que luego se desarrollaría la LOPEG. Con dicha Ley se apostaba por un modelo participativo y democrático que encomendaba la gestión de los centros al consejo escolar e introducía en él representantes de todos los sectores de la comunidad educativa, permitiendo que compartieran las responsabilidades relativas a la organización, el funcionamiento y el gobierno de los centros educativos. La LODE reguló, a través de su título III, los órganos de gobierno de los centros privados concertados (artículo 54 y siguientes), así como los de los centros docentes públicos.

El introducir en los centros educativos el consejo escolar, y dotarle de responsabilidad, hace que se den los primeros pasos en lo que sería el futuro modelo de dirección de los centros. Navarreo (2012) lo resume diciendo que, en el modelo iniciado con la LODE, el director o la directora de centros públicos era elegido por el consejo escolar del centro y nombrado por la Administración educativa para un mandato de tres años.

Los requisitos para presentar la candidatura a la dirección de centros en la LODE eran: ser docente con destino definitivo en el centro, tener una permanencia de al menos un año en el mismo y tener una antigüedad de tres años como docente en un centro de la misma

índole. Además, los candidatos debían presentar ante el consejo escolar las directrices de su programa directivo y sus méritos profesionales.

El director del centro sería elegido por la mayoría absoluta del consejo escolar y nombrado por la Administración educativa competente, y, en ausencia de candidatos o en centros de nueva creación la selección, la elección se realizaría por parte de la administración entre el profesorado del centro o profesores numerarios de otros centros (García, 2014).

Para Murillo y Torrecilla (2006) este sistema supuso un gran avance con respecto a los modelos definidos anteriormente, ya que depositaba la responsabilidad exclusiva de la elección del directivo en un órgano democrático de representación.

En la década de 1990, se empiezan a tener en cuenta otros modelos internacionales, también en lo relativo a la dirección de los centros educativos. En otoño de 1990 se promulgó la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Haciéndose eco de diversos organismos de carácter internacional (OCDE, UNESCO, etc.), la LOGSE considera la dirección de centros como uno de los factores esenciales para favorecer la calidad de la enseñanza.

El 20 de noviembre de 1995, después de varios meses de encendido debate en las dos Cámaras de representación, se aprobó la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (LOPEG) con el objetivo de continuar con el proceso de reforma educativa mediante una modificación de los aspectos organizativos del sistema que complementara las transformaciones iniciadas por la LOGSE.

Así, y una vez resueltos algunos de los principales problemas de la escuela, se empieza a poner el foco en la calidad de la enseñanza. En lo que se refiere a la función directiva, esta Ley respondía a la doble necesidad de renovar la dirección al servicio de la calidad y de resolver los problemas planteados por el modelo anterior (Murillo y Torrecilla, 2006).

Con esta nueva Ley, la dirección de los centros escolares se va acotando hasta tal punto que se consideraba que no todo el profesorado estaba preparado para elegir a la figura del director. En su artículo 17 se señala que el director será elegido por mayoría absoluta del consejo escolar del centro, de entre aquellos profesores que estuvieran previamente acreditados por la Administración educativa competente. Se establecen como requisitos para presentar la candidatura: ser profesor funcionario de carrera, tener una antigüedad de al menos 5 años en la función pública docente, haber sido profesor durante este mismo periodo en un centro del mismo nivel y régimen, tener destino definitivo en el centro con antigüedad de 1 año y haber sido acreditado por la administración para ejercer la función directiva. Es decir, se endurecen los requisitos con una antigüedad de 5 años en la función pública docente y con la acreditación, o lo que es lo mismo, con una formación previa específica para el cargo. Además de valorarse el haber tenido cargos en un equipo directivo.

El director sería elegido por el consejo escolar, habiéndose presentado previamente su programa de dirección, y requiriéndose, para ello, la mayoría absoluta, siendo nombrado por la administración.

Como señala García (2014), otra modificación de interés hace referencia a los años de permanencia en el cargo, pasando de los tres propuestos por la LODE a cuatro, renovables hasta un máximo de tres candidaturas, que convertían la dirección en un cargo de carácter más estable, no siendo de relevancia la modificación en las funciones encomendadas.

Y así, se termina el siglo XX, en el que la dirección de centros escolares pasa por diversos modelos que difieren unos de otros, tanto en la norma como en sus funciones. Egido y Paredes (1994) lo analizan diciendo que la selección de director será constantemente discutida, ya que todos los grupos desean tener cabida: los maestros quieren que los directores sean elegidos por y entre ellos; los inspectores exigen intervenir en la selección de los directores, así como en su revocación, y la propia administración defenderá siempre su derecho a controlar tal selección. Así, a lo largo del siglo, y en función de los grupos en el poder, los procedimientos alternarán entre la simple designación del profesor de más categoría o antigüedad, pasando por la oposición o el concurso de méritos, a otros ensayos de elección democrática por parte del profesorado, utilizados sobre todo en pequeñas escuelas.

1.2. EL MAGISTERIO FEMENINO EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX

Remontarnos al origen de las maestras como grupo profesional específico, respaldado por una normativa de carácter civil, nos lleva a situarnos, al menos, en el siglo XVIII, cuando en el contexto del pensamiento ilustrado y de la política de reformas que el rey Carlos III desarrolla y protege, se promulgan medidas para impulsar la enseñanza primaria. El comienzo de una reglamentación sobre las condiciones que debían reunir las mujeres que aspiraban al magisterio primario, y sobre la finalidad de las escuelas de niñas, transmitía a quienes presenciaban este proceder que los gestores de los asuntos públicos habían tomado conciencia de la utilidad que reportaba el cuidar la educación femenina en aquellos aspectos que más contribuían a la mejora de las funciones y tareas que se les animaba a realizar (Flecha, 2010).

Sólo tres años después de que una Real Cédula llamara “matronas” a las mujeres honestas e instruidas encargadas de cuidar la educación de niñas en “casas de enseñanza competentes”, la Real Provisión de 1771 denominaba maestras a las mujeres dedicadas a la enseñanza, y decía que “Ni los Maestros ni las Maestras podrán enseñar Niños de ambos sexos”, de modo que las maestras admitan sólo niñas, y los maestros varones niños en sus escuelas públicas. A las maestras de niñas, para permitirles la enseñanza se tenía en cuenta el informe de vida y costumbres. A pesar de estas limitadas tareas que las primeras escuelas de niñas reclamaban de las maestras, el hecho de que desempeñaran su función en un local público, de que hubieran tenido que hacer un examen que avalaba su preparación, de ganar un salario en términos económicos, de estar rodeadas de la autoridad que por su buen hacer con frecuencia se les reconocía, así como el aumento de confianza en su labor por parte de la comunidad, fueron aspectos que llevaron a las maestras a convertirse en protagonistas un espacio profesional que ocupaban con seguridad (Flecha, 2010).

La Ley de Instrucción Primaria de 1838, con la creación de las Escuelas Normales, terminó de dar forma a una de las preocupaciones que venían acompañando al crecimiento de las escuelas primarias: la formación de quienes recibían el encargo de instruir en las aulas. Esta precisión en el lenguaje significaba, en la práctica, que las que se abrieran, una en cada provincia, serían para futuros maestros, y no para futuras maestras, al no permitirse que hombres y mujeres compartieran espacios académicos, lo mismo que sucedía en otros espacios sociales.

A pesar de que en 1845 funcionaban ya 42 Escuelas Normales en diferentes provincias (González, 2008), no eran numerosas el número de Normales de Maestras. Este desinterés hacia las maestras no impide la puesta en marcha de iniciativas para la creación de Escuelas Normales de Maestras en las provincias. A partir de la propuesta de una persona

concreta, de un grupo, o de una institución local, se van abriendo centros para la formación de las futuras docentes (Flecha, 2010).

Siguiendo a la misma autora, la existencia de estas Escuelas Normales, y el que las mujeres que acudían a ellas superaran los exámenes y obtuvieran el Título de Maestra, no significa que la formación adquirida fuera la que requería la tarea educativa y social que iban a desempeñar. Los planes de estudios, el material de enseñanza, los horarios de clases teóricas y las prácticas escolares, los manuales de estudio, la preparación de las profesoras y el sueldo que recibían, eran causa continua de comentarios, de quejas y de reclamaciones.

Vicente (2002) afirma que 1914 es una fecha fundamental en la formación de los maestros y las maestras, ya que el Real Decreto 30/08/1914, conocido como el Plan Bergamín, supuso la unificación del título de maestro, la organización de la carrera en cuatro años y el acceso a la enseñanza pública por oposición. Del mismo modo, se les reconocía a todas las Escuelas Normales, tanto de maestros como de maestras, la misma categoría, confiriendo el título único de Maestro de Primera Enseñanza.

Así, y tal y como redacta Montes (2009), el Decreto de 9 de septiembre de 1931 plantea la carrera de magisterio como verdaderamente profesional y en se introduce desde entonces la coeducación, para lo cual fue necesario fusionar las Escuelas Normales masculinas y femeninas. El profesorado de estos centros también era mixto. Preparadas por este Plan Profesional salieron entre 2 y 4 promociones, dependiendo de las provincias. Esta reforma supuso un avance muy importante y colocó a España a la cabeza de la mayoría de los países de Europa.

Pero al estallar la contienda bélica los maestros tuvieron que pagar un alto precio: depuraciones, cárcel, exilio e, incluso, en algunos casos, la muerte. Aproximadamente un tercio del magisterio fue sancionado. Sus puestos fueron ocupados por excombatientes, mutilados de guerra, excautivos, familiares de caídos, etc., de reconocida adhesión al régimen (Fernández y Agulló, 2013).

Desde la posguerra hasta el final de la dictadura franquista, las mujeres que fueron contratadas como maestras mantuvieron en cierta medida los roles asignados a la mujer por parte de los sublevados (Rodríguez, 1998).

Desde una perspectiva legislativa, el Ministerio de Educación Nacional reintrodujo legislación que permitía obtener el título de maestro a las personas que tenían espíritu docente y no pudieron conseguirlo durante la Segunda República. El plan de 1940 promovió la rápida transición de los graduados en bachiller a maestros, y volvió a decretar escuelas separadas para niños y niñas, así como otras normas y cuestiones del plan de 1914.

En el mismo año, 1940, una Orden Ministerial establece el camino al título de maestro para quienes tuvieran el título de Bachillerato, mediante cursos oficiales (González, 2008).

En las siguientes décadas, la formación docente fue paulatinamente moldeada por diversas leyes educativas. Este Plan de 1940 fue reglamentado por una Orden Ministerial del 24 de septiembre de 1942 que dispuso los requisitos para el acceso a las Escuelas Normales y el curso ya nombrado. Por entonces, se mencionaba que para acceder a la Escuela Normal solo se requería cultura general primaria, de manera que a los 12 años se ingresaba mediante un examen. El programa formativo tenía una duración de tres años y

procuraba una formación cultural profesional. Esta formación era diferenciada según el género y ofrecía la posibilidad de perfeccionamiento a través de cursillos.

Los cambios regulatorios al plan de 1940 se hicieron anualmente porque el país estaba en un período de posguerra en ese momento. Con el fin de continuar el desarrollo de la Orden Ministerial de 24 de septiembre de 1942, se dictó la Orden Ministerial de 7 de octubre de 1942, en la cual se determinaron las normas de su cumplimiento. En 1943 se ofreció la matrícula del segundo curso de Cultural General, para estudiantes oficiales y no oficiales. Las materias de este segundo curso fueron determinadas por decreto ministerial de 27 de noviembre de 1943.

Las diferencias de género son claras. El profesor de Pedagogía y su Historia tendría a su cargo las materias de Gimnasia y Recreos dirigidos. Los maestros transmitirían esta disciplina a sus alumnos y las maestras a sus alumnas. Además, se incluirían una serie de materias comunes, pero también las labores y enseñanzas del hogar, destinadas únicamente a mujeres. Las alumnas tenían que presentar proyectos de los distintos trabajos a la profesora, que se adaptaran, dentro de lo posible, a los servicios del hogar. Destaca entre los objetivos marcados para la educación en el hogar: “Insistir en lo que debe haber para organizar un buen hogar español”, tener “especial devoción de las jóvenes a la Excelsa Madre de Dios” o promover la “adaptación de la Moda” al recato femenino en el vestir y al respeto de la mujer a Dios, siempre con la supervisión de la profesora de los cuadernos de revisiones (Rodríguez, 1998, p. 67).

Las diferencias de currículo, contenido y objetivos de estas materias específicamente “femeninas” no tenían desperdicio, además de ser impartidas por mujeres a mujeres. Los roles estaban bien definidos, lo que implicaba una estricta división del trabajo por género también en el trabajo de los propios profesores. Como amas de casa, las mujeres eran retratadas como las únicas responsables del proceso de cocina y de las labores, perpetuando así los fuertes estereotipos de género de la época (Rodríguez, 1998).

La concreción legislativa del plan de 1940 se completó en 1945, con la finalización del cuarto curso complementario de carácter profesional, en el que las asignaturas tuvieron un carácter fuertemente educativo y psicológico.

Además de la formación del profesorado, la dictadura franquista moldeó las escuelas españolas. Desde 1936, el gobierno franquista propuso nuevas formas y contenidos educativos para las escuelas primarias, las escuelas secundarias y otros sectores educativos. Para las Escuelas Normales, esta reforma se dio más lentamente, cuando se aprobó la Ley de Educación Primaria y el Reglamento de Escuelas de Magisterio, el 17 de julio de 1945. En ellas, se declaraba obligatoria, gratuita y separada por sexos la educación primaria.

Las escuelas de formación de maestros se crearon de la misma manera. Las Escuelas Normales, tan emparentadas con las escuelas primarias, también fueron reformadas dentro de la misma filosofía y de acuerdo con lo que se quería lograr.

Es en 1945, cuando entró en vigor la Ley de Educación Primaria, el momento en el que aumentaron los requisitos para su preparación. Para ello, se implementaron varios Órdenes Ministeriales, y también se rompió con la tradición de llamar a las Escuelas Normales Escuelas de Magisterio. Esta diferenciación fue tal “que llevó a la organización de las Escuelas del Magisterio en régimen de separación total de los sexos: existían escuelas de Magisterio masculinas y femeninas en cada provincia, además de las Escuelas del Magisterio privadas y de la Iglesia” (Rodríguez, 1998, p. 69).

A partir de ese momento, las cuestiones pedagógicas se hicieron cada vez más importantes y se diseñó el nuevo Plan de Estudios con un marcado carácter cultural. Las diferencias en la igualdad de género siguen siendo significativas, como lo fueron en todo lo relacionado con la escuela durante la dictadura franquista. El 6 de noviembre del mismo año se publicaron los cuestionarios para estudiantes universitarios de primer año. Desde el punto de vista de la desigualdad de género, de nuevo en la educación física y el deporte, se empieza a tener en cuenta la práctica de estos ejercicios atendiendo al sexo. Igualmente ocurre en la materia Enseñanzas del Hogar (alimentación, vestido, la casa...), que es considerada exclusivamente para la mujer.

La aparición de los cuestionarios supuso un punto de inflexión para el sistema educativo español.

Mediante la Orden Ministerial de 1946, aparecen nuevas normas, y el 14 de octubre de ese mismo año se promulgó ya completo el nuevo plan de estudios. El 26 de octubre, la dirección general publicó el cuestionario del segundo curso y facilitó las normas para el desarrollo de este. Dividida en títulos y capítulos, esta ley otorgó a los docentes su título cuarto y reformó muchos aspectos de todo el sistema educativo, no solo en la definición específica de las responsabilidades de los educadores, sino también en su formación, basada en la enseñanza teórica y práctica verificada en las Escuelas de Magisterio (Rodríguez, 1998).

Y de igual forma, seguía insistiendo en cómo ciertas materias debían ser impartidas por los maestros y las maestras en función del sexo. Como, por ejemplo, la división de la enseñanza de la Educación Física de niños y niñas, que seguía teniendo el mismo espíritu que hasta el momento.

Incluso para acceder a las escuelas de Magisterio había diferencias. En 1947, para ingresar en las Escuelas de Magisterio, las mujeres tenían que demostrar que habían aprobado la asignatura de Enseñanza del Hogar; y los hombres, Política y Educación Física de los cuatro primeros cursos de Bachillerato.

Un Decreto de 1950 acerca de la formación del Magisterio introdujo algunos cambios en las reglas anteriores: se debía realizar un examen de ingreso basado en la cultura general del bachillerato, tener catorce años cumplidos, aprobar tres cursos de escolaridad y un examen final con cuestionarios fijos.

Y así se quedaría la formación del Magisterio hasta la Ley de Educación Primaria de 1965, que llevaría a desarrollar el Plan de 1967. Este Plan volvía a requerir el bachillerato superior y una prueba de reválida para ingresar en las Escuelas de Magisterio. El plan formativo contaba con un total de 16 asignaturas repartidas en dos cursos académicos, que culminaban con una prueba de madurez.

Habría que esperar a la década de 1970, con la LGE, para devolver a la formación de docentes su carácter universitario. A partir de entonces las Escuelas de Magisterio empezarán a preparar a su profesorado para una enseñanza más globalizada (González, 2008). Sin embargo, las diferencias de género seguirán perpetuándose hasta el comienzo de la democracia.

1.3. OBSTÁCULOS DE LA MUJER PARA ACCEDER A LA DIRECCIÓN ESCOLAR

A principios del siglo XX, la representación de las mujeres en los órganos de dirección escolar no era mayoritaria, como no podía ser de otra manera teniendo en cuenta los datos que se arrojan del sistema educativo español hacia 1900.

En números recogidos por Flecha (2010), en 1855, en España el porcentaje de maestras frente al de maestros era del 23,6%-76,4%. El número de alumnas que en 1900 cursaban el bachillerato era de 44, frente a 32.253 alumnos. De igual modo, tan solo 9 alumnas estudiaban en facultades universitarias frente a 17.286 alumnos.

Es difícil saber cómo estos números repercutían en los datos de directoras frente a directores de centros educativos en España a principios del siglo XX, pero por el número de alumnas podemos afirmar sin equivocarnos, que la cifra de mujeres en puestos de dirección era inferior a la de hombres.

Los primeros datos encontrados sobre la situación de la mujer en puestos de dirección de centros escolares datan de finales del siglo XX, cuyo porcentaje rondaba en Educación Primaria en el 45% y en Secundaria en el 25% (Grañeras, 2003).

Las cifras fueron mejorando sensiblemente en los primeros años del siglo XXI, a pesar de que, incluso en las etapas de la educación infantil y primaria, donde las mujeres constituían una pequeña mayoría (51,55%) de los equipos directivos, podría decirse que estaban infrarrepresentadas, ya que la distribución por género de este porcentaje no es la misma que entre los hombres y mujeres, siendo la de estas del 62,72% (Casado et al. 2004).

Para Santos (2014), este es un fenómeno que siempre tiene dos caras, ya que, por un lado, los hombres han discriminado a las mujeres, y, por otro, las mujeres se han autodiscriminado.

En el estudio de Casado et al. (2004), se documentó que, en 2001, incluso en las Comunidades donde la participación femenina era alta, la tasa mantiene equilibrio con la que presentan las mujeres como maestras, que rondan el 60%. En cambio, es sorprendente apreciar cómo, en las que tienen índices de participación más bajos, de 100 profesores 60 son mujeres, pero de 100 directores estas son sólo 23.

Uno de los cambios más significativos que ha habido en las sociedades occidentales es el movimiento para cerrar la brecha de desarrollo profesional entre hombres y mujeres, particularmente en términos de acceso masivo a la educación y al trabajo. Para comprender esta cuestión es necesario prestar atención a los principales aspectos del proceso educativo, que son implementados por las instituciones oficiales desde la niñez, y estudiar cómo funcionan las diferencias de género en la niñez y la adolescencia. La revisión bibliográfica sugiere la existencia de trayectorias de educación formal, que, a lo largo de los años, aunque ocultos tras un velo de invisibilidad, han contribuido a la disminución de las oportunidades laborales de las mujeres (Orjuela, 2014).

Para Santos (2014), esta situación referida al menor desarrollo profesional de las mujeres es un trasunto de lo que sucede en la sociedad; y lo relativo al acceso a los puestos de poder no es más que una manifestación de un fenómeno más amplio y complejo.

En palabras de Díez y Terrón (2004), “el siglo que hemos iniciado ha dado paso a una nueva conquista de la igualdad para la mujer” (p. 638). En su investigación encontraron

que las mujeres no ocupan o participan del núcleo del poder, ya sea económico o político, y el acceso a los máximos niveles de responsabilidad sigue estando lleno de obstáculos, e incluso vedado para ellas. Entre las claves que producen estos desajustes se pueden exponer algunas razones. La primera razón es histórica, social y cultural. Tradicionalmente, los roles de las mujeres han sido relegados a las esferas doméstica y privada, y como resultado enfrentan dificultades para ingresar al mundo laboral y al mundo público, no solo a nivel personal (familiar), sino también en el sociocultural más amplio.

De esta manera, la incorporación de la mujer al mundo del trabajo no ha llevado consigo la redistribución de las tareas domésticas, por lo que las mujeres que trabajan en la enseñanza realizan una doble jornada laboral (Santos, 2014).

También vale la pena mencionar el tema del estado civil. Si sumamos el porcentaje de mujeres solteras y sin hijos en puestos de dirección de centros educativos, encontramos que aproximadamente el 18,18% de las mujeres directoras tienen menos responsabilidades familiares que el resto de las mujeres que ocupan este cargo (alrededor del 4,6%). Esto parece indicar un consenso social implícito de que las mujeres sin responsabilidades familiares tienen más posibilidades de adquirir y desarrollar roles de liderazgo (Díez y Terrón, 2004).

La tradicional concepción de que el cuidado y educación de los niños es tarea de las mujeres ha hecho que estas renuncien al ejercicio de la dirección, ya que el cargo de director o directora exige una dedicación más amplia que el de los docentes (Santos, 2014).

Díez y Terrón (2004) consideran que la segunda razón está relacionada con el hecho de que los conceptos de liderazgo y gestión se asocian tradicionalmente a enfoques jerárquicos e individualistas. En las organizaciones y empresas todo gira en torno a la competencia, cuyo objetivo es triunfar sobre el adversario. Este es un modelo esencialmente masculino. De hecho, las cualidades de gestión y liderazgo siempre se asocian con rasgos de carácter tradicionalmente atribuidos a los hombres (determinación, fuerza, confianza en sí mismo, etc.).

La tercera razón tiene que ver con la visión del liderazgo como conquista personal del poder. Hombres y mujeres narran sus trayectorias profesionales de manera diferente: los primeros tienden a reconstruirlas individualmente; las mujeres como parte de otros proyectos más colectivos. Los hombres consideran que el acceso a puestos de prestigio es una decisión personal. En la mayoría de los casos, las mujeres lo han discutido y analizado con colegas profesionales y son invitadas repetidamente a postularse. Además, en el cambio de siglo, los hombres eran los que presentaban mayoritariamente su candidatura para ser directores de los centros.

Santos (2014) se pregunta si esa particular forma de ser y de actuar es propia de varones o de mujeres, o si, por el contrario, uno de los dos géneros goza por naturaleza o por cultura de esas peculiaridades propicias para ese tipo de mando.

La cuarta razón encontrada está relacionada con nuestras expectativas sobre cómo se desempeñarán hombres y mujeres en los puestos de liderazgo, asumiendo que los hombres estarán más en sintonía con los patrones de liderazgo que esperamos de ellos (Díez y Terrón, 2004). Sin embargo, la manera de pensar, sentir y actuar de las mujeres permite formular la tesis de que las mujeres tienen un estilo de dirección diferente (Santos, 2014).

Así, la quinta razón estaría fundamentada en la falta de modelos de identificación de mujeres en el poder que lo ejerzan con modelos diferentes al de los hombres y que sean referentes para otras mujeres.

La sexta razón se vinculó con la creencia de que vivimos en una sociedad que actualmente no discrimina Díez y Terrón (2004) afirman que esta es una de las cuestiones que favorecen la discriminación en el acceso a los puestos de dirección en la sociedad en que vivimos.

Hemos recibido el mensaje de que somos iguales y que hemos ganado la batalla por la igualdad. Eso quiere decir que el discurso de igualdad con el que nos bombardean constantemente ha tenido impacto, y nos lo creemos. Por lo tanto, si algo falla debe ser por razón de la inadecuación de las mujeres.

La última razón que Díez y Terrón (2004) extraen de su investigación está relacionada con la baja autoestima tradicionalmente desarrollada por las mujeres ante el uso del poder. Tiene que ver con las percepciones que nos formamos sobre las tareas de gestión y la forma en que influyen en las decisiones sobre si participar o no, o "colaborar" o no. Y esto tiene relación con las nociones de poder que las acompañan y la relación que tradicionalmente han tenido las mujeres con ellas.

Lo anteriormente expuesto nos lleva a concluir que la mujer ha tenido que luchar con innumerables obstáculos para el acceso a la dirección de centros educativos. Estas barreras han supuesto importantes desigualdades a la hora de ejercer el liderazgo y también de desarrollarse profesionalmente.

CAPÍTULO II. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este apartado indagamos sobre las distintas investigaciones que se han publicado sobre nuestro objeto de estudio. Para Codina (2018), las revisiones sistematizadas proporcionan un marco de trabajo riguroso y sistemático para llevar a cabo revisiones bibliográficas, las cuales son una fase obligada de toda nueva investigación académica. En las siguientes páginas nos disponemos a realizar esta revisión sistematizada de literatura en torno al núcleo de la presente investigación.

2.1. FASES DEL ESTADO DE LA CUESTIÓN

Según González (2005) el estado del arte o de la cuestión “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). Esta organización de la literatura científica se suele realizar siguiendo unas fases, de modo que los aspectos sobre los que es necesario que el autor ponga su atención crítica, no pasan desapercibidos. En palabras de Codina (2018), para cada fase, las personas que investigan prevén (y proveen) algún método o procedimiento específico para su resolución, en lugar de dejarlo a la intuición o la capacidad de improvisación. El autor indica que disponer de fases y de procedimientos asegura la sistematicidad, que es una de las señales más potentes de un buen trabajo académico, por lo que las revisiones sistematizadas promueven la transparencia. Al disponer de los elementos anteriores, el autor puede registrar los pasos seguidos y ofrecer la información correspondiente o ponerla a disposición de otros investigadores interesados.

Para la elaboración de este estado de la cuestión hemos seguido a Grant y Booth (2009), que hablan de cuatro fases en un estado de la cuestión. Estas fases son: 1) Búsqueda; 2) Evaluación; 3) Análisis y 4) Síntesis.

1ªFASE: BÚSQUEDA

Pérez (2020) explica que, a la hora de iniciar un proceso de investigación, es necesario orientar las acciones que se van a investigar: qué se ha dicho del tema, cómo ha sido abordado, cuáles son las líneas de investigación y la forma en que es analizado el tema por los autores. Ramírez (2014) lo define como una “revisión de literatura existente sobre nuestro tema-problema de investigación”, en la que se debe considerar: “a) Qué se ha dicho sobre nuestro tema-problema. b) Desde qué teoría y metodología ha sido abordado. c) Qué no se ha dicho sobre nuestro tema-problema.” (p.107).

Codina (2018) establece que la fase de búsqueda debe llevarse a cabo con las garantías de rigor, sistematicidad y transparencia, que afectan a todo el framework. Indica que, para ello, se deben utilizar las bases de datos académicas más importantes, concretamente, Scopus y Web of Science (WoS), eventualmente complementadas con bases de datos académicas especializadas.

El mismo autor considera que el diseño de ecuaciones de búsqueda que correspondan a la lógica y a la semántica de los objetivos de la revisión sistematizada es necesario para la explotación de estas fuentes. Además, en función del ámbito de estudio, se pueden y deben consultar otras fuentes de información. Estas pueden ser informes, reports o libros blancos producidos por centros de investigación u organismos de la Administración.

En el caso que nos ocupa, las “ecuaciones de búsqueda”, o descriptores a los que se refiere Codina (2018), han sido diseñados para que contengan palabras clave del trabajo, tratando de buscar datos sobre qué hay publicado acerca del núcleo esencial de la investigación.

Este tema principal se refiere al liderazgo femenino en las escuelas españolas con perspectiva histórica. Así, los descriptores elegidos han sido: liderazgo educativo España, dirección escolar España, centros educativos España, mujer y dirección centros educativos España.

Estas ecuaciones de búsqueda se han explorado en cinco bases de datos: Dialnet, Índices CSIC, TESEO, Scopus y WoS. Las bases de datos Scopus y WoS están reconocidas a nivel internacional y su uso es obligatorio en cualquier revisión científica (Codina, 2018). El mismo autor expone que, para revisiones destinadas a trabajos académicos que se van a presentar en universidades españolas, es recomendable añadir Dialnet.

Índices CSIC es referenciada como una de las principales bases de datos académicas en el campo de las Ciencias Sociales, siendo conveniente también utilizarla, para aumentar el grado de cobertura y ampliar las fuentes utilizadas (Codina, 2020). A ella hemos decidido unir TESEO, por contener información sobre las tesis doctorales realizadas en el contexto español.

Los tipos de documentos que se encuentran en estas bases de datos, por tanto, son tesis doctorales, artículos de revista, capítulos de libro y libros.

Los resultados obtenidos, en términos numéricos, son los que se documentan en las cuatro tablas que aparecen a continuación.

Tabla 1. *Resultados de la búsqueda del descriptor “Dirección de centros educativos” en distintas bases de datos*

Bases de datos/ Tipos de documento	Tesis	Artículo de revista	de Capítulo de libro	de Libro	Total
Dialnet	517	900	462	124	2003
Índices CSIC	-	278	-	-	278
TESEO	5	-	-	-	5
SCOPUS	-	7	-	-	7
WoS	-	24	-	-	24
Totales	522	1209	462	124	2317

Nota: elaboración propia

Para el descriptor “dirección de centros educativos”, el más amplio de los cuatro elegidos, el total de los documentos que aparecen en las cinco bases de datos es de 2317, siendo Dialnet la que más resultados ofrece, con un total de 2003. La mayoría de los documentos que hemos encontrado aparecen en forma de artículo de revista y, tras una primera lectura de los títulos, advertimos que con este descriptor muchas investigaciones no se contextualizan en España, por lo que avanzamos en la búsqueda de literatura introduciendo la palabra “España” en el descriptor, obteniendo así resultados diferentes (Tabla 2).

Tabla 2. *Resultados de la búsqueda del descriptor “dirección centros educativos España” en distintas bases de datos*

Bases de datos/ Tipos de documento	Tesis	Artículo de revista	de Capítulo de libro	de Libro	Total
---	--------------	--------------------------------	---------------------------------	-----------------	--------------

Dialnet	187	90	75	15	367
Índices CSIC	-	41	-	-	41
TESEO	-	-	-	-	0
SCOPUS	-	2	-	-	2
WoS	-	6	-	-	6
Totales	187	139	75	15	416

Nota: elaboración propia

En el segundo descriptor se añade la palabra “España”, con lo que el número de documentos que se encuentran es mucho menor, un total de 416. Cambia la proporción entre artículos de revista y tesis doctorales, siendo este tipo de documento el que se encuentra en un número mayor. Para continuar con la búsqueda, se cambia la palabra dirección por “liderazgo educativo”, en un intento de aproximación al verdadero significado de la dirección de los centros.

Tabla 3. Resultados de la búsqueda del descriptor “liderazgo educativo en España” en distintas bases de datos

Bases de datos/ Tipos de documento	Tesis	Artículo revista	de Capítulo libro	de Libro	Tot al
Dialnet	98	75	71	3	247
Índices CSIC	-	17	-	-	17
TESEO	-	1	-	-	1
SCOPUS	-	1	-	-	1
WoS	1	3	-	-	4
Totales	99	107	71	3	270

Nota: elaboración propia

Con este descriptor, el número de documentos disminuye y se aleja del núcleo de la investigación. Tan solo aparecen 270 documentos y, de nuevo, los artículos de revista vuelven a ser los que aparecen en mayor cantidad. Dado que la palabra “mujer” todavía no se ha incluido, se añade al primer descriptor. Se trata ahora de ver cuántos y qué tipo de documentos se encuentran cuando se incluye este término, clave en esta investigación.

Tabla 4. Resultados de la búsqueda del descriptor “mujer y dirección de centros educativos” en distintas bases de datos

Bases de datos/ Tipos de documento	Tesis	Artículo revista	de Capítulo libro	de Libro	Total
Dialnet	57	6	5	1	69
Índices CSIC	-	-	-	-	-
TESEO	-	1	-	-	1
SCOPUS	-	-	-	-	0
WoS	-	-	-	-	0

Totales	57	7	5	1	70
----------------	----	---	---	---	----

Nota: elaboración propia

El número total de documentos disminuye radicalmente. Tan solo añadiendo el vocablo “mujer” a “dirección de centros educativos”, el número de escritos que se encuentran en las principales bases de datos científicas pasa de 2317 a 70. Esto supone que tan solo el 3% de los documentos presentan esta palabra como parte esencial de la investigación.

En vista de los resultados obtenidos, se elige, para poder analizar el estado de la cuestión, el primer descriptor “Dirección de centros educativos”, por ser el más amplio y el que más se adapta a nuestro estudio.

2ª PARTE EVALUACIÓN

Una vez realizada la búsqueda de resultados y disponiendo de una primera colección de documentos, nos proponemos, en esta segunda fase, explicar qué criterios de selección vamos a utilizar para elegir los documentos finales que compondrán nuestro estado de la cuestión (Grant y Booth, 2009).

Codina (2018) estima que, a priori, no hay un número de documentos delimitado para una revisión sistematizada.

Los criterios de inclusión/exclusión de los documentos que forman parte del banco final se han basado en aspectos pragmáticos y de calidad. Codina (2018) explica que los criterios pragmáticos vendrán definidos por los objetivos y otros aspectos esenciales del trabajo académico para el cual se lleva a cabo la revisión. Como, por ejemplo, que se centren en el concepto objeto de estudio, que se refieran a la zona geográfica o que se tenga en cuenta la fecha de publicación de los trabajos.

En cuanto a los criterios de calidad, Dixon y Woods (2006) proponen un total de 5 criterios en forma de una lista de preguntas que por su amplitud pueden ser de uso general para aplicar criterios de calidad: ¿los propósitos y objetivos de la investigación están claramente establecidos?, ¿el diseño de la investigación está claramente especificado y es apropiado para los fines y objetivos de la investigación?, ¿los investigadores proporcionan una explicación clara del proceso por el cual obtuvieron los hallazgos que vamos a reproducir?, ¿los investigadores muestran suficientes datos para respaldar sus interpretaciones y conclusiones?, y por último, ¿el método de análisis es apropiado y está adecuadamente explicado?.

Para Codina (2018), el hecho de utilizar como núcleo principal artículos de revistas evaluadas y bases de datos como Scopus o Web of Science, ya implica un primer filtro de calidad muy importante.

Con todo ello, del total de libros, artículos, tesis y artículos de libros encontrados, se seleccionan 15, que se entienden de interés para la investigación y que arrojan información de cómo está el estado de la cuestión el ámbito objeto de este estudio. De ellos 2 son tesis y 13 artículos.

3ª PARTE ANÁLISIS

En la tercera fase llevamos a cabo un análisis del banco de documentos que hemos seleccionado en la fase anterior. Para ello, agrupamos, en primer lugar, los resultados por temáticas. Después, comentamos las investigaciones que se presentan en cada una de las líneas de investigación construidas y las relaciones que tienen con nuestra propuesta de estudio.

Dado que tan solo han sido quince las publicaciones de interés para la investigación, se organizan en cuatro líneas temáticas: mujeres en la dirección de centros escolares, barreras de las mujeres para acceder a puestos de liderazgo en los centros educativos españoles, motivaciones de los profesionales de la educación para acceder a los puestos de liderazgo y la importancia del liderazgo educativo en el éxito escolar del alumnado, así como la autonomía real de lo pedagógico en los centros educativos.

Cinco son las publicaciones enmarcadas en la primera de las líneas temáticas, **mujeres en la dirección de centros educativos españoles**. Estos documentos presentan investigaciones acerca del liderazgo de algunas mujeres en el ámbito escolar, ya sea como maestras, profesoras, directoras o inspectoras. Los estudios se basan en testimonios o en datos estadísticos.

Moreno (2018), en su tesis doctoral, investiga la situación de las mujeres en la dirección de los centros de Educación Secundaria. Este nivel ha estado ocupado tradicionalmente por hombres, a pesar de ser un hecho evidente que la función docente es desarrollada por un porcentaje más elevado de mujeres. Este trabajo tiene como objetivo conocer los obstáculos que impiden a las docentes aspirar, acceder y permanecer en los puestos de dirección de los centros públicos de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid. Además, el estudio pretende analizar la influencia del género en las variables que condicionan el ejercicio en estos cargos y examinar el estilo de dirección desempeñado por mujeres y hombres, con el fin de conocer si existen diferentes estilos de liderazgo en función del género.

Moreno et al. (2012), presentan en su artículo los resultados de un estudio que analiza el papel de las directoras en el desarrollo de políticas educativas de liderazgo y de gestión para la mejora escolar, en el contexto de Educación Infantil y Primaria. Aunque la enseñanza elemental es una profesión mayoritariamente ocupada por mujeres, la presencia de este colectivo en la dirección de los centros no es proporcional, especialmente en las primeras etapas. Se coincide de esta forma con la conclusión del estudio de Moreno (2018).

Araque y Villa (2011), en su artículo, recogen la labor y el ascenso de dos mujeres, Jenara Vicenta Arnal Yarza y Narcisa Martín Retortillo, a la dirección de los Institutos de Enseñanza Media de Madrid: Beatriz Galindo y Emperatriz María de Austria. Se destaca su trayectoria académica, investigadora, y pedagógica como doctoras en Ciencias Químicas y primeras catedráticas de Física y Química. Ambas supieron conjugar su pasión por la investigación con la docencia, llegando a marcar un hito en la Enseñanza Media de este país, al convertirse en las primeras directoras de Institutos de Enseñanza Media.

Rabazas y Villamor (2009), enmarcan su artículo en la investigación “La participación de las mujeres en la toma de decisiones: maestras, directoras e inspectoras en el sistema educativo español (1970-2002)”, que trata de describir, por un lado, la presencia y la ausencia de las mujeres en estos procesos de decisión a lo largo de la historia y, por otro, de analizar sus causas y proponer caminos de transformación.

Padilla (2008), en su artículo, persigue identificar las opiniones y experiencias ante la dirección escolar de las directoras de centros públicos de Educación Infantil y Primaria en Andalucía. Los resultados muestran que las directoras tienen mediana edad, una dilatada experiencia profesional y, en su mayoría, están relativamente libres de cargas familiares. Además, se concluye afirmando que accedieron al cargo por razones altruistas y personales y señalan la falta de apoyo de la Administración como su principal problema.

Para la segunda de las líneas temáticas, **barreras de las mujeres para acceder a puestos de liderazgo en los centros educativos españoles**, encontramos cuatro publicaciones, una tesis y tres artículos. En ellos se analizan las razones por las que las mujeres siguen teniendo barreras para acceder a la dirección de centros educativos.

Díez (2009) presenta en un artículo los resultados de una investigación que se adentra en la cultura y las subculturas de los centros educativos para conocer las percepciones que sobre la función directiva existen entre el colectivo de las mujeres, y las motivaciones y obstáculos que encuentran ellas mismas o les impiden el acceso a estos cargos de mayor responsabilidad y poder. Quizá el factor más poderoso y extendido en el ámbito educativo es la convicción de que actualmente, ya no hay discriminación en el acceso a los puestos de dirección en la sociedad en que vivimos. A ello se suman la falta de modelos de identificación de mujeres en el poder o las denominadas “redes invisibles” de los hombres, que hacen referencia a aquellas estrategias sutiles, solapadas y, en muchos casos, inconscientes, que sustentan el apoyo de los hombres hacia otros hombres para que asciendan en la jerarquía del poder.

Padilla (2008) expone los resultados de una investigación en la se analizan las barreras que limitan el acceso de las mujeres a la dirección escolar en la enseñanza infantil y primaria. Destaca que un alto porcentaje de docentes piensa que no hay discriminación en el acceso de la mujer a los puestos de dirección, coincidiendo con Díez (2009). Esta opinión podría reflejar una falta de conciencia sobre cómo puede afectar la discriminación en la carrera femenina, ya que, por otro lado, las docentes consideran que las razones que impiden el acceso de las mujeres a los puestos directivos son básicamente las responsabilidades familiares y el tener otras prioridades.

Moreno (2004) analiza las barreras culturales, sociales y educativas que impiden el desarrollo profesional femenino, en especial las relacionadas con el cuidado de la familia y del hogar, de las profesionales de la enseñanza. En él se pone de manifiesto que son las mujeres quienes se responsabilizan del cuidado de la descendencia y de las tareas domésticas, en mayor proporción que los hombres, repercutiendo estas tareas en las condiciones de trabajo remunerado, las actividades que ejercen y el ascenso a los puestos de responsabilidad.

Carrasco (2002) realiza una investigación en el contexto de una tesis doctoral que pretende poner de manifiesto el papel de las mujeres en el ejercicio de la dirección en centros escolares de contextos desfavorecidos. Conocer y comprender los motivos que llevan a las profesionales a acceder al cargo, detectar las barreras y dificultades que encuentran en el desarrollo de la función y aproximarnos al estilo de gestión y liderazgo que desarrollan son los propósitos del estudio. La autora reflexiona dentro del campo de la construcción cultural y social, propiamente desde un marco organizativo e institucional, sobre cómo es la escuela y la presencia femenina en ella.

Para la tercera de las temáticas, **motivaciones de los profesionales docentes para acceder a los puestos de liderazgo en los centros educativos españoles**, tan solo se encuentran dos publicaciones, que se refieren a cuáles son las razones para acceder a los puestos de liderazgo educativo y la importancia de plasmarlas en los proyectos de dirección.

Martínez-Ruiz y Hernández (2018), estudian cuáles son los motivos que conducen a los directores a acceder al cargo, así como el carácter de su decisión. Partiendo de que es un hecho constatado que el liderazgo de los directores de los centros educativos es una de las claves del cambio, su impacto, bien sea de carácter directo o indirecto, ha sido

evidenciado en la mejora de los resultados académicos del alumnado, la contribución al desarrollo profesional del equipo docente y la creación y cultivo de comunidades de aprendizaje.

El artículo de Aguirregaribia y García (2020) parte de cómo el sistema educativo español plantea un sistema de acceso a la dirección de centros educativos que contempla la elaboración de un Proyecto de Dirección por parte de los candidatos. Son escasos los estudios empíricos que dan cuenta de la presencia y utilidad de estos proyectos. En este contexto se presenta un estudio del impacto que tiene la elaboración, aplicación y evaluación del Proyecto de Dirección sobre las vivencias del equipo directivo. Los resultados revelan la valoración positiva realizada por los equipos directivos, ayudándoles a estructurarse como equipo y a mejorar su actuación en relación con la comunidad educativa.

Y el cuarto y último bloque en el que se han dividido los documentos seleccionados, se refiere a **la importancia del liderazgo educativo en el éxito escolar del alumnado** y de **la autonomía real de lo pedagógico en los centros educativos**.

Tintoré y Gairín (2022) revisan el estado de la cuestión de la investigación sobre el liderazgo educativo desde 1991 hasta 2019, entendiendo que se hace necesario dada la creciente importancia de este campo en las últimas décadas. Analizan tres bases de datos (Web of Science, Scopus e Índice-CSIC), identificando 244 artículos que cumplen las características de la búsqueda. A partir de los documentos seleccionados, se describe la evolución y distribución geográfica de los artículos, las temáticas más relevantes, y los autores, revistas, universidades y grupos de investigación que muestran mayor vitalidad en este ámbito. Concluyen señalando el vigor de la investigación sobre liderazgo educativo en España, especialmente a partir de 2012, en cuanto a cantidad y calidad de las publicaciones. Aunque, para los autores, sería necesario incrementar el impacto a nivel internacional y desarrollar líneas temáticas poco exploradas, como el liderazgo y los efectos socioeconómicos de la educación.

Álvarez-Álvarez et al. (2020) pretenden conocer la situación de las escuelas rurales españolas, a partir de la realización de entrevistas a directores escolares de dos comunidades autónomas. El objetivo es conocer sus posibilidades, limitaciones y demandas en la actualidad. Dado que todas las investigaciones señalan el papel relevante de las direcciones escolares, entienden que la complejidad de los numerosos centros educativos situados en el medio rural exige estudios específicos. Las conclusiones revelan una escuela rural que tiene posibilidades como la individualización de la enseñanza debido a las ratios bajas; limitaciones como la interinidad del profesorado, contextos aislados o desfavorecidos y bajo nivel cultural o expectativas educativas; y demandas de servicios e infraestructuras, de dotación en tecnologías de la información y de oferta cultural en las proximidades del centro.

En su artículo, Gento et al. (2022), pretenden realizar una aproximación crítica a tres aspectos clave para el buen funcionamiento de los centros educativos. En primer lugar, a la dirección escolar, que comprende a los órganos colegiados, al liderazgo pedagógico de la dirección y al liderazgo intermedio de otros líderes educativos. En segundo lugar, a la autonomía de los centros educativos, que se sitúa entre la descentralización y la participación y, finalmente, a la rendición de cuentas, como evidencia de responsabilidad por parte de las instituciones educativas.

Por último, Ritacco y Amores (2018) parten de cómo investigaciones de índole nacional e internacional resaltan la mejora de los resultados de aprendizaje del alumnado cuando,

entre otros aspectos, la asesoría y el grado de autonomía en lo pedagógico de la dirección escolar es real. No obstante, en España, el ejercicio del liderazgo no implica el desarrollo pleno de su dimensión pedagógica. Ello es debido a la complejidad y la inercia tradicional de la cultura escolar de los centros, que inciden de forma negativa en estas cuestiones.

4ª PARTE: SÍNTESIS

Para Codina (2018), una síntesis debe producir un producto nuevo como resultado de la unión en un todo de las partes analizadas y siempre debe combinar la presentación de resultados de una forma descriptiva y la interpretación de una forma crítica.

El resultado obtenido al analizar el estado de la cuestión de este trabajo, cuya temática principal es la perspectiva histórica de la dirección de los centros escolares españoles liderada por mujeres, y una vez hecho este análisis buscando en las principales bases de datos científicas, se encuentran algunas investigaciones históricas centradas en este tema. Sin embargo, se conoce muy poco sobre la historia de las primeras directoras en España. Además, no hay nada escrito sobre el contexto de Cantabria y son muy escasas las investigaciones que se realizan a partir de las voces de las propias profesionales.

Es decir, no existen investigaciones en las que se aborde cuáles fueron las barreras o dificultades que encontraron las primeras docentes del siglo XX para ejercer funciones de liderazgo dentro de los centros educativos españoles.

Aun eligiendo un descriptor que arroje un número de resultados amplio, las temáticas encontradas al respecto son las motivaciones, barreras y limitaciones para acceder a la dirección de los centros educativos en general, y para las mujeres en particular. Pero a la hora de escuchar las voces de aquellas mujeres del siglo XX que lideraron las escuelas de la primera mitad de siglo, la literatura científica es prácticamente inexistente.

Tan solo hay un artículo, el que publicaron Araque y Villa en 2011, en el que se recoge la labor de las dos mujeres que fueron las primeras directoras de institutos de Enseñanzas Medias. En palabras de sus autoras, se trataba de dos mujeres luchadoras capaces de romper con los convencionalismos de la época que, debido a su inteligencia y a su gran capacidad de trabajo, superaron los planteamientos teóricos de ciertas concepciones conservadoras que relegaban a las mujeres al ámbito doméstico y al único papel de “buena esposa” y madre.

A todas luces, estos testimonios son insuficientes para entender y valorar la importante labor de las primeras mujeres directoras en la Transición y el legado que han dejado, abriendo caminos en un mundo en el que los hombres han predominado de manera mayoritaria y por largo tiempo.

Si a nivel nacional y en las bases de datos científicas, el resultado encontrado es el ya descrito, el panorama a nivel local no es mejor. Para encontrar a las mujeres cuyas voces se escuchan en este trabajo, se recurre al Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela (CRIEME), situado en Polanco (Cantabria). La bibliografía que existe en el contexto cántabro sobre esta temática es muy reducida. Se trata de libros relacionados con el 25 o el 50 aniversario de algunos centros educativos de Cantabria. En ellos, es posible encontrar cartas o escritos de estas mismas mujeres, describiendo algunos pasajes de su formación y de su trayectoria profesional, en primera persona; pero no estudios en profundidad que indaguen acerca de cuál fue la formación que recibieron, cuáles fueron las motivaciones que las llevaron ejercer el liderazgo de esas instituciones que fueron claves para el avance de la sociedad española, y cuáles fueron las principales barreras o dificultades que tuvieron que superar.

Estas mujeres rondan en estos momentos los 90 años. Si no se recogen con premura sus testimonios, esta información clave para la historia de la educación española se perderá para siempre. Estas consideraciones son las que nos llevan a iniciar este estudio, que, como se ha podido comprobar con esta revisión de literatura científica, es innovador, relevante y necesario.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

En este capítulo comentaremos las cuestiones metodológicas que estructuran este estudio. En primer lugar, se presentan unos apuntes teóricos sobre el enfoque y el método de investigación empleados. A continuación, exponemos el diseño de la investigación. Finalmente, mostramos los criterios de rigor y las cuestiones ético-metodológicas que han guiado la investigación.

3.1. CUESTIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN

3.1.1. La investigación cualitativa

La investigación cualitativa es una metodología ampliamente utilizada en diversas disciplinas sociales y humanas que busca comprender y explorar los fenómenos sociales desde una perspectiva holística y contextualizada. Taylor y Bogdan (1987) consideran que la investigación cualitativa es una herramienta valiosa para explorar este tipo de fenómenos a través del análisis de datos descriptivos. De esta forma, las palabras de las personas y la conducta observable se convierten en datos de gran valor para analizar fenómenos sociales complejos.

Para conseguir este tipo de datos, como señala López (2007), es imprescindible la inmersión en el terreno y el contacto directo con los participantes. Este autor sostiene que la inmersión en el campo de estudio permite al investigador adentrarse en la vida cotidiana de los participantes, comprender sus prácticas, valores, creencias y significados culturales. Esta experiencia directa y prolongada en el campo es esencial para obtener una comprensión profunda y contextualizada de los fenómenos sociales que se investigan.

El contacto directo con los participantes, a través de entrevistas, conversaciones informales y participación en actividades sociales, permite al investigador establecer relaciones cercanas y construir la confianza necesaria para obtener información rica y significativa. Esta interacción interpersonal proporciona una perspectiva única y enriquecedora que no se puede obtener a través de métodos puramente cuantitativos. La inmersión en el terreno y el contacto directo con los participantes también permiten a la persona que investiga captar matices, contradicciones y dinámicas sociales que podrían pasar desapercibidas en un enfoque más superficial.

Calvo-Sotelo (2015) explica que esta interacción interpersonal y cercanía con los participantes en la investigación cualitativa precisa sensibilidad cultural y empatía. Comprender las prácticas culturales de las personas que participan en el estudio requiere una actitud de apertura, respeto y comprensión hacia su subjetividad y experiencia individual.

La sensibilidad cultural implica reconocer y valorar las diferencias culturales, así como ser consciente de los propios sesgos y suposiciones culturales que pueden influir en la interpretación de los datos. La empatía es la capacidad de ponerse en el lugar del otro y comprender sus experiencias y emociones. La empatía facilita, además, la construcción de relaciones de confianza con los participantes, lo que a su vez favorece la obtención de información más profunda y precisa. Esta perspectiva empática implica escuchar activamente, estar atentos a los gestos, tonos de voz y expresiones no verbales, y hacer preguntas abiertas que fomenten la reflexión y la narración de experiencias personales.

Tras la recogida de datos, otro de los aspectos esenciales de la investigación cualitativa radica en la interpretación de estos. Martínez (2012) señala que la interpretación es un aspecto fundamental que permite dar sentido y significado a los datos recopilados durante

la investigación. El autor destaca que los investigadores cualitativos no se limitan a recopilar datos descriptivos, sino que buscan comprender los fenómenos desde una perspectiva holística y contextualizada. Para lograr esto, es esencial que la persona que investiga se involucre activamente en el análisis de los datos, buscando patrones, temáticas recurrentes y relaciones subyacentes.

Martínez (2012) señala que el análisis cualitativo implica un proceso iterativo y reflexivo en el cual se examinan y revisan continuamente los datos, identificando conceptos clave, categorías emergentes y posibles conexiones entre ellos. Esta interpretación constante de los datos permite profundizar en la comprensión del fenómeno estudiado y generar nuevas ideas o teorías.

El autor también resalta que la interpretación en el análisis cualitativo implica un enfoque inductivo, es decir, no deben imponerse previamente categorías o marcos teóricos rígidos, sino permitir que los datos revelen los conceptos y temas significativos para la investigación. A través de la interpretación, los investigadores pueden captar las múltiples perspectivas y significados atribuidos por los participantes al fenómeno estudiado.

Rodríguez (2013) destaca que la interpretación de los resultados cualitativos debe considerar la diversidad de perspectivas y la subjetividad de los participantes. Esto implica escuchar atentamente sus voces, dar espacio a sus experiencias individuales y permitir que se expresen en sus propias palabras. La dimensión subjetiva no solo se refiere a la perspectiva individual, sino también a las influencias sociales y culturales que moldean las experiencias y las interpretaciones de los participantes. La sociedad, la cultura, el género, la clase social y otros factores contextuales pueden influir en la forma en que las personas atribuyen significado a los fenómenos sociales. Por lo tanto, comprender la dimensión subjetiva implica también explorar las dinámicas sociales y culturales que influyen en la interpretación de los participantes.

La autora destaca que tener en cuenta la dimensión subjetiva en la investigación cualitativa no implica descartar la objetividad, sino, más bien, reconocer que la objetividad se construye a través de la intersubjetividad. Es decir, la comprensión de la realidad se logra a través de la interacción y el diálogo entre investigadores y participantes y entre diferentes perspectivas y voces.

En relación con estos criterios de rigor, Martínez (2012) hace hincapié en que esta interpretación se realice estableciendo criterios claros y transparentes, garantizando la validez y confiabilidad de los hallazgos.

También es importante estar atentos a la ética en la investigación y garantizar que los participantes sean tratados con dignidad y respeto, y que sus voces y perspectivas sean valoradas en el proceso de investigación (Calvo-Sotelo, 2015).

Con lo anteriormente referido, podríamos destacar algunas características esenciales de este tipo de investigación cualitativa, siguiendo a Taylor y Bogdan (1987):

- a) La investigación cualitativa es inductiva, parte de los datos y es flexible.
- b) La investigación cualitativa parte de una perspectiva holística. Las personas, los escenarios o los grupos son entendidos como un todo.
- c) La investigación cualitativa es humanista y busca conocer cómo se comportan las personas.
- d) Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que participan en el estudio.

- e) Los investigadores deben comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.
- f) El investigador cualitativo no debe dar nada por supuesto ni imponer sus propias creencias y perspectivas.
- g) El investigador cualitativo debe asegurar la validez del estudio y la ética de la investigación.
- h) Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio.

Este modelo de investigación tiene una amplia gama de métodos de investigación, entre los que se encuentran el análisis documental, la investigación acción, el método etnográfico, el grupo focal, el estudio de caso o el método biográfico-narrativo, entre otros. De este último método nos hemos servido para construir nuestro estudio.

3.1.2. El método biográfico-narrativo

3.1.2.1. ¿Qué es el método biográfico-narrativo?

Landín y Sánchez (2019) explican que el método biográfico narrativo se ubica dentro del campo de la investigación cualitativa. Con este método podemos dar cuenta del rico conocimiento de un sujeto, que se reconoce como motor activo, construido por su interacción en diversos contextos y tiempos. La narración viaja por la memoria para sacar a la luz aquellas experiencias, aquellas imágenes, aquellos recuerdos, sentimientos, ideales, aprendizajes y significados contextualizados en un determinado tiempo y espacio.

Como mencionan en sus trabajos Bolívar et al. (2001), este método tiene identidad propia, ya que, además de ser una metodología de recolección y análisis de datos, la investigación biográfica-narrativa se ha legitimado como una forma de construir conocimiento en la investigación educativa y social.

Aplicado a la educación, Hernández y Aberasturi (2014) consideran que cuando hacemos investigación biográfico-narrativa es necesario ir más allá de la mera recogida de los relatos que otros nos cuentan. El desafío estaría en dar cuenta de la complejidad de lo que sucede a las personas que nos regalan su historia y ponerla en contexto, para crear así historias que permitan un relato alternativo de la historia contemporánea de la educación.

Huchim y Reyes (2013) concretan que esta propuesta de investigación permite ampliar el conocimiento de lo que sucede en las instituciones educativas a través del punto de vista de las personas implicadas.

3.1.2.2. ¿Cuáles son las principales características del método?

Landín y Sánchez (2019) describen los aspectos centrales de este método, que se focaliza en la experiencia de los sujetos. Para las autoras, la experiencia, en esencia, es narrativa, ya que su relato permite viajar por los pasajes de la memoria en tiempo y espacio. La narrativa, la experiencia y el tiempo están estrechamente relacionados pues dan cuenta del sujeto, de su existencia y su interacción con su mundo.

La narrativa despliega y clarifica la experiencia temporal, llevándonos a su propia develación para identificar ese hilo conductor de sentidos y ese entretejido de significados, encontrando esa relación dialéctica entre experiencia y aprendizaje: la experiencia de aprender y aprender desde la experiencia, tanto individual como compartida. Una relación dialéctica que además es multifacética, relacional y compleja (Boud et al. 2011).

Landín y Sánchez (2019) ven claramente cómo las formas narrativas del saber educativo buscan dilucidar las cualidades pedagógicas de la experiencia mientras se mantiene el sentido integral de la misma, ya que el saber de la experiencia tiene un claro contenido narrativo: transcurre en el tiempo, refleja las vivencias e implicaciones subjetivas de sus protagonistas.

Bolívar (2019) concluye que la investigación biográfico-narrativa incluye, al menos, cuatro elementos: (a) Un narrador, que nos cuenta sus experiencias de vida; (b) Un intérprete o investigador, que interpela, colabora y “lee” estos relatos para elaborar un informe; (c) Textos, que recogen tanto lo que se ha narrado en el campo, como el informe posterior elaborado; y (d) Lectores, que van a leer las versiones publicadas de la investigación narrativa.

Para el autor, el examen de los relatos narrativos conlleva complejas relaciones entre el narrador, los informantes que nos han contado relatos, y los lectores que interpretan las formas narrativas desde sus marcos de referencia. Los relatos biográficos son textos que interpretar (interpretandum) por medio de otro texto (interpretans), que en el fondo es el informe de investigación.

3.1.2.3. ¿Qué fases se siguen para realizar un estudio con este método?

Bolívar (2019) menciona que para diseñar un estudio con este método podemos seguir cuatro fases: a) Determinar temas, personas y metodología, b) Recoger datos, c) Analizar datos, y d) Elaborar reporte de investigación.

Así, para el autor, en la primera fase, **la elección de/los sujeto/s o grupo a entrevistar** comporta un conjunto de decisiones, éticas unas y estratégicas otras: ¿qué sujetos?, ¿cómo acceder a ellos?.

Del mismo modo, acentúa la relevancia de que, al comenzar el proceso de investigación narrativa, el investigador comparta la vida/retrato con el narrador, colaborando e involucrándose mutuamente ambas voces en el relato.

Una vez hemos accedido a las personas, conviene dejar claro el objetivo de la entrevista biográfica, el proceso a seguir y establecer una especie de “contrato narrativo, es decir, un conjunto de normas deontológicas que se utilizarán en el estudio (Bolívar, 2019).

Para la segunda fase, **la recogida de datos**, Plummer (2001) entiende que son documentos personales todos aquellos documentos en los que una persona revela sus características sociales y personales en formas que las hacen accesibles para la investigación. Incluirían diarios, cartas, fotografías, historias de vida e incluso inscripciones de lápidas.

Bolívar et al. (2001) y Landín y Sánchez (2019) reconocen la importancia que tiene manejar diversas estrategias y documentos en este tipo de investigación para recuperar las experiencias de las personas, a saber: historia de vida, entrevista biográfica, narrativa o en profundidad, diarios, historias y relatos de familia, las fotografías, las memorias, documentos personales, escritos autobiográficos, las cartas, notas de campo, entre otras más. Hoy día podrían incluirse también videos y sitios web personales (Thomas y Znaniecki, 2004).

A pesar de estos diversos medios, ninguno puede sustituir a las entrevistas abiertas o semiestructuradas, que inciten a tematizar episodios significativos (“incidentes críticos”) de la propia vida o formular el juicio propio sobre situaciones de hecho (Gubrium y Holstein, 2002).

En estas entrevistas, formalmente podemos distinguir tres grandes momentos (Atkinson, 2002): (a) planificarla (preentrevista): personas, cuestiones, tiempos; (b) desarrollo (entrevista propiamente dicha): ir conduciendo al entrevistado por aquellos caminos de su vida que nos interesan; y (c) transcripción e interpretación de datos. Por el factor personal del entrevistado, no hay una entrevista biográfica igual a otra, tiene un grado de imprevisibilidad; pero debe ser planificada en sus tiempos y – sobre todo – en las cuestiones a plantear (guía o protocolo de preguntas).

Una de las fases más importantes del método es el **análisis**. Aróstegui (2018) lo define como una técnica eficaz para comprender la experiencia individual y colectiva de los participantes. El autor argumenta que las narrativas son fundamentales para comprender cómo las personas construyen y dan sentido a su propia realidad, así como para captar las dimensiones socioculturales y emocionales de sus experiencias.

El análisis narrativo se basa en la idea de que las personas dan forma a su experiencia a través de la narración, utilizando historias para organizar y comunicar sus vivencias, creencias y significados. Al estudiar las narrativas de los participantes, los investigadores pueden acceder a las interpretaciones subjetivas y los contextos socioculturales en los que se enmarcan las experiencias individuales y colectivas.

El autor destaca que el análisis narrativo no se limita a la recopilación de historias, sino que implica una exploración en profundidad de los elementos narrativos y las estructuras subyacentes. Resulta importante examinar los personajes, los eventos, los conflictos, las transformaciones y los temas recurrentes presentes en las narrativas, buscando patrones, significados compartidos y variaciones entre los relatos.

El análisis narrativo también permite la identificación de arcos narrativos, es decir, la forma en que las historias se desarrollan y evolucionan a lo largo del tiempo. Esto puede revelar cambios, procesos de aprendizaje, momentos de inflexión o eventos significativos en las experiencias de los participantes.

Aróstegui (2018) resalta que el análisis narrativo no solo se centra en las historias individuales, sino también en las narrativas colectivas y culturales que influyen en la forma en que las personas construyen y comparten sus experiencias. Examina cómo las narrativas se relacionan con las estructuras sociales, los discursos dominantes y las prácticas culturales, lo que proporciona una comprensión más amplia de la experiencia humana en su contexto sociocultural.

Además, el autor destaca la importancia de abordar las dimensiones emocionales presentes en las narrativas. Las historias no solo transmiten información cognitiva, sino también experiencias emocionales, valores y significados subjetivos. Al respecto, Rodríguez (2013) argumenta que la experiencia y la interpretación subjetiva de los participantes son fundamentales para comprender la complejidad de los fenómenos sociales y para obtener una comprensión más rica y completa de los mismos.

Y, por último, hablamos de una cuarta fase, encaminada a **construir un informe de investigación** como texto narrativo. Para Bolívar (2019) se trata de realizar una interpretación hermenéutica, donde cada parte adquiere su significado en función del todo. El informe como totalidad depende – a su vez – del significado de cada parte. El investigador se encuentra situado entre sus experiencias y textos del campo y su esfuerzo por dar sentido a lo vivido/recogido. La selección de episodios, voces, observaciones, y especialmente su ordenación y conjunción, junto con la interpretación, pueden dar lugar a una descripción densa, como buena la historia del caso.

3.1.2.4. ¿Qué criterios éticos se deben seguir en este tipo de estudios?

Además del “contrato narrativo” mencionado anteriormente, para Bolívar es importante la creación de un clima de diálogo. No olvidemos que el objetivo último es lograr, como dicen Connelly y Clandinin (2000), la construcción mutua de un relato compartido: inducir a que los sujetos creen sus propias historias, porque sienten que son compartidas por el interlocutor, en una situación de diálogo interactivo. La entrevista biográfica debe lograr un contexto y clima que dé lugar a un acto de compartir la historia.

En las historias de vida, siguiendo el trabajo del autor, la cuestión no es la representatividad, sino la pertinencia y la coherencia del argumento presentado, que configuran su credibilidad y verosimilitud.

Goodson (1996) ha hablado de la «colonización académica» que se suele practicar en la investigación narrativa, entendida como la utilización de los testimonios para propósitos decididos, prefijados, y -sobre todo- a beneficio de los investigadores. También Hargreaves (1996) ha llamado la atención sobre cómo el investigador practica una apropiación selectiva de las voces de los profesores, seleccionando las voces de los entrevistados, de acuerdo con lo que le interesa, silenciando las voces disonantes. El nuevo movimiento en la investigación narrativa se dirige, por eso, a cuidar la ética en este método de investigación (Bolívar, 2019).

3.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Una vez fundamentado teóricamente el método de estudio que guía nuestra investigación, nos detendremos en comentar cómo ha sido construido el estudio. Seguiremos para ello, las fases de Bolívar (2019) anteriormente referidas:

3.2.1. Determinar temas, personas y metodología

Tras ocho años como jefa de estudios, y dos como asesora técnica en la Consejería de Educación de Cantabria, me dispongo a completar mi formación con el Máster en Dirección, Inspección y Gestión de Organizaciones y Programas Educativos de la Universidad de Valladolid, a la par que preparo el Proyecto para concursar a la dirección de mi centro de destino.

En el desarrollo del Bloque II de la asignatura *Teoría de la Organización Escolar*, perteneciente a dicho Máster, se trabajan los tipos de liderazgo en los centros educativos, así como el acceso de la mujer a la dirección. Entre las prácticas de esta asignatura está el analizar la experiencia de un profesional educativo en el ejercicio de la dirección, con el fin de debatir posteriormente sobre algunos temas nucleares de la asignatura desde una experiencia situada. Esta práctica me llamó poderosamente la atención, eligiendo para ella a una directora y cotejando el resultado de la entrevista con los contenidos teóricos abordados en la asignatura.

Paralelamente, y tras analizar la normativa referente a la provisión de directores y directoras en Cantabria durante los 25 años de mi experiencia docente, reflexioné acerca del escaso número de mujeres en puestos de dirección de institutos públicos de Cantabria en la primera parte del siglo XXI.

Siendo consciente y conocedora de las barreras que las mujeres tienen en el acceso a los puestos de liderazgo, y aunando mi inquietud por conocer en profundidad la historia de España del siglo XX, contada por sus protagonistas, decido enfocar este Proyecto Fin de Máster dando voz y dejando testimonio de mujeres que fueron directoras en Cantabria.

Es por esto por lo que, ayudada y asesorada por la directora de este TFM, decido utilizar el método biográfico narrativo para este trabajo.

Los primeros pasos de este trabajo se dirigieron a buscar estadísticas de las mujeres que ocuparon puestos de dirección en Cantabria en los siglos XX y XXI. Las bases de datos principales, el MEC y el INE, no disponen de estos datos, siendo la primera vez que se incluyen el curso 2019/2020. Anteriormente no hay estadísticas a este respecto. La estadística se ceñía a “Personal de dirección y especializado sin función docente por comunidad autónoma/provincia, titularidad y sexo”. Pero en esa estadística no se indicaba el porcentaje de mujeres directoras. Esta primera información ya fue significativa para este trabajo, pues nos hizo reflexionar sobre qué datos nos ofrece la historia y de qué forma, a través de estos, se invisibiliza la experiencia femenina.

Esta primera aproximación nos llevó a solicitar información a la Dirección General de Centros del Gobierno de Cantabria, buscando una base de datos que arrojara luz sobre personas que hubieran ejercido la dirección en los centros de Cantabria. Como tal, no existe esta información, pero me remitieron a los libros “Vidas Maestras”. Los libros de la serie contienen testimonios, documentos e imágenes de la experiencia profesional de maestros y maestras jubilados. Se han realizado ediciones anuales desde el año 2005, recogiendo testimonios, recuerdos, documentos e imágenes aportados por quienes, tras una vida dedicada al ejercicio de la enseñanza, han pasado a seguir viviendo el magisterio desde la condición de personas jubiladas. Se trata de la primera producción del Centro de Recursos, Interpretación y Estudios de la Escuela, inaugurado meses atrás en Polanco con ocasión de la apertura del año escolar 2005/2006. Entre los objetivos de esta institución se encuentra el de conservar y poner a disposición de toda la sociedad los testimonios del pasado escolar en Cantabria: y, en este sentido, nada mejor ni más urgente que recurrir a la memoria oral, material y documental de sus protagonistas.

Echando cuentas, si una mujer fue directora con unos 20 años, en la década de los 50, ahora, en el año 2023, tendría una edad aproximada de 90 años. Si se hubiera jubilado, aproximadamente, con 60 años, había que buscar en los libros de Vidas Maestras de 1993, lo cual no es viable porque la primera edición es del 2006.

Se revisan todos los testimonios de las Vidas Maestras del 2006, 2007 y 2008, elaborando una lista de posibles candidatas que, entre sus relatos, indicaran que habían sido directoras. Curiosamente, este dato apenas tiene relevancia en sus escritos, ninguna de ellas le da apenas importancia.

Con este listado, se recurre de nuevo a la Dirección General de Centros, siendo imposible la tarea de determinar quiénes de ellas siguen con vida y cómo proceder a su localización. La ayuda del director general de Centros, Jesús Oria, con su dilatada experiencia en la vida educativa, política y social de la Comunidad, es determinante para encontrar a las dos personas candidatas a las entrevistas. Nos proporciona sus nombres y su contacto, así como los libros del 25 y 50 aniversario de los colegios en los que trabajaron.

Se trata de dos mujeres con perfiles distintos. La primera de ellas nace en 1926 y la segunda en 1935. Sus perfiles son los que buscábamos para este estudio. Dos mujeres pioneras en la dirección de centros públicos en la Comunidad, con perfiles biográficos diferentes, pero con un fuerte compromiso por la educación.

3.2.2. La recogida de los datos

El guion de las entrevistas se elabora a partir del ya comentado que se utilizó en la asignatura Teoría de la Organización Escolar, para entrevistar a una directora ejerciendo en el cargo actualmente.

Este, estaba compuesto por cinco bloques de preguntas guiados por diferentes temáticas biográficas: origen e infancia, formación inicial, primeras experiencias profesionales, trayectorias en el ejercicio de la dirección de centros, conciliación familiar y laboral, reconocimientos y contribución social (Anexo I).

Los cinco bloques se mantienen y concretan con algunas de preguntas individuales.

Con ello, y una vez elegidas y contactadas las entrevistadas, se procede a la realización de las entrevistas en sí. La duración y fechas de estas fueron:

Primera entrevistada: 11 y 14 de abril de 2023, en una cafetería de Torrelavega.

Segunda entrevistada: 18, 19 y 21 de abril de 2023, en su casa de Santander.

La duración de cada una de las entrevistas es de aproximadamente dos horas. Previa y posteriormente se llevaron a cabo algunas conversaciones telefónicas con las protagonistas, con el objeto de concretar información.

3.2.3. Análisis de los datos

Siendo esta, tal como indica Aróstegui (2018), una de las fases más importantes del método de investigación biográfico-narrativo, se ha realizado una exploración en profundidad de los elementos narrativos y de las estructuras subyacentes.

Se ha examinado el testimonio de cada una de las protagonistas de la investigación. Se han buscado los temas recurrentes y patrones, los significados compartidos y las variaciones entre sus relatos.

En primer lugar, se ha realizado un análisis individual de cada testimonio. En él, se han estudiado sus trayectorias vitales, y aquellos hitos que marcaron sus decisiones posteriores; así como la descripción de sus entornos familiares en las diferentes etapas de sus vidas. Procurando encontrar, tal y como explica Aróstegui (2018) arcos narrativos, es decir, la forma en que las historias se desarrollan y evolucionan a lo largo del tiempo. Se han abordado también las dimensiones emocionales presentes en las narrativas.

A continuación, se han comparado aquellas temáticas de interés para el estudio, que coinciden con los objetivos de la investigación. Estas tres temáticas de interés son la formación (inicial y a lo largo de sus vidas), el ejercicio del cargo de dirección, y la conciliación familiar en el periodo en el que fueron directoras. Dentro de ellas se exploran diversos temas que parten de sus propios testimonios.

3.2.4. Informe de investigación

El informe de investigación ha seguido una trama narrativa en la que cada parte ha adquirido su significado en función del todo. Para dar sentido a todo lo vivido, se ha realizado una descripción pormenorizada de sus experiencias, y se ha intercalado la propia voz de la investigadora entre los extractos de las entrevistas realizadas.

Constituyen el informe, por tanto, dos capítulos. Uno dedicado a compartir la trayectoria individual de cada protagonista y otro en el que se han comparado sus testimonios, para dar respuesta a la investigación. En este segundo capítulo se han seguido las categorías

de análisis que dan respuesta a los objetivos de la investigación: la formación de los protagonistas, su experiencia en el ejercicio de la dirección y la conciliación en ese periodo.

3.3. CRITERIOS DE RIGOR Y CONSIDERACIONES ÉTICAS

3.3.1. Criterios de rigor

Arias y Giraldo (2011) explican que los criterios de rigor deben ser coherentes con las asunciones, las bases epistemológicas y los axiomas propios del paradigma en el cual se sitúa el enfoque de la investigación. Recordamos que nuestra investigación es de carácter cualitativo, se asienta en el paradigma interpretativo y se estructura a través del método biográfico-narrativo. Su finalidad es comprender e interpretar los testimonios de las dos protagonistas del estudio (Ricoy, 2006).

Explica Torrego (2014), que la investigación cualitativa en educación no pretende describir una realidad existente fuera de lo que hagan los sujetos, una realidad cosificada que opera con leyes fijas; la investigación cualitativa habla de una realidad “construida” por los significados y la acción de las personas. En este sentido, los criterios de rigor deberían respetar los derechos de las personas implicadas en una realidad social. Este estudio ha seguido los criterios que menciona el autor y garantiza la validez democrática, pues adopta un carácter colaborativo, respeta los significados que le atribuyen las personas implicadas en el estudio a las realidades investigadas y tiene en cuenta el contexto concreto del que parten sus testimonios, siendo este contexto conocido por la investigadora. En relación con la validez catalítica, la investigación tiene como fin no solo construir conocimiento, sino que las propias participantes reflexionen sobre su trayectoria personal y profesional desde una perspectiva de género. Además, se garantiza el coaprendizaje entre quien investiga y quienes participan en esta investigación, gracias al diálogo establecido entre ambas partes.

Teniendo en cuenta estos criterios, se han tomado en consideración, además, otros criterios de rigor que exponen Sandelowski y Barroso (2002). Entre ellos destacamos la relación entre el problema de investigación y el objetivo del estudio, el análisis crítico de la literatura científica, la relación entre el objetivo, el método y la técnica de investigación utilizada, el análisis y la interpretación profunda de los resultados, la presentación de los criterios de validez del estudio y las consideraciones éticas tenidas en cuenta en la investigación y la exposición de las limitaciones del estudio.

3.3.2. Consideraciones éticas

A lo largo de este estudio hemos seguido diferentes criterios éticos. Para Abad (2016), la investigación cualitativa, solamente puede resolver sus dilemas éticos desde una ética situada, que obliga a la persona investigadora a la reflexión constante sobre la responsabilidad ética de su trabajo, así como a la toma de decisiones ajustadas a cada caso de investigación específico.

En este sentido, para Lincoln (2005), la obtención del consentimiento informado y el respeto a la confidencialidad, más que principios éticos, son prácticas que responden a una concepción del proceso de investigación social, y del papel de la persona investigadora en el mismo.

En virtud de este consentimiento, estas personas deben recibir información acerca de los objetivos de la investigación, el tipo de participación demandada o esperada, el origen de

la financiación del proyecto o el respaldo institucional del mismo, así como sobre el uso que se hará de los resultados obtenidos.

Antes de empezar las entrevistas, las protagonistas de esta investigación recibieron información exhaustiva acerca del objeto de esta, el marco de los estudios a los que pertenece este trabajo, así como la trayectoria personal y profesional de la investigadora y la difusión y alcance que una investigación pueda llegar a tener. Y con toda esta información, firmaron un consentimiento informado proporcionado por la directora del estudio (Anexo II).

En cuanto a la confidencialidad y el anonimato, Abad (2016) explica que tiene sus limitaciones en el ámbito de la investigación cualitativa por su propia definición, siendo esta una aproximación que busca la interpretación del significado para lo cual la contextualización es imprescindible. Por ello, el seguimiento estricto de la regla del anonimato obligaría a eliminar las referencias directas que permiten rastrear la identidad de cada participante. Pero la eliminación de estas podría poner en cuestión la validez del estudio en la medida en que esta decisión hace imposible que terceros examinen la relación entre los datos y la interpretación de los mismos.

La naturaleza de esta investigación y el reconocimiento que tratamos de ofrecer con este trabajo, a aquellas mujeres directoras de centros en el siglo XX invisibilizadas en la historia educativa, nos ha obligado a replantearnos este anonimato. Expone Sonlleve (2022) que cuando estamos realizando una investigación con un colectivo tradicionalmente excluido del relato oficial, la eliminación de sus identidades no es más que una práctica deshumanizadora. Además, negar la identidad de quien participa en una investigación, sin debatir previamente con la persona esta cuestión implica un posicionamiento dominante por parte de quien investiga. Kushner (2000) llega incluso a afirmar que no es ético negar esta identidad. Siguiendo a los autores mencionados, en el estudio hemos decidido, en diálogo con las participantes, utilizar sus nombres originales y contextualizar sus testimonios, eliminando toda aquella información del informe final que pudiera perjudicar a terceros o violar la intimidad personal de las protagonistas. El informe de investigación que aquí se presenta ha sido revisado y aceptado por las coautoras del estudio.

Esta última cuestión nos lleva a hacer visible también otro criterio ético seguido en el estudio, relativo a su escritura. Sonlleve (2018 y 2022) afirma que en las investigaciones de naturaleza biográfica no se debe perder la esencia de los testimonios ni su individualidad. Para ello, propone redactar un capítulo en el estudio mostrando las biografías de cada participante y después, en el análisis, “dejar hablar a la investigación”. Eso significa dar protagonismo a los testimonios para realizar las categorías de análisis, comprender sus significados e interpretarlos. Estas guías han sido seguidas en esta investigación, como hemos comentado en puntos anteriores.

CAPÍTULO IV. LAS TRAYECTORIAS NARRADAS DE ALVARINA Y PILAR

El presente capítulo presenta una panorámica biográfica sobre cada una de las protagonistas de este trabajo. El objetivo de estas páginas es situar y distinguir el testimonio de las participantes.

4.1. ALVARINA

Nacida en un pueblo minero de León en 1926, no se incorpora a la escuela hasta, aproximadamente, los nueve años, ya que su primera infancia la pasó en Palencia, con su abuela.

Su padre era el veterinario del pueblo. Le recuerda como una persona con gran pedagogía, ya que sabía cómo explicar a sus hijos las cosas y les enseñó desde pequeños a razonar los problemas del día a día. Alvarina le describe como una persona muy bondadosa, muy inteligente, a la que le gustaban los niños. Era la figura de referencia para la descendencia y la que imponía respeto en la casa. A su madre la recuerda como una niña más, ya que tenía 13 años menos que su padre. Era temperamental y machista, inculcaba a sus hijas la complacencia masculina. Les imponía, incluso, preparar la ropa a sus hermanos a la salida de la ducha, algo a lo que ella siempre se negó, y es por eso por lo que cree que, no habiendo sido feminista, ha luchado siempre por la igualdad.

Su experiencia escolar comienza en la escuela del pueblo, en la que permaneció hasta los 12 años, retrasando en dos su entrada al bachillerato, por decisión de su padre, que la consideraba muy joven para que se fuera interna. En la escuela tuvo a una maestra que la marcó y de la que recuerda que le hablaba del universo. En las noches estrelladas de Villablino (León) veían la vía láctea. En el colegio, la maestra agrupaba a los escolares por niveles, no por edad. Recuerda que en la escuela todos trabajaban los mismos contenidos, desde labores, hasta clavar puntas.

En sus experiencias infantiles también queda muy marcado el recuerdo de la Guerra Civil (1936-1939). La familia de Alvarina vivió la guerra en su casa, una vivienda unifamiliar situada en el pueblo. Hacían la vida en el sótano, en una habitación los hombres y en otra las mujeres, con colchones en las ventanas para evitar la entrada de las balas. Los niños jugaban al son de los disparos. La protagonista recuerda fielmente en su infancia el momento en el que los sublevados fusilaron a pocos metros de su casa a tres hombres, que quedaron tendidos en la carretera. También recuerda los cadáveres de unas enfermeras en el cementerio, al que los niños iban a ver. Sobrevivieron gracias a las vacas que tenían en casa. Una de las mujeres que estaba encerrada con ellos en casa salía a buscar hojas para darles de comer, y con la leche, se mantenían.

Persona muy religiosa desde los primeros años de vida, igual que su madre, siempre tuvo grandes preguntas e inquietudes al respecto. Esto le creó problemas de fe desde muy joven.

Alvarina se fue interna a León con 12 años, antes de que terminara la guerra. Estudió el bachillerato en las Teresianas. La formación era exigente y le daban mucha importancia a la expresión oral. En aquellos años, recuerda la protagonista, los chicos que tenían la posibilidad de seguir estudiando, al terminar la escuela iban a Sierra Pambley². Pero las chicas no iban a ningún lado. Fue su padre quien decidió que se fuera a cursar el

² Institución creada a finales del siglo XIX y de gran valor educativo y cultural. Situada en la provincia de León, la institución siempre ha estado guiada por el espíritu de la Institución Libre de Enseñanza.

bachillerato a León. La protagonista se siente muy afortunada por haber podido estudiar bachillerato. Sin embargo, la universidad era para los hombres. En una casa de 7 hermanos, el dinero era limitado y se solía utilizar para que los varones tuvieran estudios superiores.

A los 17 años, la protagonista se va a Oviedo a hacer la reválida y posteriormente a León a continuar con sus estudios. Por aquel entonces estaba en vigor el Plan de estudios de 1940. Consistía en un programa de formación breve y acelerado que pretendía la reconversión de bachilleres en maestros y en maestras. Popularmente fue llamado, según dice Alvarina, “plan de las 14”. De esta manera, con 14 asignaturas y en tres meses, pudo titular como maestra. A los 18 años ya tenía el título. Su padre le deja volver a León a preparar las oposiciones y allí fue donde conoció al que sería su marido, un estudiante de veterinaria.

A los 6 meses de conocerse, la pareja contrae matrimonio. Tras el casamiento, se vuelven juntos a la casa familiar de la protagonista, en el pueblo, en la que él se pasa todo el día estudiando y haciendo prácticas de veterinario con su padre y ella se dedica a las labores del hogar.

En seis meses, a su marido le contrataron para aprender a hacer la inseminación artificial en Madrid. Siendo su primer destino Betanzos, enseguida recalán en Torrelavega, con la misión de llevar a cabo el programa de inseminación artificial en Cantabria. A Betanzos no llegó a ir, sino que Alvarina se quedó en León preparando las oposiciones. Recuerda el proceso como muy largo, con muchos opositores, aunque terminó aprobando. Sin embargo, no llegó a incorporarse, porque su primer destino fu un pueblo alejado.

Fue ella misma quien decide coger este destino. Buscaba un lugar alejado al que el servicio de inspección no habituara a hacer visitas y contrata a una maestra que durante dos años trabaja en su plaza. Todo su sueldo se lo paga a esta maestra, no encontrando por ello ninguna traba ni fiscalización por parte de la administración. Consigue con esto vivir en Torrelavega junto a su marido y los dos años de antigüedad necesarios para pedirse una excedencia voluntaria. Así las cosas, pasa varios años dedicándose a ser “la mujer de mi marido”, quien se convirtió en persona de referencia en la veterinaria de Cantabria (“vegetar” le llama), una vida que no le llena y en la que se aburre. Además, los hijos que esperaba no acabaron de llegar. Tenían por entonces ya más de 25 años.

En 1963 a su marido le conceden una beca para ir a EE. UU a mejorar su formación en inseminación artificial. Al principio no pudo ir con él ya que eran estancias cortas en diferentes universidades. Pero al recalar tres meses en Washington, decide acompañarle. Ese viaje le marcó, al ver el estilo de vida de la mujer estadounidense: trabajadora e independiente. A partir de aquella experiencia decide dejar de ser “la mujer de”, para pasar a ser ella misma.

Es en 1963, a la vuelta de este viaje, cuando solicita el reingreso en Magisterio, con su primer destino: Villapresente. Era un colegio de niños y niñas, que estaban separados en aulas diferenciadas, con un maestro y una maestra. Tras una primera toma de contacto con el centro, pide a su compañero juntar a los niños y tutorizar a la mitad cada uno. La inspección autoriza el cambio siempre que a los habitantes del pueblo les pareciera bien. Así fue. Tiraron el muro que les separaba, su compañero se encargó de la educación de los pequeños y ella de los mayores.

En ese centro estuvo 7 u 8 años, y sus mejores recuerdos son para su compañero, un gran maestro, una persona extraordinaria al que todo el pueblo quería. También para la escuela,

con mucha luz; y para la enseñanza, a través del trabajo con metodologías activas. Todavía muchos de esos alumnos le paran por la calle agradecidos por su labor, lo que le produce una gran satisfacción. Siempre luchó por acabar con el machismo y con las diferencias en las actividades que hacían las niñas y las que hacían los niños.

Para poder ir al trabajo decidió sacar el carné de conducir, lo que llamó mucho la atención a personas cercanas, recibiendo por ello a parte iguales piropos e insultos.

Además, al comenzar a trabajar, Alvarina sintió que no tenía formación y empezó a prepararse. Mujer responsable, trabajó muy duro por estar actualizada y mejorar su capacitación profesional. Esta situación le supuso una carga de trabajo extraordinaria, pues, a pesar del apoyo que siempre encontró en él para desarrollar su carrera profesional, nunca se involucró en las cuestiones domésticas.

Años más tarde, solicitó el cambio a Torrelavega por “derecho de consorte³”. Al llegar a su nuevo destino, ella pensaba que llegaba a un “colegio”. Pero lo que se encontró fueron 20 unitarias de EGB. El claustro se llevaba muy bien, pero no había nada de trabajo colaborativo, lo que le produce un gran desencanto. Así las cosas, le sucede un acontecimiento que recuerda como traumático. Es la denuncia y posterior juicio que tiene por un accidente ocurrido a una alumna suya, un hecho desagradable que le llevó a replantearse su profesión.

En estas condiciones de desánimo y dolor, el claustro la vota para ser directora, algo que nunca buscó, pero que aceptó para hacer del colegio algo en lo que ella creía. Para afrontar este reto no se sentía preparada, pero sí nació una nueva ilusión en ella. Continuó entonces con su fuerte formación, siempre ávida de aprender. Quería que el centro dejara de agrupar a 20 unidades para pasar a ser un “colegio”. Tenía por entonces 50 años.

El primer gran obstáculo que resolvió fue romper la hostilidad que imperaba en el colegio entre familias y profesorado. Y el otro gran desafío fueron las programaciones. El trabajo fue ingente, tanto en lo referido a la formación como en la puesta en práctica.

Por aquel entonces, el claustro tenía un número proporcional de hombres y mujeres. Hubo muchos que rechazaban el cambio y otros muchos que la apoyaban. En total, ejerció 7 años en la dirección.

Durante ese tiempo, la relación con el Ayuntamiento fue también muy intensa. Trabajaba junto con los directores de los otros dos colegios públicos (un hombre y una mujer, casualmente nuestra otra protagonista), y el concejal de Cultura, creando sensación de unidad en el pueblo.

Recuerda los años en la dirección con una dedicación plena. Le dedicó toda su vida a esa tarea. Y, dado que su marido también tuvo una vida profesional muy intensa y relevante, y que su involucración en las cuestiones del hogar fue escasa, decidieron contratar a una persona en casa que se encargaba de estas cuestiones. En aquella época, sus compañeras maestras eran a la vez, amas de casa. Sus compañeros maestros, por el contrario, no. Esta situación no se cuestionaba.

Durante los 7 años que estuvo en el cargo de la dirección, no recuerda que nadie quisiera el puesto. Su ejercicio duró hasta que su marido, con un principio de depresión, decidió ir a trabajar a Santander. Aceptó un cambio de centro, lo que la obligó a dejar su puesto

³ Preferencia reconocida a un funcionario para obtener destino en la localidad en que lo tiene su cónyuge también funcionario.

de directora. Se incorporó un año a la Aneja, colegio en el que los alumnos hacían las prácticas de magisterio, en donde es seleccionada gracias a la gran cantidad de títulos y cursos que atesoraba ya por aquel entonces. Pero al año siguiente, su marido decide volver a Torrelavega y ella decide no volver a su antiguo colegio, ante el temor de que las familias le pidan volver a ser directora. Se incorpora a otro colegio público de Torrelavega, en donde trabajó 5 años, hasta la jubilación.

A lo largo de su trayectoria profesional, Alvarina también fue sindicalista. Cuando tuvo que pasar por el juicio tan doloroso para ella, en el que una familia la denunció por problemas con una alumna, no tuvo un abogado de Ministerios que la defendiera. Y eso es lo que le hizo trabajar en el sindicato, con el fin de conseguir que a nadie le ocurriera aquella situación de indefensión que ella misma vivió. En el sindicato, también ocupó un puesto de relevancia.

El resumen de la trayectoria de Alvarina es el de una mujer sin hijos entregada a su profesión. Nunca tuvo ningún reconocimiento por su tarea. Su mayor alegría y reconocimiento, como ella señala, es que sus antiguos alumnos le paren por la calle y le recuerden con cariño.

4.2. PILAR

Nacida en 1935, en un pueblo minero de Palencia. Nace en una familia numerosa, en la que Pilar es la segunda de cinco hermanos. Su padre era el jefe de la estación. El trabajo de su padre era muy exigente y cambiaron de un pueblo a otro, en León, y ahí permanecieron por largos años.

No estudió en la escuela del pueblo, sino que, gracias a una familiar religiosa, la mandaron junto con otras dos niñas a estudiar a Deusto, a un colegio religioso con bastante nivel para la época. Al ser una comunidad francesa, la protagonista tiene allí su primer aprendizaje en esta lengua y su amor por ella ha permanecido a lo largo de los años.

Permaneció interna en ese colegio unos tres años. Con el cambio de vivienda de la familia, volvió a casa y se mudó a León a hacer el bachillerato. Esta etapa la pasó junto a su hermano, que también fue al mismo destino a preparar este nivel educativo. Su hermano mayor ha sido un referente para ella, persona muy relevante en la Orden Agustiniense, muy preparado, doctor en Físicas con una prolífica vida académica. La entrega de su hermano a la Orden fue un orgullo para sus padres, pero desde muy pronto salió de casa para ir a El Escorial, lugar del que ya no regresó.

De su madre, relata que era profundamente religiosa, no así su padre. Madre muy sacrificada por los demás, padre muy cumplidor de su trabajo, muy cordial, tuvo una infancia feliz y entrañable.

Tanto su padre como su madre tuvieron mucho interés en que todos los hermanos estudiaran. Ella le da mucho valor a ese interés por la formación que les inculcaron sus padres. Recuerda a su madre siempre leyendo, cualquier cosa que caía en sus manos: revistas, libros que el hermano mayor le traía...

De la escolarización en su pueblo natal no recuerda apenas nada. Y tampoco de los tres años que pasó interna en el colegio de Ibarrekolanda, en Deusto, de los 6 a los 9. Tan solo recuerda que estuvo bien y que el centro era muy grande. También tiene en su recuerdo a una monja, Sor Sagrario, que le diseñaba cómo debía ser su vida.

Cuando su padre cambió de destino, volvió a casa y, aunque en el nuevo pueblo la escuela estaba al lado de su casa, ella no llegó a ir, ya que para preparar el ingreso al bachillerato

se fue a León. Tenía 10 años cuando, junto a su hermano, se alojaba en una pensión de lunes a viernes. Su madre les preparaba toda la comida necesaria para la semana, los acompañaba al tren y ya en León, la patrona les cocinaba.

Ingresa, entonces, para hacer el bachillerato en el instituto Juan de Enzina, femenino. Sacaba muy buenas notas, le gustaba aprender, pero desde el principio tuvo claro que solo iba a estar cuatro años en el centro, el tiempo necesario para acceder a magisterio (carrera de las denominadas cortas). Esto era debido a que eran los varones los que iban a la universidad a hacer carreras largas, como era el caso de su hermano. La familia no podía costear tantos años de estudios y, a pesar de su vocación por el magisterio, ella siempre tuvo claro que su formación no excedería de los cuatro años.

Accedió a la escuela de magisterio con 15 años y terminó sus estudios con 18. Tuvo que esperar un año para hacer las oposiciones. De aquellos años recuerda la buena formación que recibió, con profesores “en toda la extensión de la palabra”, con “autoritas”. Recuerda también a su grupo de amigas, con las que salía por León, lugar en el que hizo sus primeras prácticas.

Intercaladas en la carrera, recuerda sus estancias con la Sección Femenina, en las que les enseñaban a desenvolverse, a ser personas más formadas para integrarse en la vida social, menciona la protagonista.

Al terminar la carrera, nunca se planteó otro camino que no fueran las oposiciones. Las preparó también en León, atendida siempre por su madre, que, con una entrega total, también se encargaba de atender a su padre y a sus hermanos. Aprobó las oposiciones a la primera y en noviembre de 1955 empezó a trabajar en un pueblo de León.

Fueron innumerables las actividades que allí llevó a cabo: escuela nocturna, obras de teatro, etc. Totalmente involucrada con la gente del pueblo, se alojaba entre semana en una pensión y los fines de semana volvía a casa. En ese y otros destinos en escuelas rurales, trabajaba con alumnos de todas las edades, algo que recuerda con gran gratitud y cariño.

Quería progresar en su carrera profesional. Por ello, opositó a las plazas de 10000 habitantes, unas duras oposiciones que también aprobó a la primera. Le dieron plaza a las afueras de Segovia. Es el inspector de zona quien, viendo su valía y juventud, le mandó al grupo escolar Santa Eulalia, a lidiar con un difícil grupo de octavo curso. Lo que vivió con aquellas alumnas, de las que guarda grandes recuerdos, le hizo despertar su vocación por ser directora. Pensó que las cosas se podían hacer de otra forma. Por ello, se compró los libros de pedagogía para estudiar la carrera, dado que para acceder a la oposición era necesario tener esta carrera o cinco años de servicio. También se dedicó a viajar por la provincia con Acción Católica dando charlas a los jóvenes, algo que recuerda de forma grata y con lo que consiguió un bagaje que le sirvió en su vida posterior, pero que le llevó tanto tiempo que no pudo estudiar la carrera.

Con los cinco años de servicio, se presentó a las oposiciones, que recuerda como muy largas, de más de un año. Cuando llegó a la elección de la plaza, tenía previsto elegir Miranda de Ebro, pero en el mismo acto de elección se le acercó el hasta entonces director del colegio de la localidad y le pidió que le dejara libre ese destino. Ella se lo cedió y eligió Torrelavega, que también tenía buena conexión por tren. Y de esta manera, y con 31 años, tomó posesión como directora en un colegio público de Torrelavega. Vivió en una pensión con otras personas, profesores, maestros, ingenieros... Y ahí conoció al que

sería su marido, de profesión perito en una fábrica de Torrelavega. Se casaron a principios de 1969 y ese mismo año nació su hija.

Dado que, como cuando se conocieron ella ya era directora, el respeto por su profesión, por parte de su marido, siempre existió. Pronto llegaron los otros hijos, para lo que siempre contaron con ayuda en casa, tanto de personas contratadas, como de las familias de ambos.

El trabajo durante aquellos años fue muy intenso, transformando el colegio según lo que marcaba el decreto. Para ello lo tuvieron que ampliar, creando nuevas estructuras. Faltaba mucho material y ella fue una más en las protestas, creando la primera asociación de padres de Torrelavega.

Se recuerda muy activa y motivada en este periodo. Llegó, incluso, a petición de las familias, a presentarse a las elecciones al “tercio de familia”⁴, aunque no lo consiguió.

Vivió la década de 1970 con la entrada en vigor la Ley de Villar Palasí, una auténtica revolución en la enseñanza, como ella misma expone. Para poder preparar a sus compañeros, se formó intensamente, viajando a Madrid junto con una compañera a la que conoció en las oposiciones. Es con esta compañera con quien vive paralelamente su cargo en la dirección, compartiendo con ella no solo formación, sino trabajo y horas de organización.

Se reunía con otros directores de Torrelavega habitualmente, pero recuerda muy poco apoyo desde la administración central.

Además de la transformación estructural y normativa del colegio, ejerció un importante liderazgo pedagógico. En los viajes a Madrid aprendió nuevas líneas de trabajo que luego llevó al centro. Recuerda especialmente el curso “Los números en Color”, con el maletín de regletas de colores. Cuando lo implantaron, el colegio se convirtió en un referente pedagógico a nivel regional.

Además, con los cuestionarios nacionales, se comenzó a programar por objetivos. Recuerda cómo animaba a sus compañeros a formarse y a sacar el máximo provecho de su potencial, colocando a cada profesor en aquello que mejor se le daba.

Tras 17 años en Torrelavega, concursó para dirigir la Aneja, escuela en donde los alumnos de magisterio hacían las prácticas, pensando en los estudios posteriores de sus hijos. Consiguió la plaza por méritos propios, todavía dentro del Cuerpo de Directores. Dirigió la Escuela aneja durante tres años, desde 1983 hasta 1986. Se convirtió entonces en una escuela piloto del cambio educativo que se estaba produciendo.

En 1986 fue cuando se extinguió definitivamente el Cuerpo de Directores. La protagonista decidió entonces incorporarse al servicio de la inspección. Tenía unos 50 años. Sus últimos años profesionales en el Servicio de Inspección, como apoyo, los vivió con ilusión junto a su compañera Carmen. Hacían una revista, llevaban la escolarización e introdujo los Erasmus. Se jubiló en el año 1996.

⁴ Durante el franquismo en España los mandatos municipales en los ayuntamientos se dividían por tercios: en el Tercio Familiar sólo tenían derecho a voto los llamados cabezas de familia, en el Tercio Sindical los concejales se elegían en un sistema escalonado basado en los sindicatos verticales, en el Tercio de Entidades los escaños se llenaron también en forma de dos pasos relacionados con otras organizaciones. Para este tercio Familiar, los candidatos debían ser residentes y mayores de 21 años o menores, pero legalmente emancipados, y hombres casados (desde 1970 también mujeres casadas) o viudas/viudos o mujeres/hombres solteros que vivían solos.

La vida de esta profesional está dedicada a su trabajo, por ello, recibió la concesión de la medalla de Alfonso X El Sabio, en 1981. Fueron las familias del colegio quienes la solicitaron para ella y quienes se la impusieron, estando todavía ejerciendo. De su profesión recuerda ese cariño de las familias y del alumnado que le formaron en “la pedagogía de la vida”.

CAPÍTULO V. ANÁLISIS DE DATOS

El presente capítulo muestra un análisis comparado de los testimonios de las protagonistas del estudio, atendiendo a las tres categorías que guían la investigación: formación profesional, experiencias en el ejercicio de la dirección de centros y barreras en la conciliación familiar y laboral.

5.1 LA FORMACIÓN INICIAL

Alvarina y Pilar viven el proceso de formación inicial de forma diferente, tanto en el acceso al Magisterio como en su recorrido formativo. Alvarina cursa cinco años de Bachillerato en las Teresianas, porque empezó en tercero, y después accede a la carrera docente, a la edad de 17 años. Pilar termina cuarto de Bachillerato y accede a la escuela Normal de Magisterio de León, a los 15 años.

A la hora de cursar la carrera de magisterio, la diferencia en la formación recibida por ambas es abismal. Alvarina se acoge al “Plan de las catorce”, y cursa catorce asignaturas en pocos meses. Esta formación “expres” le otorga el título de maestra, con 18 años. Lo recuerda de esta manera:

Después de hacer la reválida, me aburría en Villablino. Entonces le dije a mi padre que iba a hacerme maestra, porque con este bachiller y catorce asignaturas nos hacíamos maestros. Le llamaban el Plan de las catorce. Esto fue porque al terminar la guerra se necesitaban maestros y daban todas las facilidades. Algo así como por damnificados de la guerra. (Alvarina)

Ese “Plan de las catorce” que recuerda Alvarina, es el Plan de estudios de 1940, ya mencionado en el capítulo anterior. Aunque los exámenes se hacían en la Normal de León, Alvarina preparó las asignaturas en una academia, la de las Teresianas.

Me fui al terminar las vacaciones de Semana Santa, y en junio, tres meses más tarde, me examiné, y aprobé todo menos tercero de música y tercero de pedagogía, que llegué tarde al examen porque estaba en otro. Y las hice en septiembre. Estudié muchísimo. Eran asignaturas fuertes, pedagogía, didáctica... (Alvarina)

La protagonista recuerda lo joven que era cuando se tituló: “Y me encontré con 18 años, y maestra”. Cuando, muchos años más tarde, empieza a ejercer de maestra, es cuando se da cuenta de su escasa preparación: “Cuando me decidí, fui consciente de que de maestra no tenía nada. Y entonces es cuando empecé a prepararme (...). Yo tenía el título, pero no sabía nada de nada” (Alvarina).

Por su parte, Pilar realiza su formación en la Escuela Normal de León, durante tres años, cursando los estudios de Magisterio con clases presenciales e incluso con prácticas en un colegio.

Como ya se adelanta en el capítulo anterior, Pilar desde muy temprano supo que su camino profesional estaba en el Magisterio:

Al terminar cuarto de bachillerato, te podías ir a hacer Magisterio. Era lo que se llamaba “el bachillerato corto”. Para algunas carreras se pedía el bachillerato corto, y para otras el largo. Para Magisterio valía con el corto. Para una carrera más larga, como, por ejemplo, peritos, se necesitaba hacer todo el bachillerato. Entonces, claro, mi hermano tenía que seguir estudiando y yo, se ve que tuve, pues, esas ganas de hacer Magisterio. (Pilar)

Pilar terminó sus estudios a la edad de 18 años y tuvo que esperar un año más para presentarse a las oposiciones. La protagonista tiene muy gratos recuerdos de su paso por la Escuela Normal de León y de los tres años que permaneció allí:

Era una buena escuela, con esos profesores en toda la extensión de la palabra. Pues eso, la auténtica figura del profesor. Que me llenaban tanto... que, bueno, no sé... Pero bueno, muy a gusto. Eran personas muy preparadas. Con una autoridad de “autoritas”, no de la de la otra. Autoridad de la buena. (Pilar)

Explica que la formación era muy teórica y que los docentes que la formaron eran serios y se tomaban con mucha responsabilidad su trabajo. También cuenta que en la plantilla docente de la Normal había más profesores que profesoras y que recuerda aquel momento de su vida con especial añoranza.

En el último año de sus estudios de Magisterio, tuvo la oportunidad de hacer prácticas en un colegio. “En el último año íbamos a colegios. Recuerdo a la profesora, una señora muy maja, y estuve encantada porque le encantaban los niños, que son como esponjas, y te devuelven el cariño que tú les das”. Tuvo una buena tutora de prácticas. Recuerda alguna anécdota de esas prácticas y fue su primer contacto directo con la escuela. Ella ya estaba convencida de su vocación, a pesar de que esta estuviera de algún modo influida por su condición de género y su situación familiar, algo que, por otro lado, vive con total normalidad.

Pilar le da especial importancia a otro tipo de formación que también recibió en esos años, en su paso por la Sección Femenina. “A las que estábamos estudiando, en segundo de Magisterio, para hacer la prestación sustitutoria de la Sección Femenina, nos llevaban a Deva, a Guipúzcoa. Eran unas instalaciones frente a la playa, en un edificio fantástico”. Allí hacían gimnasia y aprendían otras cuestiones organizativas. Recuerda algo que aprendió en aquel momento y que luego reprodujo en su trabajo: “Tenían una estructura organizativa que cada día era responsable una alumna de la organización del día. Se llamaban “jefes de día”. Tenía que tocar el timbre para despertarse a la hora, te ocupabas del comedor”. Recuerda con el detalle con el que las ayudaron a desenvolverse. Aquello lo hicieron en un verano... No era formación académica o intelectual, las preparaban “para ser personas más formadas para integrarse en una vida social”. Y cuando fue directora, lo que aprendido en aquella formación también lo aplicó:

La figura de “jefe de día” estuvo al principio. Cuando entonces no había nada de nada en los colegios, cada día un alumno de un curso se ponía a las puertas de mi despacho, en una mesa en la que ponía “jefe de día”, cogía el teléfono, daba información y tenía autoridad. Luego ya se perdió, pero los primeros años me ayudó. (Pilar)

Otro aspecto clave en su formación, es el estudio de las oposiciones. Al terminar los estudios de magisterio, ambas tienen claro que quieren hacer oposiciones a la escuela pública, aunque también en este aspecto presentan diferencias. Alvarina, con 18 años, ya maestra, vuelve a su pueblo y le pide a su padre volver a León para estudiar oposiciones. Sin embargo, no llegó a examinarse porque:

Preparando las oposiciones en la academia, conocí a mi marido, que era hermano de una compañera de la academia, y me casé. Estaba preparando las oposiciones, ya las tenía preparadas, pero nos íbamos a marchar, porque mi marido, veterinario, había terminado la carrera, pero no tenía trabajo. Y como nos queríamos casar, decidimos emigrar. (Alvarina)

A los 6 meses de conocer al que sería su marido, se casaron y se volvieron a su casa familiar para que él pudiera acabar de formarse en su carrera de veterinaria, practicando junto a su padre. Y no es hasta un par de años después cuando retoma y aprueba las oposiciones. A pesar de aprobarlas, no llegó a ejercer porque se dedicó intensamente a ser “la mujer de”, como se verá más adelante, hasta los 38 años. Para esta segunda vez en la que se prepara las oposiciones, ya se aloja en la casa de sus suegros, mientras su marido está en su primer destino, Betanzos, recordando el proceso de la siguiente manera:

Entonces eran unas oposiciones muy largas, porque había opositores a manta. Hacías el oral, el práctico, el escrito. De uno a otro pasaban semanas. Fue mucho tiempo. Yo no tenía ni idea de hacer prácticas, porque nunca las había hecho. Para entonces, entre lo uno y lo otro, tenía 25 años. (Alvarina)

Por su parte, al terminar la carrera, y para preparar las oposiciones, Pilar continúa en León atendida por su madre. Las aprueba a la primera, incorporándose inmediatamente a trabajar. Del proceso de selección, tan solo relata que “a la oposición se presentaba mucha gente. Y el que aprobaba, directamente a trabajar. Nadie aprobaba sin plaza”.

Al empezar a ejercer, por tanto, Pilar tiene 20 años y una formación de unos 15, mientras que Alvarina tiene 38 años y una formación reglada de alrededor de la mitad que Pilar. Como ya se ha comentado, Alvarina es muy consciente de esta situación, por lo que empieza a formarse por su cuenta, en paralelo a su ejercicio profesional: “Hice todos los cursos habidos y por haber, fui a Valladolid, a Gijón, a Pamplona..., todo lo que se hacía en Santander lo hacía, en la temporada que estuve en la Aneja de Santander seguí formándome”. Práctica, que ejercita a lo largo de toda su carrera.

5.2 EL EJERCICIO DE LA DIRECCIÓN

La formación continua a lo largo de su vida profesional es algo que ambas comparten, pero de diferente manera, ya que hay otra gran diferencia en sus trayectorias : el acceso a la función directiva. Mientras que Pilar oposita al Cuerpo de Directores, para lo que tiene que volver a ponerse a estudiar una dura oposición, Alvarina es elegida directora por votación del claustro.

Tras varios años ejerciendo en diferentes pueblos de Castilla y León, época de la que guarda muy gratos recuerdos, Pilar oposita una segunda vez, en esta ocasión para “lo que se llamaba oposiciones a 10000 habitantes”, algo de lo que se siente especialmente orgullosa: “y ahí tienes a esta señora presentándose a las oposiciones a 10000 habitantes”. Para ello, coge una excedencia voluntaria, ya que eran unas difíciles oposiciones, para lo que se requería estar especialmente preparada. Consigue aprobar también a la primera, y le destinan a Segovia, comenzando su experiencia en el Grupo Escolar Santa Eulalia, en donde se pregunta por primera vez: “¿se puede ser directora de otra manera?”. Explica que aquí fue cuando sintió que algo “ebullía por dentro de mí”. Para acceder a ese cargo de directora, “debías tener Pedagogía o 5 años como mínimo de servicios. Y yo, claro, al no tener Pedagogía, era mi último tren de seguir subiendo, de avanzar en mi escala de profesional”. Se prepara de nuevo una tercera oposición:

Se hacían en los distritos universitarios. Desde Segovia, yo pertenecía al distrito universitario de Valladolid y me tuve que ir a hacer las oposiciones de dirección a Valladolid. Lo saqué a la primera en el distrito de Valladolid, cuando entonces tendría 30 años. (Pilar)

Por tanto, accede a la dirección con 31 años, en 1966. Por su parte, Alvarina accede a la dirección en 1974, ocho años más tarde que Pilar, y para entonces ya tenía 50 años.

Durante los primeros años ejerciendo como maestra en el colegio del que luego acabaría siendo directora afirma que:

Estuve unos años con un desencanto tremendo, porque entonces me di cuenta de que aquello no era un colegio, sino un grupo de maestros que estaban bajo el mismo techo, que nos juntábamos a la hora del recreo y hablábamos de cualquier cosa. Los claustros yo no sé ni de qué trataban, porque no había nada que tratar porque no teníamos nada en común. (Alvarina)

Tras un incidente, ya relatado en el capítulo anterior, que le produce un gran dolor, el claustro la vota para ser directora. Ella afirma que no se presentó porque no tenía ilusión por ese cargo tras el incidente. La protagonista explica que, tras salir votada, aceptó el cargo “porque veía el momento de hacer del colegio algo en lo que yo creía”. Posteriormente, supo que “corrió un papel de clase en clase que decía “no votéis a Alvarina, porque nos va a traer como una vela”. Sabían que yo traía otra preparación, tenía otras aspiraciones. Y no sé por qué, pero me votaron”. A pesar de sentirse “no preparada, pero sí ilusionada, aunque no como antes, por lo que me pasó”, y de pensar que:

Yo me hice maestra por la vía estrecha, después me preparé mucho y estaba ávida de aprender, con ganas de saber. No era de las personas soberbias que se creen que lo saben todo. Sabía que tenía que aprender mucho. Y procuraba, cuando veía que alguien sabía de algo, preguntaba. (Alvarina)

Así las cosas, las protagonistas coinciden a la vez siendo directoras de centros públicos en la misma localidad, durante nueve años de intenso trabajo: “Los tres directores nos reuníamos periódicamente con el concejal de Cultura, y le planteábamos los problemas, y cualquier cosa que surgía, la hacíamos los tres a la vez. Daba sensación de unidad”, cuenta Alvarina.

Pilar deja de ser directora en 1983, con los cambios legislativos que hacen desaparecer el Cuerpo de Directores de Centros Escolares.

Estando de directora de la Aneja, el Claustro me pide que me quede. Me ofrecen que me votan con tal de que siga siendo directora. Aunque yo había llegado a la Aneja por méritos propios, siempre he defendido que “la autoridad es una cosa, la autoritas, otra”. La autoritas te la tienes que ganar. Y eso lo había conseguido. Todos los directores de cuerpo a nivel nacional dijeron que no, porque perdían parte de sus derechos. Y yo también opté por no renunciar a mis derechos adquiridos, pasando a prestar servicio a las inspecciones. (Pilar)

Por su parte, Alvarina termina su cargo en la dirección en 1984, cuando su marido decide ir a trabajar a Santander: “mi marido dijo de irnos a Santander. Trabajaba una semana en Santander y otra en Torrelavega, y decía que a él le venía bien. Y yo, pues, cedí”. “No me arrepiento de dejar la dirección porque era la salud de mi marido. Y yo por mi marido, hubiera bailado”. En el momento que tiene que dejar el cargo la protagonista menciona que: “yo me sentía ilusionada y me gustaba. Ver cómo la gente lo iba admitiendo, lo iba aceptando”. Afirma que “Trabajaba mucho, incluso algún día con algún susto por estar hasta tan tarde, pero a mí el trabajo no me molestaba”. Sin embargo, cuando un año después de esta decisión, su marido decide volver a Torrelavega, Alvarina ya no se incorpora a su antiguo colegio ante el temor de que los padres le pidan que vuelva a ser directora.

Es una vanidad, pero de cómo entré a cómo lo dejé, no era conocido. En ello hubo mucho esfuerzo, muchos disgustos, porque la gente no lo apreciaba. Pero cuando me marché, era un proyecto de colegio, y cuando entré, eran unitarias. (Alvarina)

Son años de profunda dedicación profesional para ambas, en los que priorizan la responsabilidad que les supone el ejercicio del cargo a todo lo demás. Alvarina siempre tuvo como principio hacer personas:

Yo he tenido siempre mucha ilusión, era muy responsable. Me parecía que lo que hiciéramos con los niños, podíamos cambiar la vida de una persona. Hacer personas es algo tan importante que lleva horas de sueño. Pensar en esa criatura: ¿cómo la entras?, ¿cómo valoras esas aptitudes, ese comportamiento, eso que hace?, ¿a qué obedece esta situación? (Alvarina)

Pilar, de igual manera, relata que “ser directora de otra manera supone otras cosas también, claro. Supone esperar, saber esperar. Hacer que las personas comprendan que esto a veces es tomar decisiones serias”.

Viven el ejercicio del cargo con intensidad y ejercen como líderes de la transformación de sus colegios, tanto en el aspecto estructural como en el pedagógico. Como relata Alvarina: “Para mí era tan prioritario y tan importante que todo lo demás era secundario”.

En lo que a los edificios se refiere, diseñan nuevos espacios, aulas, laboratorios, gimnasios, patios, despachos, cerramientos, luchando para conseguir la financiación tanto del Ministerio como del Ayuntamiento. Lo relata Pilar cuando explica que:

Entonces salió un Decreto que dijo que para ser Colegio Nacional se necesitaba que hubiese líneas desde los 6 a los 14 años. Más el preescolar. Había que tener un profesor, y nosotros lo llegamos a crear con la ampliación del Colegio, con nuevas estructuras, que todo eso me lo pateaba yo con el alcalde. Yo me pasaba horas, y a pelearme con los representantes del Ayuntamiento. Porque, entonces, no era como ahora, que todo viene del Ministerio de Educación. Aquí había que currártelo, y entonces ya íbamos teniendo aulas. Faltaba material. Yo fui la primera directora que hice una manifestación con todos los niños al colegio, al ayuntamiento para que nos sirvieran el material que no nos acababan de dar (...). Al principio, aquello era un vertedero. Un paso que no tenía ni cerramiento. Además, lo de las niñas y lo de los niños estaba cerrado a cal y canto. Lo primero que intenté fue unificarlo, pero al principio fue una lucha... (Pilar)

Ambas potenciaron los AMPAS de sus centros, y fueron y siguen siendo, personas muy queridas por las familias de Torrelavega. “Los padres confiaban tanto en mí, que yo no volví al mismo colegio después, cuando regresé a Torrelavega, precisamente por los padres. Porque no quería que me forzaran a ser otra vez directora”, relata Alvarina. Supieron entender la función de colaboración de estas asociaciones en los colegios y les encomendaron tareas que les separaban de las labores docentes, como fueron el apoyo en labores de secretaría, la biblioteca, las clases extraescolares.

Cuando Alvarina comienza en el cargo, “era cuando empezaban las APAs, y los padres pensaban que iban a ser los amos del colegio, por lo que yo heredé un enfrentamiento espantoso entre los padres y los profesores”. Su primer objetivo fue romper y acabar con ese enfrentamiento entre el centro y las familias:

Porque claro, ¿qué trabajo puedo hacer yo, si no cuento con los padres? Y hablando con los profesores, por un lado, y con los padres por otro, poniendo a los padres

participes en esa gestión, porque a ellos les importaba más que a nadie el que fuera un buen colegio, porque allí iban sus hijos, e irían sus nietos, y era su colegio (...). E hice ese trabajo de aceptación. Y al finalizar de ese curso, jugaron un partido de fútbol padres contra profesores. Era el primer año de directora. Tomamos un vino español con unos cacahuets todos juntos, y rompieron las hostilidades. (Alvarina)

Por su parte, Pilar creó la primera asociación de padres de familia de Torrelavega: “Yo soy del me apoyen los padres, porque ¡tú sabes qué fuerza!, ¡cómo me iba yo a pedir al Ayuntamiento con un padre de familia!”

En cuanto al liderazgo pedagógico, ejercido de forma muy similar por parte de las dos protagonistas, ambas supieron afrontar los cambios que les tocó llevar a cabo en sus centros, y consiguieron, a pesar de las reticencias iniciales, implantar las programaciones de las asignaturas, los Cuestionarios Nacionales y las especializaciones por asignaturas en el último ciclo de la EGB. Alvarina relata que:

Acabé con aquello de que funcionara cada uno por su lado. Yo hacía las programaciones y después me reunía con cada curso con una programación hecha ya por mí. Yo a ellos les explicaba bien, lo que era el destinatario. Quiénes eran nuestros destinatarios era importantísimo conocerlo: conocer su nivel social, intelectual... Además, ¿qué materias son las que yo tengo que desarrollar a lo largo del curso? Yo les explicaba cómo hacer una programación, que yo aprendí a hacerlas yendo a mil sitios. (Alvarina)

Por su parte, Pilar entendió que, “para mejorar la calidad de la enseñanza de nuestro alumnado, era necesario ir más allá”. Y contrató, con la ayuda del AMPA, otros docentes que impartían música, inglés o gimnasia. “Nunca tuve reticencia por parte de la Inspección, y en los huecos que les quedaban a los profesores cuando el alumnado estaba con estas asignaturas, yo los aprovechaba para reunirles y programar”.

De sus años en la dirección, Pilar destaca la fuerte formación que recibió para preparar la implantación de la Ley de 1970, los viajes a Madrid, muy cansados, pero en los que aprendió a liderar el colegio, así como “todo lo que aprendí en el Instituto de las Ciencias de la Educación, el perfeccionamiento para el ciclo superior de la EGB, y cómo incentivé a que los profesores se especializaran por áreas según sus fortalezas”. Sin embargo, Alvarina, al comenzar en el cargo en 1974, no recibió esa formación, pero sí otra para programar, que luego transmitió a sus compañeros.

Igual que Pilar, Alvarina también siente que tiene el reconocimiento de sus compañeros, “de algunos, por lo menos, porque a otros no les gustaba el sistema porque exigía más trabajo”. Por otro lado, piensa que quizá debería haber sido más diplomática, a pesar de que todo lo hacía por lo niños.

En el momento de irse del cargo no tuvieron ningún reconocimiento por parte del Ayuntamiento, ni grandes homenajes ni despedidas. Alvarina sí recuerda una despedida. “Padres y alumnos, con una fiestecita. Les dije que no hicieran nada, porque tampoco sabía si me iban a admitir en Santander o no. Aunque una fiesta sí me hicieron”. Pilar sí que tuvo un gran reconocimiento, no en el momento de su marcha, sino años atrás: la Medalla de Alfonso X El Sabio⁵. Distintivo que solicitó y le impuso el propia AMPA de

⁵ La Orden Civil de Alfonso X el Sabio es una orden civil española, cuya primera regulación se estableció por Decreto de 11 de abril de 1939, con la finalidad de premiar los méritos contraídos en los campos de la educación, la ciencia, la cultura, la docencia y la investigación.

su colegio. “Lo solicitan ellos. Yo no me había enterado de nada. Y el Ministerio se lo concedió. Y esto sí que es entrañable”, recuerda con emoción.

5.3 CONCILIACIÓN ENTRE LA VIDA FAMILIAR Y PROFESIONAL MIENTRAS EJERCÍAN LA PROFESIÓN

Quizá esta sea la mayor de las diferencias entre ambas. Como ya se ha comentado anteriormente, cuando Alvarina empezó a ejercer como maestra, ya llevaba veinte años casada. La decisión de comenzar a trabajar fuera de casa fue tomada al no haber tenido hijos y llevar, por tanto, una vida que no le llenaba. Reconoce que, de haber tenido hijos, no habría empezado a trabajar, y se habría dedicado “a ser esposa y madre, lo que se esperaba para ella”. Dada esta situación, por parte de su familia, tampoco hubo reticencias para que ejerciera como maestra: “Mi familia no se metía en nada, siempre fuimos bastante respetuosos. Como fue una cosa muy pensada, después de un tiempo, y como a mi marido le pareció muy bien, y mi marido cayó muy bien en mi familia...”. Aunque el respeto a su profesión por parte de su marido “siempre fue máximo”, él nunca colaboró con las tareas del hogar. Por tanto, tuvieron siempre personas que ayudaban en casa haciendo estas tareas.

Nunca puso ninguna pega a la cantidad de horas que yo pasaba en el colegio, ni a todos los viajes que hice para formarme. Los viajes de ambos, sin problema. Porque todo lo que supe lo pagué con mi tiempo y mi dinero. Educación no te daba nada de nada. Entonces, tampoco podías pedir a la gente que se formara. Yo tampoco puse pega a todos los viajes que le exigía la responsabilidad de su profesión. El respeto hacia nuestras profesiones fue máximo. (Alvarina)

Lo que sí recuerda es que:

Las mujeres valíamos más que los hombres. Me parece que la mujer es mejor maestra que el hombre. Me parecía que era más vocacional. Aunque muchas madres maestras, la mayoría, eran amas de casa a la vez. Porque yo era maestra, pero tenía a una señora que me hacía las cosas. Hasta me cosía los botones de la camisa de mi marido. Ella se organizaba como quería. (Alvarina)

En este sentido, se siente afortunada, ya que, siendo sus compañeras maestras y amas de casa a la vez, la mayoría de sus compañeros eran tan solo maestros. Es decir, no colaboraban con las cuestiones domésticas, siendo esto lo habitual de la época. “Conocí maestros muy buenos, y muy abiertos a aprender, a mejorar, pero amos de casa, no. No era frecuente en aquellos tiempos. Y no se cuestionaba.” Reconoce que no lo hablaba con sus compañeras, que “¿Cómo las convencías? (de lo contrario)”.

La conciliación de Pilar fue muy distinta. Como ya se ha comentado, cuando conoció al que sería su marido y se casó con él, allá por el año 1966, ella ya pertenecía al Cuerpo de Directores y ejercía como tal. Al casarse y tener tres hijos en poco tiempo, su marido quiso que ella no bajara el ritmo de su trabajo, por lo que contrataron personas en casa que ayudaran con los niños y las tareas del hogar. Tanto la familia de él, como la de ella, como personas contratadas, hicieron que Pilar pudiera, primero, amamantar a sus hijos, y luego, trabajar tantas horas como necesitaba para ejercer el cargo con la responsabilidad que exigía, viajes incluidos. Ella es consciente de que hizo cosas que no eran habituales para la época, como, por ejemplo, el día que llegó a Torrelavega: “Inauguré la estación de Tanos, llamando al taxista, diciendo que vengo de viaje”. Aunque siempre lo vivió todo con naturalidad.

En la edad de escolarización primaria, Pilar llevaba a los tres hijos consigo al colegio “parecía mamá pata con sus tres patitos”. “Volvíamos a casa a comer los cuatro juntos y por la tarde, al colegio de nuevo”. “Pero no solamente los míos. Los de todos los profesores estaban en el colegio”, relata con absoluta normalidad. Al terminar la jornada escolar, su marido pasaba a buscar a los niños para que ella pudiera seguir trabajando. Y cuando esto no era necesario, pasaban el resto de la tarde los cinco en casa.

No tiene sensación de que su paso por la dirección haya afectado a su entorno más próximo, “no, ninguna, con naturalidad total”, salvo por una circunstancia: “Para nada. De haber una incidencia, fue ya al final. Me decían: “mamá, yo quiero salir de este colegio ya, porque ya no sé si las notas son mías o me las dan porque soy hijo tuyo”. “Esa incidencia sí que la tengo yo ahí”. Aunque, afirma la protagonista que:

Yo nunca les di ningún beneficio. Es más, yo, con mis hijos, era un poco dura con ello, para que nadie sospechara que porque fueran mis hijos iban a tener ningún beneficio. Cuando nosotros nos quedábamos, a lo mejor en Claustro, que ya todos los niños se habían ido, ellos andaban por ahí, a lo mejor en el patio, jugando, siempre entraban por donde entraban todos los niños. (Pilar)

A partir del año 1979, tras fallecer su madre, su padre va a la casa familiar donde vive Pilar a vivir con ellos. “Siempre tuve ayuda en casa. Venía por la mañana unas horas. Hacía, la comida y eso, y mi padre estaba, estaba autónomo. Me arreglé bien”. No tiene sensación de no haber conciliado bien por el hecho de ser directora. “No echaba en falta nada, no he tenido ninguna barrera a nivel familiar y lo que sí he tenido son muchas satisfacciones”.

Los veranos los pasaba en unas instalaciones recreativas con piscina a las afueras de Torrelavega y, mientras los niños jugaban con otros niños, su amiga Carmen, también del Cuerpo de Directores, y ella, preparaban el curso y las novedades que querían implantar.

Nosotras pasábamos el mes anterior preparando el curso, haciendo cosas. Y como yo ya no me podía mover tanto porque ya tenía a los niños por aquí... Pero ella estaba soltera, ella podía venir. Se cogía su coche y se venía a casa. Y pasaba el día entero conmigo. Atendíamos a los niños y luego nos íbamos al Casino, o lo que fuera, y nosotras preparando el curso. (Pilar)

Mientras tanto, su marido terminó la carrera de Ingeniería y estudió Económicas, ya que aprovechaba los veranos para presentarse a las asignaturas por libre. En otras ocasiones, su marido se llevaba a los niños a Irlanda un mes en verano, para aprender inglés. Aunque esto no era lo habitual en la época, ella lo ve como normal y no le da ninguna importancia. “Mis hijos fueron a aprender inglés, pero iba su padre con ellos, el mes de vacaciones. Yo no iba, iba mi marido con ellos. Con los tres”. “Pues eso, mi marido y yo hablábamos las cosas, y lo decidíamos así”.

En un momento dado, en 1983, deciden irse a vivir a Santander para que sus hijos pudieran estudiar allí el Bachillerato. Pilar tiene en ese momento la oportunidad de ejercer de directora de la Escuela Aneja durante tres años. Momento en el cual decide, como ya se ha descrito anteriormente, obligada por el cambio en la normativa y la desaparición del Cuerpo de Directores, dejar la dirección e incorporarse de apoyo al Servicio de Inspección. Esta será otra de las actividades profesionales que también diferencien a ambas protagonistas.

CAPÍTULO VI. DISCUSIÓN

En este apartado del estudio, se analizarán los resultados obtenidos, contrastándolos con las investigaciones previas. Esta discusión se ha organizado a tenor, tanto de los objetivos del trabajo, como de las líneas nacientes en el análisis de datos; y se divide en los mismos apartados que el capítulo anterior.

6.1 LA FORMACIÓN

Tres son las principales líneas sobre las que podríamos vertebrar la discusión de este apartado. La primera de ellas tendría que ver con la elección de la carrera profesional del Magisterio por parte de las protagonistas. Ortiz (2006) expone que en la dictadura franquista se impuso un modelo de sociedad orgánica con una política de género regulada por una legislación civil que negaba a las mujeres cualquier tipo de autonomía individual y las convertía en eje de la moralidad social. El Régimen consideraba a la mujer como un ser inferior espiritual e intelectualmente que tenía una vocación inequívoca de ama de casa y madre. Todo esto quedaba reforzado por un sistema educativo que suprimió la coeducación y consideró innecesaria la formación para las mujeres más allá de la enseñanza primaria. Así las cosas, las menores de edad (entonces hasta los veintiún años, aunque las hijas no podían abandonar el hogar paterno hasta los veintitrés años, “salvo para tomar estado”) estaban bajo la tutela de los padres y las casadas bajo la tutela de sus maridos. Y, por tanto, entre otras cuestiones, no podían elegir por sí mismas una profesión.

Esta realidad la vemos reflejada en el caso de Pilar y Alvarina, pues no solo viven este patrón sexista en sus familias, sino que son víctimas de este. La elección de la profesión de Magisterio no solo responde a intereses individuales, sino a la aprobación y autorización de esta por parte de la figura paterna.

Una vez tomada la decisión de continuar con sus estudios, ninguna de las dos se planteó otra opción que no fuera el magisterio. Los estudios de Magisterio, al fin y al cabo, continúan con esa vocación de la educación y el cuidado, tan impregnada en la mujer española de la dictadura franquista.

Siguiendo la estela de esta última idea, una segunda línea sobre la que se podría discutir en este apartado tendría que ver con la formación de las maestras en la dictadura franquista. González (2018) explica que la formación docente en este periodo se caracterizó por el control ideológico y la construcción de un modelo magisterial autoritario. El modelo formativo sufrió un importante retroceso a nivel curricular y metodológico e impulsó una formación diferenciada para maestros y maestras. De esta realidad dan cuenta nuestras protagonistas, quienes afirman que la formación inicial recibida no fue suficiente para su preparación laboral.

Además, se aprecia un importante retroceso en las exigencias para alcanzar la titulación de magisterio. Lo vemos, de forma concreta, en el caso de Alvarina cuando relata que accede a los estudios de Magisterio con 17 años, y que consigue el título con 18 años por ser considerada dentro del grupo de “damnificados de la guerra”. Tan solo con cursar 14 asignaturas en menos de un año conseguían el título (ella lo llama “el Plan de las catorce”). Montes (2009), expone que, desde una perspectiva legislativa, el Ministerio de Educación Nacional, a través del plan de 1940, promovió la rápida transición de los graduados en bachiller a maestros, sin tener muy en cuenta sus motivaciones por la carrera. González (2008) añade que, en el mismo año 1940, una Orden Ministerial establece el camino al título de maestro para quienes tuvieran el título de Bachillerato, mediante cursos oficiales. Este Plan de 1940 fue reglamentado por una Orden Ministerial

del 24 de septiembre de 1942 que dispuso los requisitos para el acceso a las Escuelas Normales y el curso ya nombrado. Por entonces, se mencionaba que para acceder a la Escuela Normal solo se requería cultura general primaria, de manera que a los 12 años se ingresaba mediante un examen. El programa formativo tenía una duración de tres años y procuraba una formación cultural profesional. Con el fin de continuar el desarrollo de la Orden Ministerial de 24 de septiembre de 1942, se dictó la Orden Ministerial de 7 de octubre de 1942, en la cual se determinaron las normas de su cumplimiento. En 1943 se ofreció la matrícula del segundo curso de Cultura General, para estudiantes oficiales y no oficiales. Las materias de este segundo curso fueron determinadas por decreto ministerial de 27 de noviembre de 1943, que fueron las que, con toda probabilidad, cursó Alvarina, y que le otorgaron el título con tan solo 18 años y unas pocas asignaturas cursadas en tres meses. Es por esto por lo que, cuando empezó a ejercer la docencia, ya con 37 años, se sentía tan poco preparada y tuvo que formarse por su cuenta.

Por su parte, Pilar, al haber nacido en 1935, pudo acceder a los estudios de Magisterio con 15 años, en 1950, año en el que se introducen algunos cambios en las reglas anteriormente mencionadas. Lo describe Rodríguez (1998): se debía realizar un examen de ingreso basado en la cultura general del bachillerato, tener catorce años cumplidos, aprobar tres cursos de escolaridad y un examen final con cuestionarios fijos. Es, por tanto, una formación mucho más intensa que la que recibió Alvarina, aunque ambas coinciden en afirmar, como mencionábamos, que la formación inicial no fue suficiente para ejercer la profesión, ya que la formación que recibieron era escasa y estaba muy sesgada por el género, algo contra lo que ellas lucharon nada más empezar a ejercer.

A partir de este conocimiento global de la formación recibida, la tercera línea de discusión tendría que ver con la formación orientada a la gestión de centros. Ninguna de las protagonistas afirma haber recibido esta formación en la carrera, un aspecto que también comenta Rodríguez (1998). Esta formación no fue enseñada, probablemente, porque el perfil profesional de las maestras no estaba diseñado para que alcanzaran puestos de responsabilidad en los centros (González, 2018).

Sin embargo, ambas profesionales acceden a la dirección de centros en la dictadura franquista.

Cuando Pilar lo hace, ya se había aprobado en 1967 el Reglamento de Directores (Murillo y Torrecilla, 2006), que regula sus condiciones, funciones, forma de acceso y desarrollo de sus tareas en el propio centro, y sienta las bases para el establecimiento de un Cuerpo de Directores de Educación. Oposición que Pilar tuvo que preparar y que le confiere una formación inicial al cargo de la dirección.

Por su parte, Alvarina accede a la dirección en 1974, ya sin oposición, porque como recoge García (2014), el Decreto de 30 de agosto de 1974 reguló el ejercicio de la función directiva en los centros públicos de Educación General Básica y determinó que todo centro tendría un director, que debería pertenecer al Cuerpo de Profesores de Educación General Básica, poseer una especial formación educativa y someterse a reentrenamiento periódico para ejercer permanentemente la función directiva. Como el texto legal planteaba una falta de concreción en lo referente al proceso de elección de los directores, puesto que la afirmación “oído claustro y consejo asesor” quedaba completamente abierta a la interpretación, desde opciones más autoritarias a otras meramente participativas, variando el procedimiento de acceso en función del contexto. Así, Alvarina pudo ser elegida directora sin pasar por la oposición ni, por tanto, con la formación que ese proceso confiere.

6.2 EL EJERCICIO DE LA DIRECCIÓN

En este segundo tema diferenciamos también tres líneas de discusión. La primera de ellas tendría que ver con las barreras en el acceso de la mujer a la dirección de centros. Aunque ninguna de las dos protagonistas siente o recuerda haber tenido estas barreras en el acceso a la función directiva, lo cierto es que ambas comienzan a dirigir centros que, en ese momento, nadie quiere dirigir. En el caso de Pilar, porque se ve obligada a hacerlo cuando un compañero le pide cambiar de destino tras aprobar la oposición al Cuerpo de Directores. En el caso de Alvarina, porque los propios compañeros la votan a ella para dirigirlo, a pesar de estar pasando en ese momento una complicada situación personal.

Ambas profesionales recuerdan que las mujeres directoras eran pocas en aquellos años, pero no saben concretar en qué número, dato que recoge Grañeras (2003), quien afirma que los primeros datos encontrados sobre la situación de la mujer en puestos de dirección de centros escolares datan de finales del siglo XX, cuyo número en Educación Primaria rondaba el 45%.

Por otro lado, y con respecto al estudio de Díez y Terrón (2004), acerca de las motivaciones por la que se accede a la dirección de centros en la primera década del siglo XX, vemos que las protagonistas acceden a esta tarea con la voluntad de generar cambios en la escuela y fomentar estructuras de trabajo colectivas, igual que se menciona en dicha investigación.

En segundo lugar, analizando el tipo de liderazgo que desempeñan, vinculado con esa forma específica de liderar femenina, que aparece en la literatura científica, lo cierto es que, durante el ejercicio del cargo, ambas realizaron un papel de liderazgo y de gestión para la mejora escolar en el contexto de Educación Infantil y Primaria, en la línea que exponen Moreno et al. (2012).

Especial hincapié merece el estereotipo y prejuicio arraigado en el inconsciente colectivo sobre los comportamientos de ambos sexos en situaciones de poder, en los que las mujeres son consideradas histéricas, indiscretas, asustadizas, frágiles y poco colaborativas entre ellas (Santos, 2000). Pilar y Alvarina no solo trabajaron durante varios años juntas, dirigiendo dos colegios públicos cuyo liderazgo trascendió a la vida social del pueblo más allá del ámbito académico, sino que entre ellas no hubo rivalidad. Aún hoy, muchos años después, guardan una entrañable amistad y mantienen el contacto.

En ambas trayectorias, se pone de manifiesto el papel de las mujeres en el ejercicio de la dirección en los centros escolares de contextos desfavorecidos, en la línea que describe Carrasco (2002) en su tesis doctoral. En ella, describe que el perfil de nuestras directoras está marcado por su capacidad de trabajo, por demostrar competencias para ejercer la dirección, por actuar honestamente en el cargo, por mostrar entusiasmo en el desarrollo de su trabajo. Además de tener un fuerte sentido de la justicia social, ser una persona cercana y demostrar confianza en sí misma (Carrasco, 2002).

Durante el periodo en el que ejercieron el cargo de directoras, ellas eran el centro en torno al cual giraba la totalidad de la vida organizativa del colegio, con una mínima implicación del consejo asesor y del claustro, cuyas actuaciones se limitan a "asistir al director en el desarrollo de sus funciones", en la línea que describen Egido y Paredes (1994).

Por último, especial mención merece el abandono del cargo por imposición (familiar o profesional) y falta de reconocimiento institucional a su labor como directoras. En ambos casos, dejan el cargo en contra de su voluntad. Alvarina lo deja por decisión propia, para apoyar a su marido en un cambio de destino; mientras que Pilar se ve obligada a dejarlo

por el cambio de legislación. Esta última situación la relata García (2014) cuando explica que la LOECE en 1980 establece un modelo directivo de corte semiprofesional, siendo el director nombrado entre el profesorado numerario del centro en base a los criterios de mérito, capacidad y publicidad.

6.3 LA CONCILIACIÓN

El tema de la conciliación puede ser debatido también desde tres líneas de discusión. La primera de ellas tendría que ver con las barreras que enfrentan las mujeres en el ejercicio de cargos directivos. Moreno (2004), habla de las barreras culturales, sociales y educativas que impiden el desarrollo profesional femenino, en especial, las relacionadas con el cuidado de la familia y del hogar. A pesar de que ninguna de las profesionales de este estudio siente haber sufrido barreras en el desarrollo de su labor profesional, ambas hablan sobre ello en sus testimonios. Alvarina reconoce que, si hubiera tenido hijos, nunca habría empezado a ejercer la docencia y, por ende, la dirección. Siempre tuvo claro que su rol sería el instaurado para la época, ser esposa y madre. Además, explica que sus compañeros varones no tenían otro rol más que el de ser maestros, mientras que sus compañeras mujeres eran a la vez maestras y amas de casa. Santos (2014), detalla que esta es una de las causas por las que la mujer no accede a los puestos de poder. La incorporación de la mujer al mundo del trabajo no ha llevado consigo la distribución equitativa de las tareas domésticas entre hombres y mujeres, por lo que las mujeres que trabajan en la enseñanza realizan una doble jornada laboral, constituyendo esta una de las causas por las que no acceden a puestos de dirección y gestión.

El pensamiento de Alvarina va en la línea de lo investigado por Díez y Terrón (2004) acerca del estado civil. Recordemos que esta investigación determina que, si sumamos el porcentaje de mujeres solteras y sin hijos en puestos de dirección de centros educativos, encontramos que aproximadamente el 18,18% de las mujeres directoras tienen menos responsabilidades familiares que el resto de las directoras (alrededor del 4,6%). Esto parece indicar un consenso social implícito de que las mujeres sin responsabilidades familiares tienen más posibilidades de adquirir y desarrollar roles de liderazgo.

Lo descrito por Santos (2014) en relación con la tradicional concepción de que el cuidado y la educación de los niños es tarea de las mujeres, ha hecho que estas renuncien al ejercicio de la dirección, ya que un cargo directivo exige una dedicación más amplia que la de la tarea docente. Esta situación, parece que, en principio, no se cumple en el caso de Pilar, ya que se casó y tuvo tres hijos mientras ejercía de directora. Sin embargo, hay que destacar que la bonanza de la situación económica de la familia fue clave para que ella pudiera desempeñar su rol como madre a la par que su papel como directora, pues contaba con ayudas extras que no tenían otras mujeres.

En lo relativo al apoyo marital y familiar a la labor de gestión de las maestras, ambas afirman que sus parejas apoyaron sus decisiones, a pesar de que ese apoyo estaba condicionado por su rol dentro de la familia y el cumplimiento de sus tareas de género. Padilla (2008) explica que esta sobrecarga de roles tiene consecuencias negativas para la mujer, que terminan afectando a su desarrollo profesional y personal y, más concretamente, a sus niveles de satisfacción con el trabajo y con la vida. Sin embargo, como se afirma en dicho estudio, las mujeres están tan educadas en ese rol de dedicación a la familia y al hogar, que no consideran que pueda tener incidencia en su rendimiento en el trabajo, sensaciones que también hemos percibido en las entrevistas con las protagonistas.

Y, por último, una línea que también podría ser debatida se corresponde con el reconocimiento institucional a esa “doble labor” que desempeñan las mujeres, como profesionales y amas de casa. Apreciamos que ninguna de las protagonistas tuvo tal reconocimiento, si bien sus propios alumnos y las familias valoraron su labor en la escuela. Alonso y Torres (2003) en un estudio realizado en un momento cercano a cuando las protagonistas ejercieron la docencia, exponen esta realidad hablando de la invisibilización femenina y de la falta de reconocimiento a su labor social, principalmente condicionada por vivir en una sociedad en la que los grupos sociales dominados u oprimidos no se representan en el imaginario social dominante, en el que los protagonistas son los hombres y sus logros. Padilla (2008) afirma que las propias mujeres ni siquiera se sienten discriminadas por esta situación por crecer aprendiendo estas dinámicas de dominación. Como hemos visto en el estudio, esta situación llega hasta tal punto que cuando empezamos la investigación, Alvarina y Pilar ni siquiera se consideraban a sí mismas ejemplos femeninos en el ámbito educativo.

CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTUROS DESARROLLOS

Para cerrar este trabajo, se presenta el apartado final, en el que abordaremos las conclusiones a las que se ha llegado con el estudio realizado, las principales limitaciones encontradas a lo largo del trabajo y las propuestas de futuras líneas de investigación que se plantean como posibilidades de futuro.

7.1. CONCLUSIONES

En las siguientes líneas daremos respuesta a los objetivos que nos planteábamos al inicio de esta investigación. Comenzaremos con los objetivos específicos del estudio.

En relación con el primero de ellos, nos planteábamos conocer cómo había sido la formación inicial y permanente de las dos protagonistas del estudio. Los resultados de la investigación nos llevan a ver que eligieron la profesión de Magisterio, además de por vocación, por ser una de las pocas trayectorias formativas aprobadas para las mujeres en el franquismo tras la escolarización obligatoria.

En ambas trayectorias, esa formación inicial que recibieron fue insuficiente para ejercer el magisterio e inexistente para encargarse de la gestión de un centro. La formación permanente se convierte en una necesidad para asumir el cargo de directoras.

Con respecto al segundo de los objetivos específicos, profundizar en el conocimiento del ejercicio de la dirección, ambas tuvieron que luchar contra distintas barreras para llegar al cargo. En el ejercicio de este, trabajaron por modificar un sistema escolar que tenía fuertes reminiscencias de la dictadura franquista, transformar las infraestructuras de sus colegios para adaptarlos a las nuevas leyes educativas y trabajar intensamente con los responsables locales en cuestiones educativas. En una sociedad en la que en los puestos de responsabilidad social eran ocupados mayoritariamente por hombres, y en la que a la mujer se la había preparado para ser tan solo esposa y madre, ellas se movieron con naturalidad, rompiendo con los estereotipos y siendo ejemplo para otras mujeres. Todo ello desde la humildad y la falta de reconocimiento por parte de las instituciones, pero con el agradecimiento de las familias

En cuanto al tercero de los objetivos, explorar cómo ejercieron la conciliación familiar en el transcurso del ejercicio de la dirección en una época en la que la mujer se estaba abriendo a la emancipación con el trabajo fuera del hogar, ambas son mujeres firmes en el convencimiento de que sus derechos son exactamente los mismos que los de sus maridos. Aun así, ambas necesitaron ayuda externa para las cuestiones domésticas, y para la crianza, en el caso de Pilar, ya que sus maridos fueron profesionales de alta cualificación profesional que tenían jornadas laborales muy extensas y no se encargaron de las labores del hogar. Sin embargo, ellas mismas no se consideran víctimas de su condición de género por la educación recibida.

A través de estos objetivos específicos hemos dado respuesta al objetivo general del estudio. Las trayectorias biográficas de Alvarina y Pilar nos llevan a conocer las experiencias formativas y profesionales de mujeres que fueron pioneras en romper barreras de género en la dirección de centros educativos en Cantabria. Además, en su papel como líderes, no solo se convirtieron en ejemplo para otras mujeres que aspiraban a roles similares en el campo de la educación, sino que consiguieron crear comunidades educativas sólidas en las que empezaron a tener protagonismo las familias y el alumnado.

Por último, jugaron un papel activo en las reformas educativas democráticas y su implementación en los centros de la región.

7.2. LIMITACIONES

Se desarrollan a continuación las limitaciones encontradas para el desarrollo de este trabajo. La primera de ellas aparece cuando, tras la decisión de basar este TFM en el testimonio de mujeres directoras en la dictadura franquista y/o pronta democracia, se inicia la búsqueda de las protagonistas y se detecta que no existe en la Consejería de Educación de Cantabria un histórico en relación a este tema, ni datos estadísticos en los que se pueda ver la evolución del número de mujeres que han ejercido el cargo de la dirección en los centros educativos de Cantabria frente al número de hombres. La búsqueda de estas protagonistas fue un camino difícil.

Además, su avanzada edad ha hecho que se produzcan algunos problemas a la hora de realizar las entrevistas y hacer las devoluciones de estas.

Por último, otra limitación importante viene de la formación recibida en el Máster en Inspección, Dirección y Gestión de Organizaciones y Programas Educativos, en cuestiones relacionadas con métodos de investigación. La carencia de esta formación ha supuesto para la investigadora que este trabajo se haya convertido en un reto de elevada dificultad.

7.3. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

A tenor de las conclusiones y de las limitaciones encontradas para llevar a cabo este Trabajo Fin de Máster, se proponen unas líneas de investigación que están relacionadas con algunas de las ideas anteriormente expuestas.

La primera línea de investigación que se propone es la creación de un banco de datos que refleje estadísticamente el número de centros educativos que ha habido a lo largo de los años, desde la primera etapa de la dictadura hasta nuestros días, en Cantabria. Una vez reflejados estos datos, hacer una cuantificación del número de mujeres y de hombres que han ejercido la dirección de esos centros. Esta cuantificación permitiría conocer de forma objetiva cual ha sido la evolución de la mujer en la dirección.

La segunda línea de investigación plantea el recoger, mediante el método de investigación biográfico-narrativo los testimonios de las mujeres que han ejercido la dirección de centros en Cantabria a lo largo de los siglos XX y XXI. Con ello, además de recopilar testimonios de incalculable valor para la memoria educativa de este país y de esta región, se ayudaría a romper con una de las principales barreras encontradas en el acceso a las mujeres a los puestos de responsabilidad: la ausencia de modelos femeninos de identificación. Con un mayor número de testimonios, podrían llegar a sacarse conclusiones que rompan mitos o estereotipos, como el de que las mujeres no pueden trabajar juntas, o que las mujeres accedemos a los puestos de responsabilidad tan solo porque tenemos un alto sentido de la obediencia y del servicio a los demás, por otros como el que las mujeres también queremos tener nuestra propia carrera profesional, al igual que nuestros compañeros varones.

Y una tercera línea de investigación que se plantea, sería el reconocimiento que la sociedad ha realizado a mujeres de especial relevancia en el ámbito educativo, comparando qué tipo de visibilidad se les ha dado, en forma de nombres de calles, plazas, auditorios, centros educativos, etc. A pesar de las limitaciones que tuvieron para elegir sus propios destinos profesionales, trabajaron con responsabilidad y convicción,

aportando un valor incalculable a los derechos que las mujeres de hoy en día podemos disfrutar.

VALORACIÓN PERSONAL FINAL

La investigación y realización de este TFM me acompañó durante mi primer curso como directora del IES La Albericia, de Santander. El camino recorrido hasta llegar a tener el honor de ejercer este puesto ha estado plagado de barreras, propias y ajenas. Al igual que Alvarina, este nombramiento llegó al cumplir los 50 años, después de intensos años en los que he combinado la conciliación familiar y profesional con la formación, en la mayoría de los casos, formal.

Teniendo en cuenta que, de toda esta formación recibida, tan solo una pequeña parte ha estado dedicada a la dirección de los institutos públicos de enseñanza secundaria, Pilar y Alvarina han sido mi referente en este primer curso en la dirección.

Recoger sus testimonios, investigar sus trayectorias mediante el método biográfico-narrativo, y rendirles homenaje por todo lo que hicieron por Torrelavega en general y por las mujeres en particular, ha supuesto para mí una profunda reflexión acerca de lo que ha de significar la función docente y el liderazgo de los centros educativos.

REFERENCIAS

- Abad Miguelez, B. (2016). Investigación social cualitativa y dilemas éticos: de la ética vacía a la ética situada. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 34, 101-120.
- Arias Valencia, M., & Giraldo Mora, C.L. (2010). El rigor científico en la investigación cualitativa, 29 (3), 500-514.
- Cáceres Reche, M. P., Trujillo Torres, J. M., Hinojo Lucena, F. J., Aznar Díaz, I., & García Carmona, M. (2011). Tendencias actuales de género y el liderazgo de la dirección en los diferentes niveles educativos. *Educación*, 48, 169-89.
- Codina, L. (2018). Revisiones bibliográficas sistematizadas. Procedimientos generales y Framework para Ciencias Humanas y Sociales Máster Universitario en Comunicación Social - Departamento de Comunicación Universitat Pompeu i Fabra.
- Codina, L. (2020). Cómo hacer revisiones bibliográficas tradicionales o sistemáticas utilizando bases de datos académicas. *ORL*, 11 (2) 139-153.
- Díez Gutiérrez, E. J., & Terrón Bañuelos, E. (2004). Barreras en el acceso de las mujeres a puestos directivos en las organizaciones educativas. En P. Murillo, J. López & M. Sánchez (Ed), *8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas* (pp. 638-647). Universidad de Sevilla .
- Díez Gutiérrez, E. J., Terrón Bañuelos, E., & Anguita Martínez, R. (2009). Percepción de las mujeres sobre el "techo de cristal" en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23 (1), 27-40.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2004). Las mujeres y el poder en las organizaciones educativas. En P. Murillo, J. López & M. Sánchez (Ed), *8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas* (pp. 629-638). Universidad de Sevilla.
- Egido Gálvez, I., & Paredes Labra, J. (1994). La dirección de centros públicos escolares: su concreción legal en España (1938-1993). *Tendencias pedagógicas* 1, 87-100.
- Enrique Alonso, L., & Torre Salmerón, L. (2003). Trabajo sin reconocimiento o la especial vulnerabilidad de las mujeres jóvenes en el mercado laboral. *Cuadernos de Relaciones Laborales* 2003, 21 (1) 129-165.
- Fernández Soria, J. M., & Agullo Díaz, M. C. (1997). *La depuración franquista del magisterio primario Historia de la educación*, 16, 315-350.
- Flecha García, C. (2004). Las mujeres en la historia de la educación. *Revista de Educación*, 6, 21-34.
- Flecha García, C. (2014). Desequilibrios de género en educación en la España Contemporánea: causas, indicadores y consecuencias. *Áreas Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 33, 49-60.
- Flecha García, C. (2014). La mujer en el Magisterio. *Revista TAVIRA*, 26, 274-295.
- García Garnica, M. A. (2014). Evolución de la función directiva en España: recorrido por más de un siglo de historia. *Aula de Encuentro*, 16 (1), 139 – 155.

- González Astudillo, M. T. (2008). La formación de profesores en España. *Revista Diálogo Educativo*, 23 (8), 39-54.
- González Pérez, T. (2013). Maestras españolas en el franquismo. Protagonistas olvidadas. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*”. UCSC, 25 (13), 107-124.
- González Pérez, T. (2017). El discurso educativo del nacionalcatolicismo y la formación del magisterio español. *Historia Caribe*, 33, 83-120.
- Grañeras, M. (2003). Las mujeres en los equipos directivos de los centros escolares en España, *OGE*, 3, 15-20.
- Guil Bozal, A., & Flecha García, C. (2014). Universitarias en España: De los inicios a la actualidad. *Revista Historia de la educación latinoamericana*, 24 (17), 125 – 148.
- Lorenzo Vicente, J.A. (2002). Hacia la profesionalización y modernización del Magisterio (1898-1936). *Revista Complutense de Educación* 13 (1), 107-139.
- Manrique Arribas, J.C. (2007). La familia como medio de la inclusión de la mujer en la sociedad franquista. *Hispania Nova*, 7.
- Ortiz Heras, M. (2006). Mujer y dictadura franquista. *Aposta revista de ciencias sociales*, 28.
- Moncayo Orjuela, B. C., & Villalba Gómez, C. E. (2014). Obstáculos de la mujer en el acceso a cargos de dirección y liderazgo: incidencia de los planteles educativos. *Panorama*, 8(15) 59-79.
- Murillo Torrecilla, F. J., & Gómez Martín, J. C. (2006). Pasado, Presente y Futuro de la Dirección Escolar en España: entre la Profesionalización y la Democratización. *REICE*, 4 (4).
- Navareño Pinadero, P. (2012). La dirección de centros educativos en España. Liderazgo y gestión para la mejora escolar. *Avances en supervisión educativa*, 17, 1-10.
- Padilla Carmona, M.T. (2008). El acceso a la dirección escolar de las profesoras de educación infantil y primaria: barreras y oportunidades. *Bordón* 60 (3) 67-83.
- Paredes Giménez, G., & Francés Aloy, J. M. (2020). Análisis de la función directiva en las diferentes leyes educativas en España. *Revista sobre educación y liderazgo educativo DYLE: Dirección y liderazgo educativo*, 8.
- Pérez Carrillo, Y. (2020). ¿Qué es el estado de la cuestión en un proceso de investigación? (Desde la mirada de estudiantes de licenciatura de la carrera de Sociología de la Universidad Nacional, Costa Rica). *Repertorio Americano Segunda nueva época*, 30, 151-166.
- Pozo Andrés, M. M. (2013). El sistema educativo español: viejos problemas, nuevas miradas. Conmemoración de un bicentenario (1813-2013) *Bordón*, 65 (4), 75-89.
- Rabazas Romero, T. & Villamor Manero, P. (2009). Trayectoria Profesional de las directoras en el sistema educativo español. En *XV Coloquio de Historia de la Educación* (pp. 415-426), 29, 30 de junio y 1 de julio de 2009, Pamplona.
- Ricoy Lorenzo, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 31 (1)11-22.

- Rodríguez Izquierdo, R. (1998). Formación de las maestras desde 1940 a 1970. Un análisis de los Planes de Estudio desde una perspectiva Histórico-legislativa y de Género. *Escuela Abierta*, 2, 62-82.
- Sánchez-Cabezudo Rina, M. (2021). Los derechos de la mujer: de la república a la dictadura pasando por la Guerra Civil. *Cuadernos de Investigación Histórica* 38, 133-150.
- Sonlleve Velasco, M. (2018). *Memoria y reconstrucción de la educación franquista en Segovia. La voz de la infancia de las clases populares* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid.
- Sonlleve Velasco, M. (2022). Dilemas éticos en historia oral. Reflexiones desde una tesis doctoral sobre la memoria educativa franquista. *New Trends in Qualitative Research*, 10, 1-11.
- Torrego-Egido, L. (2014). ¿Investigación difusa o emancipatoria? Participación e inclusión en investigación educativa *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14 (7), 113-124.
- Urrutía, G., & Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clínica*, 135(11), 507-511.

ANEXOS

Los anexos de este trabajo pueden consultarse en el enlace que se presenta a continuación:

[ANEXOS TFM María J. Sampedro Zubizarreta](#)