



Trabajo Fin de Máster

Historias de vida de maestras.

Rescatando Identidades Docentes de maestras
españolas

Life Stories of Female Teachers.

*Rescuing Teaching Identities of Spanish Female
Teachers*

Autora

María Pilar Giménez Calvo

Directora

Teresa Fernández Turrado

Facultad de Trabajo Social / Universidad de Zaragoza

Diciembre 2019

A mi madre:

“Que no soy fácil, lo sabes muy bien.

Que me has cosido las alas también.

Que sin tus manos no puedo vivir.

Que con tu calma consigo seguir”

Amaia Montero. *“Te voy a decir una cosa”*, 2009.

RESUMEN

A lo largo del tiempo, las mujeres han visto cómo su papel en la sociedad ha ido evolucionando, desde hace décadas cada vez hay más estudios que han investigado y recogido los testimonios y las experiencias de estas mujeres en su camino hacia la educación, desde el siglo XIX y XX hasta la actualidad, un contexto en el que la llegada de las mujeres fue más tardía respecto a la de los hombres.

Se ha realizado un recorrido a través de diferentes fuentes bibliográficas, entrevistas, y relatos que han permitido dilucidar cuál ha sido el itinerario docente de varias maestras de diferentes épocas, siempre desde una perspectiva social y humanística, centrándonos en el mujeres maestras como campo de estudio.

El componente más importante de este trabajo ha sido encontrar una línea común, de identidad profesional ligada con su vida personal, así como también con la vocación y dedicación de estas maestras a su profesión, y valorar el papel que han tenido las diferentes reformas educativas, momentos históricos y realidades sociales en sus vidas, construyendo sus identidades docentes y acercándolas hasta nuestros días.

ABSTRACT

Over time, women have seen their role in society evolve, for decades there have been more and more studies that have researched and collected the testimonies and experiences of these women on their way to education, from the 19th and 20th centuries to the present day, a context in which the arrival of women was later than that of men.

A journey has been made through different bibliographic sources, interviews and stories that have made it possible to elucidate the teaching itinerary of several teachers from different periods, always from a social and humanistic perspective, focusing on the female sex as a population of study.

The most important component of this work has been to find a common line of professional identity linked to their personal life, as well as with the vocation and dedication of these teachers to their profession, and to value the role that the different educational reforms, historical moments and social realities have had in their lives, building their teaching identities and bringing them closer to the present day

ÍNDICE

Resumen.

Abstract.

Introducción	1
Marco teórico	3
La formación del Magisterio en España.	3
Contexto de la educación en España desde finales del siglo XIX al primer tercio del siglo XX. ..	5
Nociones sobre las maestras en España.	10
Historia de las mujeres en su camino hacia la universidad.	16
Las maestras de la República	17
Marco metodológico	19
Técnica de la entrevista	21
Desarrollo de la investigación	23
Planificación.....	23
1. Mujeres y maestras ilustres españolas del siglo xx	27
2. Mujeres maestras represaliadas	35
3. Maestras entrevistadas.....	38
Análisis de los contenidos	59
Conclusiones	63
Referencias bibliográficas	68
Anexos	69
i. Anexo 1: Legislación acerca de la formación y estudios del Magisterio siglos XIX, XX y XXI.	
ii. Anexo 2: Legislación educativa en España.	
iii. Anexo 3: Consentimientos de las entrevistadas.	

Introducción

El presente trabajo contiene un recorrido bibliográfico de la historia de las maestras en la España de los últimos siglos, introduciendo una perspectiva de género. A través de la revisión de diferentes textos, se ha profundizado en el tema de la institucionalización de la profesión docente femenina, cómo eran las vidas de aquellas primeras maestras y los cambios que se han ido produciendo a lo largo de los años. Para profundizar también en esta profesión y en cómo se ha ido adaptando, cómo ha ido evolucionando e incluso institucionalizándose, se han realizado diferentes entrevistas con maestras de diferentes épocas, lugares y trayectorias, para poder comparar sus vivencias y experiencias como docentes en España.

Se ha llevado a cabo una profundización teórica sobre la temática de las maestras de España a lo largo de los siglos XIX, XX y XXI, con una visión general de las condiciones, motivaciones y realidades que las primeras mujeres convertidas en maestras vivieron, sufrieron y disfrutaron.

Carmen Güaita dice en su libro “Memorias de la pizarra”: *“A quien quiera ser maestra le diría, si te gusta, vas a ser feliz”*, y éste es el primer pensamiento que me viene a la cabeza cuando pienso, no solo en las maestras del siglo pasado, sino en todas las personas que dedicamos nuestra vida y nuestras ilusiones a cumplir, día a día, el sueño de ser maestras y maestros porque sin la vocación no es posible ningún cambio, y sin cambio, no hay mejora. Esto es lo que pensarían aquellas muchachas que debían dejar sus hogares y empezar desde cero en lugares desconocidos, lejanos e incluso inhóspitos que les eran asignados como primeros e inestables destinos de profesión. Echando la vista atrás, ¿cuál era el contexto histórico y social al que nos referimos?.

Nos damos cuenta de que la profesión de las maestras era una verdadera vocación que anidaba, dentro de jovencitas que querían vivir su propia libertad a través del trabajo como maestras. Un trabajo que no se presentaba como algo fácil, ya que muchas de estas jovencitas tenían que abandonar las comodidades de su hogar para poder seguir estudiando y trabajando donde el Gobierno decidía. Así pues, ¿cuánto ha cambiado el acceso del profesorado a los puestos docentes?, ¿cómo es ahora la preparación de los maestros desde las Universidades? Para ir respondiendo a todas y cada una de estas preguntas vamos a proceder a buscar en diferentes documentos y datos de otras épocas para poder valorar y realizar una comparativa entre la vida de las maestras del siglo XX y las de nuestro siglo para ver el perfil, las necesidades y las dificultades a las que nos enfrentamos hoy en día y a las que las primeras maestras se enfrentaron por primera vez para conseguir que la enseñanza fuera un mundo de mujeres y de hombres.

Así pues, vamos a nutrirnos también de testimonios vivos de maestras de la época que van a relatarnos cuáles fueron sus experiencias y vivencias durante su etapa docente, puesto que mi propósito principal con este trabajo, es acercarme a la vida de las maestras a través de sus experiencias y relatos a diferentes niveles de concreción, desde lo más general a lo más específico relativo a su profesión y su vida personal. Se trata de varias maestras que siguen conservando en su memoria las huellas que fueron dejando en el largo camino de la educación, la comprensión y la dedicación constante a su profesión. Contamos con un grupo de maestras que vivieron diferentes épocas de la reforma educativa, cambios a nivel legislativo, social, cultural y económico en la

provincia de Aragón y que nos las transmiten desde su propia perspectiva personal y laboral como experiencias de vida.

Hablamos en todo momento del colectivo “maestras”, puesto que se han convertido en mi grupo de estudio para este trabajo. Las maestras están presentes en todos aquellos espacios que interpretamos como propiamente educativos, además de estar presentes en muchos otros. Se trata este tema desde la perspectiva de identidades docentes, potenciando así el valor intrínseco de las vidas de estas profesionales.

Me gustaría destacar en esta introducción el papel que la sororidad merece para este colectivo femenino, puesto que la sororidad es admirarnos, respetarnos y apoyarnos y ésta ha sido la idea que ha dado forma a todo mi trabajo. He querido indagar en las líneas de historias de vida de mujeres, para poder entresacar aspectos de la vida personal y laboral de las mismas, y en esta recogida de muestras de maestras he descubierto que la conciliación no siempre ha sido posible, y por eso quiero recalcar una muestra de respeto y admiración a todas las mujeres, maestras, compañeras y profesoras que me han acompañado a lo largo de mi vida estudiantil, personal, y sobre todo que me han guiado y ayudado durante la realización de este Máster de Género, que me han abierto los ojos hacia una realidad desconocida para mí hasta que llegué aquí, y que sin duda me han aportado un crecimiento personal profundo y muy satisfactorio.

Por todas ellas, a las que me gustaría dedicarles miles de palabras de agradecimiento por ayudarme a ser mejor mujer, mejor maestra y mejor persona.

Marco teórico

La formación del Magisterio en España.

En este apartado vamos a llevar a cabo una revisión de la evolución de la normativa educativa en España en base a diferentes procesos que han marcado sustancialmente la vida educativa de los estudiantes a lo largo del siglo XX y XXI y también vamos a sentar las bases que han dado lugar a la formación del Magisterio en nuestro país.

Echando la vista atrás, tenemos que remontarnos al siglo XV para encontrar los antecedentes de la formación del Magisterio. La figura del maestro siempre ha estado presente, pero su formación no era la acorde a las funciones que desempeñaba en la sociedad, por lo que empezó a surgir la idea de que la formación del profesorado era necesaria. Ya en el siglo XVII y XVIII encontramos los antecedentes de las Escuelas Normales. Las instituciones públicas para la formación del profesorado en nuestro país, aparecen con algo de retraso respecto a otros países europeos, ya que no fue hasta finales del siglo XVIII y primer cuarto del siglo XIX cuando se fueron creando las diversas instituciones que darían la formación al Magisterio.

Para acceder a los estudios de Magisterio, ya en el siglo XX, según el Reglamento para las Escuelas de Magisterio de 1950 (Decreto 07/07/1950), era necesario tener el título de Bachillerato Elemental (es decir, con 14 años), con el Bachillerato Superior (16 años) e incluso a partir de 1961, teniendo completados ocho cursos de escolaridad Primaria, además de la premisa de haber cumplido catorce años y haber superado una prueba selectiva. El Plan de Estudios de 1950 estuvo en vigor hasta que en 1967 (Orden 01/06/1967) se aprobó otro, con una propuesta de formación del profesorado más técnica y con una didáctica diferente. Para ello, el Plan de Estudios se dividió en tres cursos: dos teóricos tras los cuales había que superar una prueba de madurez y un tercer año de prácticas remuneradas en una escuela Primaria (Melcón, 1992).

En la década de 1960 existieron dos órganos que se encargaban de la formación continua del Magisterio. El primero, constituyó un intento fallido de recreación de los Centros de Colaboración Pedagógica cuyo origen es de 1932. El segundo, fue el Centro de Documentación y Orientación Didáctica de Enseñanza Primaria (CEDODEP). Dicho centro recogía aportaciones pedagógicas y didácticas, además de orientar y editar la revista Vida Escolar. Este Centro nació bajo la expectativa de organizar la formación continua del magisterio y mantenerse al cargo de su actualización pedagógica y didáctica pero estaba dotado de unos medios y materiales muy escasos para sobrellevar todo este volumen de trabajo (Lerena, 1976). Llegando a finales de la década de los 60 apareció la inquietud entre el profesorado y la sociedad de los contenidos que debían ser enseñados y aprendidos, si debían apostar más por conocimientos y materias aplicables a la vida laboral, más instrumentales o debían transmitir otros conocimientos y valores más orientados hacia la ciudadanía.

Con estos criterios, se diseñó el Plan de Estudios de 1967 que suponía un avance significativo con respecto al plan anterior puesto que la preparación del profesorado en las materias instrumentales y la formación didáctica y metodológica era muy superior. Otro progreso formativo lo constituyó el hecho de que las materias comunes de este Plan de Estudios se pudieran dar conjuntamente para los

alumnos y alumnas. Sin embargo, otras materias como la Educación Física, Didáctica de la Formación del Espíritu Nacional y Manualizaciones y Enseñanzas del Hogar, tenían contenidos específicos y distintos en función del sexo del alumnado (Tena, 1966, 27).

En 1970 entra en vigor una nueva Ley de educación y en 1971 verá la luz otro Plan de Estudios, habiendo únicamente terminado dos promociones del Plan antiguo, encontramos entonces en España un acceso a la Enseñanza Primaria y Secundaria muy desigual (AA.VV. 2000, Palacios, 1979). Es por eso que en esta época era necesario un cambio legislativo y ve la luz la Ley General de Educación donde se incorporaron la educación infantil, la educación especial y la formación profesional. La LGE consiguió, por primera vez, la escolarización de todos los niños en la educación obligatoria. Partiendo de esta institucionalización de la enseñanza obligatoria vemos que se ha mantenido a lo largo de los años la continuidad de los más pequeños en las etapas de las escuelas infantiles de 0 a 3 años. Estaba previsto en esta Ley 14/1970 (Disposición Transitoria 2ª .3), que las Escuelas Normales se integraran en las Universidades como el resto de las Escuelas Técnicas, lo que se produjo jurídicamente en 1972. No fue un mero cambio nominal, sino que implicaba, en primer lugar, una nueva denominación, ahora serían Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica y el magisterio se llamaría profesorado de EGB.; en segundo lugar, administrativamente, dependerían de la Universidad correspondiente y, en tercer lugar, en el ámbito académico, se elaborarían nuevos planes de estudios, se encargarían junto con los Institutos de Ciencias de la Educación de realizar cursillos de perfeccionamiento y realizarían trabajos de investigación, como el resto de las Facultades y Escuelas. Podemos concluir en que la formación inicial del magisterio se ha ido transformando paralelamente a las reformas educativas de la Enseñanza Primaria y a la integración de la Escuelas en la Universidad.

La formación del profesorado ha ido ajustándose a los planes de estudios que iban marcando la realidad educativa a lo largo de la historia, sin embargo, no se ha tratado de una formación concreta para ejercer otras funciones que ha tenido que ir aprendiendo de manera autónoma y sin guía, tales funciones que venían marcadas por las necesidades de la sociedad o del alumnado con el que desarrollaba su labor docente. En cierto modo, cualquier profesor ha tenido que ser competente, además del conocimiento específico de su área, en determinados contenidos de diversas materias transversales como educación vial, sexual, ambiental, para la higiene y salud, entre otras. De la misma manera, ha ido desarrollando ciertas actitudes y habilidades individuales y sociales básicas, como capacidad de escucha, ocupando roles de amigo, motivador, tutor, juez, transmisor de conocimientos, evaluador, etc. Estas competencias profesionales, ciudadanas y humanas no suelen constar en los planes de estudios y sin embargo, utilizando la terminología de Pierre-Félix Bourdieu, a quien citamos textualmente: *“En el aula del instituto eres sargento instructor, rabino, paño de lágrimas, ordenancista, cantante, erudito de poca monta, administrativo, árbitro, payaso, consejero, controlador de vestuario, director de orquesta, apologista, filósofo, colaborador, bailarín de claqué, político, psicoterapeuta, bufón, guardia de tráfico, sacerdote, madre-padre-hermano-hermana-tío-tía, contable, crítico, psicólogo, el último asidero”*. (McCourt, 2008, 29), podríamos denominar como el habitus del docente ya que forman parte de la práctica cotidiana del profesorado.

Como señala Antonio Bolívar (2008), las estrategias de mejora didáctica y curricular de los últimos cuarenta años han ido desde el plano organizativo, es decir, del estímulo de las dinámicas de los

centros, fomentado por las políticas externas a los mismos, al desarrollo y revalorización de las prácticas docentes en el aula (Elmore, 1997, Hopkins, 1998), o al predominio de objetivos más eficientes que priman los resultados y el incremento de aprendizaje del alumnado por encima de otros criterios educativos.

En el 1990 llegó la LOGSE, Ley Orgánica General del Sistema Educativo, conocida por el cambio en las etapas educativas y la ampliación de la educación obligatoria hasta los 16 años. Esta ley abogó por un sistema de enseñanza de tipo constructivista, con un modelo de currículo abierto y diferentes niveles de concreción

Después de la LOGSE, se aprobó la LOCE, Ley Orgánica de la Calidad de la Educación, en 2002, que no se llegó a aplicar, y la LOE en 2006, donde los estudios obligatorios son la educación primaria y la educación secundaria obligatoria. La educación infantil es una etapa optativa, pero recomendable, sobretodo el segundo ciclo, de los 3 a los 6 años. El bachillerato es una etapa educativa no obligatoria cuyo fin es preparar a los alumnos para el siguiente paso en la educación, que son los estudios superiores.

En 2013 surge la LOMCE, Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa denominada popularmente como «Ley Wert», es una ley del ordenamiento jurídico español con carácter de ley orgánica aprobada en el año 2013, que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), a través de seis artículos y una disposición adicional de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE). Se dio de tiempo 4 cursos para su puesta en práctica de manera tota, permitiendo a los centros y equipos poder ir adaptándose a ella tanto a nivel curricular como material y personal.

Es curioso percatarse que tras esta breve contextualización educativa, no hemos reparado en cómo era el acceso, si era posible, de las mujeres a la Universidad. Siguiendo varios textos de Consuelo Flecha, entre otras autoras, llegamos a la conclusión que no fue hasta el año 1910 cuando las mujeres pudieron acceder libremente a los estudios superiores, pero nos preguntamos ¿cómo fue ese largo camino?, ¿qué obstáculos encontraron?

En los anexos 1 y 2 encontramos un cuadro resumen que recoge la evolución legislativa de la educación en España y la legislación acerca de la formación y estudios de Magisterio de los siglos XIX, XX y XXI.

Contexto de la educación en España desde finales del siglo XIX al primer tercio del siglo XX.

A lo largo de la historia, el acceso de las mujeres a la educación formal de la misma manera que lo hacían los hombres ha sido un tema controvertido, donde la reivindicación ha sido necesaria para poder cambiar el rol que la mujer tenía dentro de la sociedad. Así pues, podemos considerar el acceso de la mujer a la formación como el punto de partida para la transformación de su situación social (Calvo, Susinos, y García Lastra, 2011).

En España, la Iglesia católica durante la primera mitad del siglo XIX se oponía a la instrucción de las mujeres puesto que desaconsejaba que las mujeres tuvieran acceso a la educación señalando una serie de conductas y comportamientos que debían mantener para construir su papel social, determinado por su género. (Ballarín, 2001). Así pues, las mujeres hasta bien entrado el siglo XIX

no tuvieron derecho a la educación, y únicamente recibían orientaciones hacia el trabajo doméstico y el cuidado de la familia, tareas que no necesitaban ser aprendidas en el marco de la educación formal.

Ya en la segunda mitad del siglo XIX, se promulgó en España la primera Ley de Instrucción Pública, la Ley Moyano¹ (9 de septiembre de 1857), fue la primera vez que aparecía el carácter obligatorio de la educación de los niños y niñas de edades comprendidas entre los 6 y los 9 años, aun así las cifras demuestran que a pesar de esta ley, en los años posteriores a su aprobación más de la mitad de las niñas seguían sin escolarizar (Véase Tabla 2).

Tabla 1: Porcentaje de analfabetismo en España en los años finales del siglo XIX

AÑOS	% MUJERES	% HOMBRES
1860	86	64
1877	80	62
1887	76	58
1900	71	55

FUENTE: Elaboración propia a través de: Ballarín, P. (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea*. Madrid: Síntesis.

Encontramos un sistema educativo que mantenía la tradición social reforzando roles y estereotipos sexuales, estableciendo unas asignaturas para niñas denominadas “enseñanzas del hogar” que en su parte práctica se centraban en las disciplinas domésticas y reglas de urbanidad frente a las otras “asignaturas para hombres” que comprendían conocimientos y saberes más profundos y utilitarios a los que la mujer no tenía acceso por su condición femenina, ya que el acceso de las mujeres al conocimiento y a la vida laboral vendría determinado años más tarde por diferentes reformas, procesos de cambio y lucha contra las tradiciones privativas (Véase Tabla 4).

Tabla 2: Analfabetismo en España a principios del siglo XX.

ANALFABETISMO EN ESPAÑA					
(en millones de habitantes por año de referencia)					
AÑO	1900	1910	1920	1930	1940
HOMBRES	5,07	5,11	4,80	4,27	3,68
MUJERES	6,81	6,76	6,37	5,75	5,08
TOTAL	11,87	11,87	11,17	10,25	8,76

FUENTE: Elaboración propia a través de: Luzuriaga, Lorenzo (1926). *El analfabetismo en España*. Madrid, J. Cosano,

¹ ¹ Moyano, C. Diario del Senado, 1887, sesión del 27 de abril. Extraído de: Sevilla Merino, Diego (2007). *La Ley Moyano y el desarrollo de la educación en España*. *ETHOS EDUCATIVO*, 40, Granada, pp. 110-124.

Tabla 3 Porcentajes de analfabetismo en España

Años	1857	1887	1990	1920	1940	1960	1981
%	75	65	59	44	23	14	6

Fuente: Vilanova y Juliá 1992

Podemos concluir que aunque las tablas derivan de diversas fuentes, dan una visión completa de cómo ha evolucionado el analfabetismo en España de manera global, observándose su progresiva disminución con la progresiva institucionalización de la enseñanza y del acceso obligatorio de los niños y niñas a la escuela.

Tabla 4: Primera enseñanza elemental en España.

PRIMERA ENSEÑANZA ELEMENTAL	
NIÑOS	NIÑAS
Breves nociones de Agricultura, Industria y Comercio, según las localidades.	Labores propias del sexo
PRIMERA ENSEÑANZA SUPERIOR	
NIÑOS	NIÑAS
Principios de Geometría, de Dibujo lineal y de Agrimensura.	Elementos de Dibujo aplicado a las mismas labores
Nociones generales de Física y de Historia natural acomodadas a las necesidades más comunes de la vida.	Ligeras nociones de Higiene doméstica.

FUENTE: Elaboración propia a través de Cossio, M.B (1904): *El maestro, la escuela y el material de enseñanza*. Madrid, España: La lectura, p. 44.

Las tasas de analfabetismo femenino en España a principios del siglo XX van disminuyendo por los cambios sociales que se viven en nuestro país y también gracias a la aparición de diferentes instituciones como la Institución Libre de Enseñanza que ha constituido uno de los motores fundamentales para el cambio de la sociedad. A partir de este cambio social surgen reformas educativas de las que tienden a responsabilizarse personas provenientes de diferentes entornos, pero en general, expertos de un tema u otro, sin embargo, corresponde a los políticos el debate y la aprobación de estas reformas, así como del estudio de la normativa y la toma de decisiones sobre las mismas (Puelles, 2004, 11). La ILE, fue una institución privada creada en 1876 por un grupo de Catedráticos, entre los que se encontraba Francisco Giner de los Ríos, Gumersindo de Azcárate, Teodoro Sainz Rueda, Nicolás Salmerón y otras personalidades profundamente comprometidas con la renovación pedagógica española, desarrollaron un centro privado y laico que llevó a cabo un papel fundamental en la innovación cultural e intelectual, ya que permitió que entraran en España las nuevas ideas y teorías pedagógicas que se estaban desarrollando en Europa. Se eliminaron algunas de las prácticas pedagógicas anteriores que marcaban el atraso educativo español como la enseñanza puramente memorística aumentando la participación de los alumnos a través de salidas al campo y el establecimiento de una relación de confianza entre docentes y alumnos donde el

máximo respeto al niño, el clima de tolerancia y la relación con las familias daban forma a una educación activa, integral, armónica, gradual, coeducativa y laica.

Hacia los años 30 el analfabetismo de las mujeres disminuye como hemos dicho anteriormente por la aparición de este tipo de instituciones, entre otras, que propiciaron mediante la adjudicación de becas y ayudas financiación suficiente para realizar estancias en centros educativos europeos promoviendo la formación del profesorado, expandiendo estos conocimientos a los estudios por los que se accedían a los estudios de Magisterio. Tal y como podemos observar en la tablas 1 a 3.

Ya en las primeras décadas del siglo XX España vive un momento de importantes cambios que, lentamente, van dejando atrás una población mayoritariamente campesina y fuertemente analfabeta y camina hacia una sociedad donde la educación va colocándose como motor fundamental para la transformación social y las mujeres van teniendo su papel relevante dentro de la misma.

Sobre la escolarización conjunta de niñas y niños, en 1911 aparecen las primeras escuelas mixtas a pesar de la fuerte oposición que reciben por una gran parte de la población, a pesar de que se busca el beneficio del ideal coeducativo que busca educarse desde pequeños desde el respeto mutuo y la convivencia entre sexos que tantos beneficios tenía para el alumnado, ideas que encuentran una gran resistencia por parte de los sectores más tradicionales que consideran que la mujer se “desnaturaliza” y pierde sus características esenciales (Capel, 1986).

El acceso de las mujeres a la educación primaria iba avanzando en las primeras décadas del siglo XX, pero su llegada a los niveles educativos más altos era más complicada, puesto que no es hasta 1910 que las mujeres pueden matricularse libremente en los centros de enseñanza de nivel superior, ya que hasta entonces sigue vigente la Real Orden del 11 de junio de 1888 por la cual las mujeres deben pedir permiso oficial para ello (Scanlon, 1987).

Avanzando a lo largo del siglo, llega a España el periodo de la II República (1931-1936), donde hubo un importante consenso social sobre la necesidad de la educación de las mujeres, lo que ayudó a las mujeres a tener nuevas oportunidades, como el derecho al voto de las mujeres, un tema que, como en muchos otros, España estaba retrasada respecto a otros países como Noruega o Finlandia, entre otros. El 1 de octubre de 1931 se aprobó el derecho al voto de las mujeres, una lucha que es habitualmente reflejada por la lucha de Victoria Kent y Clara Campoamor, ambas diputadas y licenciadas en Derecho (Montero, 2009). Además de este logro que supuso la consecución del voto de las mujeres, la Constitución del año 1931 consagraba la igualdad del género masculino y femenino ante la ley, lo cual también supuso un avance considerable para la sociedad femenina española. , los años de la II República son catalogados y definidos por muchos autores como los años donde se produce una modernización de la educación española. Empieza a llegar a nuestro país una innovación a diferentes niveles a través de los materiales, los agrupamientos y espacios, las metodología y, en definitiva, una nueva concepción de la escuela, del alumnado y de sus maestras y maestros. (Juan Borroy, 2013). Para hacer referencia a toda la novedad a nivel educativo y social que hubo durante estos años, el profesor José Carlos Mainar acuñó el término de Edad de Plata, para englobar toda la etapa de innovación y modernización que llega al sistema educativo español, afirmando pues que nos encontramos en la Edad de Oro de la Pedagogía (Mainar,1981).

LA DICTADURA

La Dictadura de Franco rechaza el ideario educativo de la II República y la única idea que predomina es que la educación debe ser católica y patriótica. En los primeros años no se le da importancia a la estructura u organización de la educación, puesto que únicamente la utilizan como vehículo transmisor de su ideología. Se produce una ruptura total con la época anterior, rechazándose todos los avances de la República en cuanto a renovación de los métodos pedagógicos y mejora del nivel intelectual de la enseñanza.

Por eso fue necesario borrar en la sociedad toda la huella que fuera contraria a la del Nuevo Estado. Empezando por los libros de texto, pasando por los alumnos y llegando finalmente al profesorado y las instituciones. También es importante la separación de sexos, debida a la prohibición de la coeducación. La iglesia está al mando de la educación del Nuevo Estado, además de favorecer el elitismo e intensificando el acceso a la educación de las clases más humildes. La Iglesia alcanzó un poder educativo muchísimo mayor que el que había tenido antes de la Segunda República (Caivano y Carbonell, 1979).

La enseñanza primaria fue la última en ser reformada y lo fue por una Ley de 1945, la cual otorgó plena potestad a la Iglesia, por lo que los colegios de órdenes religiosas femeninas aumentaron y dirigieron la educación de muchos mujeres en los principios que la dictadura dirigía, como la sumisión, entre otros (Agulló, 1999). La separación por sexos y la instauración de un currículo diferente para la formación de las mujeres asentó la idea de que hombres y mujeres son seres que van a desempeñar papeles diferentes durante los años posteriores.

La segunda etapa en la historia de la educación en el franquismo comenzaría en 1953 y duraría hasta 1970. La primera disposición de esta nueva etapa fue la Ley sobre Ordenación de la Enseñanza Media de 1953, la cual se organizaba con un bachillerato elemental de cuatro años. Para acceder al bachillerato superior de dos años había que pasar una reválida, habiendo otra reválida al terminar esta etapa. Ese era el denominado plan general, porque luego había un plan especial de tipo laboral con cinco cursos y dos reválidas. Para acceder a la Universidad se cursaba un curso de preparación, con una prueba de madurez. En el mismo año de 1953 se aprobó la Ley de Construcciones Escolares, que establecía un sistema de convenios entre el Estado, las Diputaciones provinciales y los Ayuntamientos para construir escuelas. (Mayordomo,1990).

Durante el tiempo que duró la dictadura, a las mujeres se les fueron suprimiendo todos los derechos que habían conseguido con la constitución promulgada en 1931, en la cual a la mujer se le había otorgado un papel igualitario con respecto al hombre, así como el derecho al voto. Uno de los primeros fueros promulgados fue el de Trabajo en 1938, donde a las mujeres casadas se les negaba el derecho al mercado laboral. Únicamente, podían trabajar las mujeres solteras o viudas sometidas a los varones. Estas leyes se mantuvieron vigentes hasta 1976 con la Ley de las Relaciones Laborales, ya que con la muerte de Franco y el fin de la dictadura, surgió un gran avance en el papel que desempeñaba la mujer dentro de la sociedad (Groves, 2009).

Nociones sobre las maestras en España.

Las maestras a principios del siglo XIX eran prácticamente analfabetas, porque su formación académica seguía relegada a su papel doméstico, apenas poseían unos conocimientos rudimentarios, a veces sabían leer pero no escribir pero eran expertas en coser, bordar y en el catecismo, cosa que no ocurría con los hombres, a quienes se les permitía un acceso al saber y al conocimiento mucho más amplias de materias variadas e interesantes, cosa que a las mujeres no se les permitía, ya que, como se ha citado anteriormente, estamos hablando de educación segregadora que diferencia no solo la formación de cada uno, sino también la localización, medios y recursos de cada grupo. Fue a partir de la renovación de la Escuela Normal Central de Maestras en 1882 cuando la ampliación curricular mejoró el perfil profesional para elevar la formación de la mujer española al nivel europeo (Colmenar, 1994). Esta Escuela Normal Central tuvo una gran transcendencia en la sociedad de entonces, puesto que a través de un simple examen cualquier mujer podía obtener el título de maestra, dichos exámenes se pasaban ante un tribunal femenino para las labores del hogar, y ante uno compuesto por varones para el resto de saberes, este tipo de escuela no era una herramienta útil para formar maestras, por lo que con el paso de los años, y tras muchas críticas de diferentes sectores sociales estas escuelas fueron reformadas. A partir de 1881 y en base a La Real Orden de 8 de junio de 1887 se estableció el grado Normal, y las mujeres pudieron optar a la titulación, pudiendo cursar, según la ley las mismas asignaturas, aunque con pequeños matices porque todavía se consideraba que había materias femeninas y materias masculinas (Altamira, 1912). Es momento entonces de centrarse en las causas que explican esta evolución del magisterio público español durante el siglo XIX y la incorporación de las maestras desde mediados de siglo.

En primer lugar, la Ley Moyano hizo pensar a los hombres que el magisterio era una profesión de paso, algo que no tenía futuro y que era una mera cuestión de tiempo que dejase de ser algo reglado y volviese a ser algo meramente femenino, por lo que muchos de ellos se desanimaron y no continuaron su formación docente. En segundo lugar, en términos económicos el hecho de que las mujeres cobrasen un tercio menos que los hombres por el mismo empleo animó a los ayuntamientos a colaborar en algunas zonas y por último, Fröbel y su pedagogía también incentivó el papel de la mujer como puente entre la casa y la escuela, teniendo que transmitir cualidades naturales femeninas como la simpatía, la intuición, el saber estar y la sumisión. Se nota claramente que el motivo económico tiene un importante peso en que las administraciones promovieran la docencia femenina ya que les salía mucho más barato contratar a una mujer que a un hombre por su trabajo. (Cossío, 1899).

Siguiendo a Esther Cortada (2000), concluye en que el hecho de que la presencia femenina en el magisterio público fuera muy escasa en la primera mitad de siglo no significa que no hubiera mujeres dedicadas al oficio de enseñar, si no que existían ya mujeres que llevaban a cabo labores educativas en otros contextos diferentes, así pues encontramos institutrices, religiosas dedicadas a la enseñanza y las llamadas costureras o “amigas” que eran mujeres pobres que acogían a niñas de padres y madres trabajadores en su casa por una cantidad determinada de dinero, para enseñarles generalmente doctrina cristiana, costura y calceta. Vemos pues que no solo hablamos de la profesión docente como algo regido por un título o un examen, la figura femenina dentro del campo de la enseñanza también tiene que ver con todas estas mujeres que dedicaban su tiempo a transmitir conocimientos, ideas o pensamientos dentro de otras instituciones ajenas a la Escuela. Podría

decirse entonces que la entrada de las maestras a la escuela pública no fue una consecuencia del abandono previo de los maestros, de hecho muchos fueron los maestros que se quejaron por la competencia que tenían en estas “maestras” sin título que educaban en otras instituciones. Más tarde, casi al final de siglo, el ministro de Fomento Germán Gamazo consiguió equiparar los estudios de maestra con el de maestro, manteniendo aun así algunas diferencias curriculares. Surgieron entonces las escuelas femeninas subdivididas en tres grados: central, superiores y elementales distribuidas por diferentes ciudades españolas.

Ya en el primer tercio del siglo XX, las escuelas normales eran el centro de formación de maestras y en muchos lugares los únicos centros de enseñanza a los que podían optar las mujeres por lo que sus posibilidades quedaban reducidas al magisterio. Hecho que cambió años más tarde, abriéndose otras posibilidades de formación para las mujeres tales como: Taquígrafas y Mecnógrafas (1916), y Enfermeras (1917). Estas titulaciones eran consideradas como apropiadas para el perfil profesional de la mujer y consideraban que respetaban su rol social, sin poder oponerse a los estereotipos culturales ni romper con el orden establecido o las expectativas femeninas (Capel, 1986).

Es durante estos años cuando encontramos una transformación del magisterio como profesión, ya que durante esta época se le da importancia a la formación común a través de un currículum homogéneo para todos, puesto que la idea de formar a los maestros es darles las herramientas suficientes para que sepan enseñar a leer, a escribir y también a manejar el cálculo y tener nociones sobre la historia y lo que les rodea. En esta transformación que experimenta el magisterio uno de sus pasos clave fue el momento en el que el Estado asumió el pago de los sueldos de los maestros en 1902, continúa siendo un empleo humilde pero al menos era regulado y se cobraba puntualmente el salario. (Juan Borroy, 2013).

Otro de los avances importantes a tener en cuenta fue la creación de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio fundada en 1909. Esta institución representó la renovación de la formación del profesorado normalista, ya que muchas de las mujeres que se formaron en esta institución impulsaron la educación para las mujeres, impartiendo sus enseñanzas en diferentes escuelas e imponiendo un nuevo cambio de aires en las metodologías utilizadas. Estos cambios legislativos y prácticos beneficiaron a las mujeres en todos los niveles educativos, viéndose pues incrementado el nivel de escolarización de las niñas. Vemos pues que la historia de las maestras depende de la localización, entorno, situación social y económica en la que se encuentre, hay maestras que pudieron acceder a las escuelas de su localidad y otras muchas que tuvieron que renunciar a ello por cuestiones geográficas. Lo que queda claro es que las escuelas de magisterio formaron maestras que, aun con saberes limitados, fueron capaces de enseñar a leer, a escribir, contar, transmitir doctrina católica, coser, bordar y también transmitían mensajes morales e ideológicos. Esta consolidación de la profesión de maestra junto a los cambios legislativos y normativos impulsó el acceso de las mujeres a otros campos de saber, conocimientos y profesiones. (Carbonel, 1987).

Y siendo conscientes de los cambios legislativos y sociales que ²supuso que las mujeres accedieran a estudios medios y obtuvieran títulos que les permitieran trabajar de maestras nos preguntamos : ¿cómo fueron las vidas de esas primeras maestras españolas? Para resolver esta duda vamos a hacer numerosas referencias al trabajo de Consuelo Flecha, entre otras fuentes de referencia bibliográfica, la cual ha dedicado parte de su trabajo al colectivo de maestras, que ha quedado recogido en diferentes artículos y comunicaciones a través del cual explica vivencias, relatos en tercera persona, cómo fueron los primeros años de la profesión de maestra contadas por sus protagonistas, abriéndonos los ojos sobre la realidad que vivieron en una España rural, lejos de sus casas, emprendiendo nuevos caminos desde cero y viviendo experiencias que mucha importancia tuvieron a lo largo de su vida como docentes y como mujeres.

En la España del siglo XX las maestras surgieron como un nuevo colectivo fruto de los cambios y mejoras educativas del siglo anterior, cabe destacar que la institucionalización del magisterio en España se desarrolló más lentamente que en el resto de países de Europa, siendo pues otros países pioneros en otorgar a las mujeres la posibilidad de estudiar y de tener un futuro laboral (Flecha, 1996).

En estas circunstancias, un amplio grupo de mujeres encuentra en el magisterio una forma de vida, de independencia y de integración en la vida social de la época contribuyendo a los cambios que marcaron su vida. Se trata de un grupo de mujeres que tras una preparación académica de grado medio encuentran ante sus ojos un amplio abanico de posibilidades no solo económicas o laborales, sino también un buen número de experiencias vitales que las marca, les enseña y les recuerda que son el motor del cambio social que se está produciendo, que las hace partícipes de las sociedades venideras, que las hace conscientes del futuro peso que pueden tener en la vida de los aldeanos, vecinos, niños y niñas que van a tener en sus manos.

La figura de la mujer maestra en el medio rural era mucho más importante que en cualquier otro trabajo, cuando se trataba de pueblos pequeños, incluso donde había pocos niños y las maestras se hacían cargo de las escuelas mixtas, el papel de “maestra” venía seguido de muchas más responsabilidades, puesto que su comportamiento y sus actos quedaban al servicio y bajo la opinión de todo el pueblo, pudiendo cuestionar cómo se vestía, qué hacía, cómo hablaba o incluso los conocimientos que transmitía a niños y niñas de la escuela. La vida en el medio rural no era un camino de rosas, para muchas de aquellas maestras suponía estar incomunicada, sin recibir noticias de su familia, tal y como afirma Josefina Aldecoa: *“la primera nevada era el anuncio de muchos días grises, y era también el aislamiento definitivo. A veces, durante meses, ni las cartas llegaban al pueblo, inaccesible para los caballos y los hombres”*. (Aldecoa, 1991). Había maestras que cambiaban frecuentemente de pueblo, con lo que todo ello conllevaba: desplazamientos, desconocimiento de las gentes, desvinculación emocional, inestabilidad, etc. Es por esto por lo que muchas maestras consideraban afortunadas a aquellas que podían ejercer su profesión en su propia ciudad, aun obviando que la vida en el medio rural las llenaba de experiencias y colmaba de un cariño y admiración por parte de los lugareños que no ocurría en las ciudades. Trabajar en la escuela

2

El magisterio como agente de innovación pedagógica Víctor Manuel Juan Borroy, 2013

del Estado era un sinónimo de seguridad y permanencia a la profesión, una conexión directa con las niñas de los pueblos con las que se establecían unos vínculos afectivos diferentes, puesto que las situaciones de cada una distaban mucho de situaciones acomodadas de niñas que viven en la ciudad, por eso educar a este tipo de niñas se consideraba mucho más gratificante, por el tipo de vínculo que con ellas se establecía.

Quienes aceptaban el reto de ejercer en un pueblo pequeño demostraban realmente el aspecto clave y más importante de la profesión: la vocación. La vocación es un sentimiento propio que nace en lo más profundo de un maestro o una maestra. La ilusión por descubrir, por enseñar, por ayudar a generar conocimiento y transmitir saberes aprendiendo siempre de cada situación, de cada uno de los alumnos y alumnas, en definitiva sentir y disfrutar del trabajo por encima de las condiciones, de los medios y de los requerimientos necesarios. Estas maestras vocacionales que abandonaban su hogar en vistas de un sueño profesional debían ser, siguiendo a Consuelo Flecha (1996), jovencitas idealistas dispuestas a renunciar a su vida cómoda en la ciudad para irse a vivir a un lugar recóndito alejado de lujos, de accesos y en muchas ocasiones acercándose también a un entorno tranquilo, distendido y lleno de cosas por descubrir. Pasaba algo similar con las ideologías de las maestras, debían ser cautas en su manera de hablar, de enseñar y de transmitir las ideas para que no se les señalase de aceptar o simpatizar con unas u otras ideas que, por lo general, dividían pueblos enteros en bandos opuestos. Debían mostrar una actitud de entereza y fortaleza que no dejase lugar a posibles juicios o encasillamientos por parte de los vecinos del pueblo receptor. Ejercer el magisterio en los pueblos era una tarea que suponía, por un lado la de enseñar y guiar a los alumnos, pero por otro, significaba convertirse en una figura de referencia para el pueblo, un ser de autoridad cuya opinión, sabiduría e ideas primaba por encima de muchas personas ya que la maestra era vista como otra persona de autoridad en el pueblo comparable con el alcalde o el cura. Su labor iba más allá de las paredes de la escuela pasando por cada uno de los vecinos del pueblo si la necesitaba. Siempre estaba a disposición de quien la pudiera necesitar, puesto que el índice de analfabetismo era muy alto y podían necesitarla bien para escribir cartas, para leer recetas, entender noticias del periódico o simplemente para hablar de diferentes temas en los que no se tenía suficiente dominio o conocimiento al respecto. Otro de los aspectos a tener en cuenta eran las aulas en las que se llevaban a cabo las clases, mayoritariamente se trataba de clases ubicadas en cualquier sitio: cuadras, almacenes, bodegas viejas, palomares, etc. Lugares abandonados y cedidos por el Ayuntamiento donde la limpieza y los recursos eran escasos, puesto que la maestra se encargaba en buena medida de las labores de mantenimiento y cuidado de la escuela a la cual, según la ubicación, podían llegarse a juntar más de 150 niños y niñas aun cuando la clase solo albergaba espacio para unos sesenta o setenta pupilos. Si bien es cierto que las ratios variaban por zonas, cabe destacar la enorme facilidad de las clases donde los grupos eran muy reducidos y esto permitía al docente poder enseñar a leer y a escribir con soltura logrando que los alumnos alcanzasen buenos niveles de ortografía y comprensión lectora. También la maestra se encargaba de visitar a niños y niñas enfermos, labor que según su jornada podía o no podía cumplir ya que también tenía que estar al tanto de rellenar cuadernos para ir informando a los padres sobre los avances de sus hijos, poniendo en evidencia la gran labor que tenían aquellas mujeres dentro del pueblo. La entrega de las maestras era tal que observaban con orgullo y satisfacción esos pequeños logros que avivaban las ganas de aprender de sus alumnos, esos pequeños retos que iban consiguiendo poco a poco a base de involucrarse profesional y emocionalmente con la profesión. Eran maestras que vivían para enseñar

y para aportar su granito de arena en la formación de los niños y niñas que asistían a la escuela (Flecha, 2004).

La vida que tenían las maestras casadas distaba mucho de las maestras solteras, más si estas además estaban casadas con maestros. La autonomía en su trabajo cambiaba puesto que tenía una doble “jornada laboral” dentro y fuera de casa, era la mujer la que se dedicaba a organizar la casa, limpiar, cocinar y del cuidado de los hijos cuando éstos nacían. La experiencia del tiempo, tanto del tiempo cotidiano como el del curso de la vida no era igual para hombres y mujeres. En la segunda mitad del siglo XX era común, en general, que las maestras permanecieran solteras iniciándose por entonces una especie de tradición que no todos compartían socialmente. Las maestras que se casaban solían hacerlo con hombres con estudios, muchas veces maestros que conocían a lo largo de sus itinerarios por los pueblos de maestras o también con agricultores o empresarios bien situados porque posiblemente, además de compartir un cierto nivel económico también tenían un nivel cultural similar y unos orígenes en la clase media. Al hilo de las relaciones matrimoniales, cabe destacar las relaciones contractuales que una maestra contraía cuando firmaba un contrato, no solo a nivel educativo o laboral sino también a nivel mucho más personal y relacional. La figura de la maestra que obtenía el título como tal en las Escuelas Normales y a través de los manuales que utilizaban representaba ante el Estado una manera de ahorrarse dinero, puesto que los hombres tenían salarios más altos que ellas y no les era obligatorio realizar todas las tareas de mantenimiento, atención y cuidado que se les atribuía a las maestras.(Flecha, 1996)

Si seguimos avanzando en el tiempo vemos que las maestras no solo han estado relegadas a nivel económico, puesto que los hombres cobraban salarios más elevados. (Véase tabla 5), sino que también han sufrido por parte de diversas fuerzas políticas y sociales la censura, la opresión y la constante vigilancia que las convertía en principales sospechosas de movimientos de pensamiento, ideologías emergentes y comportamientos poco convencionales en las escuelas. Las maestras marcaron un punto de inflexión en la sociedad, no solo por convertirse en el estudio inicial y reglado por excelencia para las mujeres, sino también por brindarles la oportunidad de vivir, evolucionar y crecer como persona y como trabajadoras que compartían y vivían enseñando.

Ya en el siglo pasado la regularización del magisterio y la creación de instituciones de enseñanza que forman a los maestros y maestras condujo, en cierta manera, a una explosión cuantitativa de la profesión. Hablamos de que la carrera de magisterio ya no solo significa libertad y autonomía para las mujeres, engloba una forma de vida. Las facultades abren sus puertas al conocimiento y a la transmisión de saberes según diferentes pedagogías y metodologías puestas en práctica y también ofrece la posibilidad de conocer la realidad del aula de manera directa a través de prácticas y ejercicios presenciales en colegios. Vemos un claro avance tanto a nivel administrativo, como social y cultural de la profesión, porque aunque sí que tiene una especie de “sesgo de rol” cuando se piensa que es una carrera “para mujeres”, y por el contrario encontramos varones en las aulas dispuestos a ejercer la profesión en condiciones de igualdad y de respeto con sus compañeros y compañeras. (Flecha, 2009)

Tabla 5: Salarios maestros y maestras ³

SALARIOS DE LOS MAESTROS DE VENTA DEL MORO EN EL SIGLO XIX				
AÑOS	Maestros escuela completa	Maestras escuela completa	Maestro escuela incompleta	Maestra escuela incompleta
1852	1.000 reales			
1872	2.500 reales	1.700 reales	1.100 reales	
1880	825 ptas		375 ptas	182 ptas
1889	825 ptas	825 ptas		

FUENTE: García Rodríguez ,Alfonso. Los inicios de la educación pública en Venta del Moro (1840-1920).

Ya a nivel más profesional cabe destacar la enorme influencia que tiene en el magisterio la regulación del acceso a la profesión docente para entrar a formar parte de las escuelas públicas. Siguiendo a Juan Borroy, vemos que se produce un enorme cambio cuando los maestros y maestras pasan a ser seleccionados por las administraciones y no por cada ayuntamiento como era común anteriormente. Esta burocratización de la profesión es esencial para la construcción del cuerpo general de maestros. Se mantiene la esencia inicial de una prueba que haga que tu destino empiece o acabe en un sitio pero los medios, los recursos y las posibilidades han cambiado casi en su totalidad. El destino de un interino de nuestros tiempos nada tiene que ver con aquellas marchas de las maestras en sus orígenes que dejaban su hogar, su comodidad y su familia para adentrarse en lugares recónditos, solas y sin recursos. Es necesario echar la vista atrás para poder sr conscientes de todo el arduo camino que ha supuesto para las mujeres poder entrar en la vida del magisterio y de los estudios reglados, en general. Se trata de una lucha continua y una transgresión audaz de las concepciones, tradiciones antiguas que negaron la posibilidad de formar personas en uno de los campos de conocimiento más esenciales que existe: la enseñanza.

Es también momento de introducir las primeras nociones de aproximación al concepto de coeducación, puesto que va a ser uno de los cambios fundamentales que va a cambiar y enriquecer la educación de las mujeres a lo largo de su trayectoria estudiantil, ya que el hecho de acceder a un currículum homogéneo va a permitir en gran parte abrir sus horizontes y poder establecer metas diferentes que distan mucho de las establecidas antiguamente.

³ El sueldo de maestros y maestras ha sido regulado por medio de la reforma educativa que iguala los salarios de hombres y mujeres dentro del marco educativo, a fin de unificar y valorar la profesión docente como una labor igualitaria y social

Historia de las mujeres en su camino hacia la universidad.

Han pasado ya más de cien años desde ese mes de marzo de 1910, fecha en la que las alumnas de los Institutos de Segunda Enseñanza y de las Facultades Universitarias, lograron el reconocimiento de uno de los derechos que no se les había dejado ejercer hasta ese momento, si previamente no se sometían al trámite de consulta previa, por el hecho de haber nacido mujeres. Desaparecía de esta forma la restricción para ellas de compartir los espacios universitarios con los compañeros de la Facultad a la que ya pertenecían, o en la que se proponían iniciar una carrera; ese requisito incluido en una normativa anterior, de 11 de junio de 1888, que les había impedido tomar por sí mismas la decisión de matricularse como alumnas oficiales cuando se reguló en ese momento que podían volver a estudiar en la Universidad después de seis años de habérselo prohibido, desde marzo de 1882. (Flecha, 1996).

En 1910 aumenta la presencia y la visibilidad de mujeres en diferentes profesiones, especialmente en aquellas relacionadas con el mundo de la docencia, lo que había facilitado y normalizado, de forma un poco más general, su papel dentro de la sociedad que empezaba a cambiar. Quedaban atrás, sobretodo en temas administrativos, algunos de los estereotipos respecto de los roles y comportamientos femeninos y masculinos, al establecer esa no desigualdad de condiciones en razón de sexo en todos los niveles de enseñanza. Unas nuevas dinámicas de interrelación entre estudiantes en espacios académicos que un año después, en 1911, se alentarán igualmente al reorganizar la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, estableciendo que en el grupo de cada promoción se admitieran veinte alumnas y veinte alumnos: “el número de plazas que invariablemente se proveerá en el ingreso será de 40: 20 de varones y 20 de mujeres” (Herrandez, 2004).

El derecho a participar en asuntos públicos que los hombres estaban ganando sólo por el hecho de tener un cuerpo sexuado en masculino, a representar y a ser representados en órganos de decisión, o al reconocimiento como sujetos políticos que se les otorgaba a todos independientemente de la clase social de pertenencia, necesitaba una instrucción pública universal masculina; el considerado bagaje cultural imprescindible para poder ejercer las responsabilidades de las que serían protagonistas (Flecha, 2011). La correspondencia entre instrucción y ciudadanía llevó a las autoridades educativas a destinar sus programas alfabetizadores a los hombres; proyecto androcéntrico que marca el origen de una desigualdad dentro del sistema educativo nacional, la cual tardaría demasiado tiempo en ser entendida como tal y rectificadas justamente. (Benso, 2007).

El proceso de incorporación de mujeres a las carreras universitarias demuestra el deseo, la voluntad y la constancia de unas jóvenes que no se dejaron vencer por las dificultades encontradas. Pero la realidad fue imponiéndose y la sociedad y sus altos cargos, reconociendo el derecho que asistía a las estudiantes para estar en la universidad acogiéndose a las mismas condiciones en que se producía la presencia de los alumnos. El año 1910 marca un antes y un después en el quiebro de una mentalidad que les imponía límites a ellas por el sólo hecho de ser mujeres, y este cambio se traduce también en avances hacia otros campos y horizontes que hasta entonces no habían contado con la presencia femenina. Puesto que a partir de la segunda década del siglo XX, las licenciadas y doctoras comenzaron a implicarse en el campo de la investigación, especialmente en los centros de la Junta para Ampliación de Estudios, desarrollando este tipo de actividad de manera creciente con el paso de los años (Capel y Magallón, 2007).

Las maestras de la República

Siguiendo en el hilo del tema histórico de las maestras encontramos a la autora Carmen Colmenares, quién trabajó por el reconocimiento de un importante grupo de maestras que durante el periodo de la guerra civil que intentaron disminuir las repercusiones de esta contienda en los niños y en su educación. Durante esta guerra, los varones ocupaban puestos en los frentes, mientras tanto, se comienza a diseñar un proyecto pedagógico conocido como las colonias escolares que permitía la evacuación de las criaturas a zonas más alejadas del conflicto. Se organizaban en base a la autonomía personal y el autogobierno, que se correspondía con los que en aquellos momentos se denominaban la Repúblicas Juveniles, popularizada en España por la psicóloga Regina Lago que será delegada de la infancia evacuada, más tarde consejera de Comité Nacional de la Infancia Evacuadas. (Lago, 1940a).

Estas colonias escolares estaban formadas alrededor de 25 niñas y niños entre cinco y doce años que eran atendidas por un director o directora docentes, por una maestra así como por enfermeras y personal auxiliar. Durante el día a día ese compaginaba el estudio con el cuidado y mantenimiento de la colonia dentro de lo posible, llevando a cabo tareas de limpieza, cuidado de animales, y del huerto. Perdida la guerra alguna de estas maestras que formaban parte de las colonias infantiles se exiliaron acompañando, en muchos casos, a expediciones infantiles a países como Francia, Bélgica, México y Rusia, entre otros. Quienes no pudieron exiliarse o no quisieron, permanecieron junto a las criaturas a su cargo en España.

En marzo de 1939 presentó en el Museo Pedagógico de París una exposición de dibujos infantiles sobre la guerra, tenían que dibujar cómo era la vida antes de la guerra, durante la misma y al final de ella. Entre otros aspectos Regina Lago señala las diferencias de niñas y niños sobre todo en lo relacionado con su visión de la guerra, resaltando las niñas las despedidas familiares, las colas para conseguir alimentos, mientras que los niños dibujaban con gran detalle los enfrentamientos bélicos y los bombardeos. Vemos aquí una clara diferencia entre los dibujos de unos y de otros también ligados en cierta manera a las expectativas que se tienen de ellos. La mujer sigue teniendo ese papel emocional que la vincula directamente con la casa, el hogar, el cuidado y al hombre lo relaciona directamente con el conflicto, con el sujeto activo que lucha y va a vencer. Es curioso como con el paso de los años, probablemente los dibujos seguirían apareciendo así si se hubiesen analizado muestras de diferentes generaciones puesto que, aunque la educación ya iba cambiando poco a poco se seguían manteniendo estos estereotipos de género en las escuelas. (Lago, 1940^a x).

Para las mujeres españolas, la proclamación de la II República el 14 de abril de 1931 iba a significar un cambio profundo en todos los ámbitos. Empezando por la educación, puesto que el proyecto educativo que la República traía consigo configuró un modelo de educación caracterizado por ser público, laico, obligatorio y gratuito en la enseñanza primaria, en el que se facilitaba el acceso a las personas con dificultades económicas a la enseñanza secundaria y a la universitaria, y en el que se instituía la coeducación en los tres grados de la enseñanza. La coeducación y el carácter activo y creador eran concebidos como principios pedagógicos fundamentales. La coeducación, y, en general, el proyecto educativo de la II República, tuvo un impacto diferenciado y específico en las niñas y en las jóvenes debido a que pudieron acceder a la instrucción pública en las mismas

condiciones que los niños, lo que potenció la igualdad en materia educativa y, con ello, abrió expectativas hasta entonces desconocidas de acceso de las mujeres a la instrucción, a la vida pública y al mundo profesional. (Ledesma y Marrero, 2001). Fue entonces cuando los estudios de magisterio adquirieron categoría universitaria, por lo que los futuros maestros y maestras, que debían tener estudios de bachillerato, se formaban conjuntamente en la universidad en la que aprendían la pedagogía moderna lo que empezó a dignificar la profesión de maestro y maestra.

La profesión de maestra era uno de los pocos ámbitos laborales y culturales en el que las mujeres habían ido conquistando, desde el siglo XIX, un terreno de afirmación, reconocimiento y legitimación en el espacio público. (Sierra, 2009). Muchas maestras durante las primeras décadas del siglo XX, simpatizaron con corrientes de renovación pedagógica, dedicándose activamente a diferentes organizaciones femeninas y feministas que buscaban una reforma social y también la igualdad de derechos de la mujer, llegando incluso a formar parte de partidos políticos y de sindicatos. A principios de los años 30, la II República contó con numerosas maestras (y maestros) identificadas con las ideas de laicismo, libertad de pensamiento y de cátedra, promoción de la libertad individual, que, en las aulas, utilizaban la experimentación y los métodos participativos de aprendizaje, trabajaban al aire libre, hacían excursiones y fomentaban la educación física, de alumnos y de alumnas. Descubrimos entonces un gran avance educativo de la mano de esta nueva perspectiva que otorgaba un papel fundamental a los niños y niñas que eran guiados por el maestro o la maestra hacia el conocimiento de una manera muy diferente hasta entonces, pudiendo así aunar ideas pedagógicas mucho más modernas y prácticas, dejando de lado el “militarismo” anterior y otras prácticas menos didácticas. (Luis,2009).

Se iba encaminando hacia un cambio social y político que llegaría con la redacción de la Constitución de 1978, donde se reafirmó la voluntad de este cambio que se respiraba en la gran mayoría de la sociedad española, puesto que su llegada trajo la desaparición del modelo de escuela única nacional-católica y se pasó a un modelo de escuela democrática cuyo fin era claro: la formación integral del alumnado. Es importante destacar que esta Constitución también eliminó las barreras jurídicas y legales que impedían el acceso de las mujeres a determinados estudios, aunque en términos generales, las mujeres todavía estaban relegadas a un plano secundario respecto a los hombres en muchos ámbitos (González Pérez, 2010).

Marco metodológico

En este apartado se va a explicar la metodología seguida para la parte más viva del trabajo, la parte que le da vida y lo asienta en un terreno real: la metodología cualitativa.

Definida como una de las dos metodologías de investigación que tradicionalmente se han utilizado en las ciencias empíricas. Se contraponen a la metodología cuantitativa. Se centra en los aspectos no susceptibles de cuantificación. Al tratarse de un trabajo de corte educativo y social, se ha considerado que esta metodología se adecuaba a las necesidades básicas en cuanto a la recogida de información, planificación de la investigación y los métodos de obtención de datos.

La metodología cualitativa se caracteriza por:

- Ser inductiva; como consecuencia de ello, presenta un diseño de investigación flexible, con interrogantes vagamente formulados. Incluso, se pueden incorporar hallazgos que no se habían previsto inicialmente, y que ayudan a entender mejor el fenómeno estudiado.
- Tener una perspectiva holística, global del fenómeno estudiado, sin reducir los sujetos a variables. La metodología cualitativa no se interesa por estudiar un fenómeno acotándolo, sino que lo estudia teniendo en cuenta todos los elementos que lo rodean.
- Llevar a cabo estudios intensivos a pequeña escala. No interesa estudiar una población representativa del universo estudiado, como plantea la metodología cuantitativa, sino analizar pocos sujetos en profundidad. En este sentido, cabe decir que no se busca la generalización, sino la especificidad de la realidad observada.
- No proponerse, generalmente, probar teorías o hipótesis, sino más bien generarlas. Es, más bien, un método de generar teorías e hipótesis, que abren futuras líneas de investigación.

Se pueden agrupar las técnicas de recogida de datos de la investigación cualitativa en tres grandes categorías, basadas respectivamente en la observación directa, las entrevistas en profundidad y el empleo de documentos. Los métodos cualitativos aluden a un estilo o modo de investigar los fenómenos sociales que parten de un supuesto básico: el mundo social es un mundo construido con significados y símbolos, lo que implica la búsqueda de esta construcción y de sus significados. En este sentido representan un proceso de construcción social que intenta reconstruir los conceptos y acciones de la situación estudiada. Se trata de conocer cómo se crea la estructura básica de la experiencia, su significado, mantenimiento y participación a través del lenguaje y de otras construcciones simbólicas. Para ello recurre a descripciones en profundidad, reduciendo el análisis a ámbitos limitados de experiencia a través de la inmersión en los contextos en los que ocurre. (Bisquerra, 2004).

Por todo ello, la investigación cualitativa como actividad científica coherente con sus principios no puede partir de un diseño preestablecido tal y como sucede en las investigaciones de corte cuantitativo cuya finalidad es la comprobación de hipótesis. La idiosincrasia de la investigación cualitativa implica que el diseño de investigación se caracterice por ser inductivo, abierto, flexible, cíclico y emergente; es decir, surge de tal forma que es capaz de adaptarse y evolucionar a medida que se va generando conocimiento sobre la realidad estudiada (Bisquerra, 2004). Cabe destacar que el trabajo se ha desarrollado dentro de un enfoque empático que atiende a los participantes y busca

el marco de referencia de los mismos. Dentro de este enfoque, los temas son éticos y se focalizan progresivamente, además de contar con informes que aportan experiencia vicaria (Rodríguez, 1996). Se trata de una visión que está a medio camino entre comprender y emancipar, puesto que va a llevarse a cabo un trabajo desde una perspectiva social que busca indagar en las experiencias de nuestros participantes para nutrirse y afirmar la revisión que se ha ido haciendo a lo largo de todo el trabajo.

Para profundizar en el tema elegido, van a utilizarse diferentes fuentes y medios. En primer lugar, va a realizarse una consulta de documentos, concretamente de historias de vida de diferentes autores, procedencias y épocas que van a acercarnos a maestras interesantes que comentan y completan su formación a lo largo de su vida y de las cuales se encuentra un testimonio de vida y de trabajo extenso.

Las historias de vida forman parte del campo de la investigación cualitativa, cuyo paradigma fenomenológico sostiene que la realidad es construida socialmente mediante definiciones individuales o colectivas de una determinada situación (Taylor y Bogdan, 1984). Respecto a sus características, las historias de vida representan una modalidad de investigación cualitativa que provee de información acerca de los eventos y costumbres para demostrar cómo es la persona. Por lo tanto, la metodología cualitativa permite trabajar la realidad desde una perspectiva humanista ya que hunde sus raíces en los fundamentos de la fenomenología, el existencialismo y la hermenéutica, tratando de comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de las personas. Además, toma en consideración el significado afectivo que tienen las cosas, situaciones, experiencias y relaciones que afectan a las personas. (Pujadas, 2002). En tal sentido, los estudios cualitativos siguen unas pautas de investigación flexibles y holísticas sobre las personas, escenarios o grupos, objeto de estudio, quienes, más que verse reducidos a variables, son estudiados como un todo, cuya riqueza y complejidad constituyen la esencia de lo que se investiga (Berríos, 2000).

En la actualidad, las historias de vida han continuado utilizándose como estrategias metodológicas en muchas investigaciones (Grönose, citado en Sarabia, 1985; Gaulejac de, citado en Cornejo, 2006; Berríos Rivera, 1999; Kormblit, 2004; Sharim, 2005; Cornejo, et al. 2006; Bravo, Mintz y Ramírez Zaragoza citados en Lucca Irizarry y Berríos Rivera, 2009); Gutiérrez Blanco, 2001; Fonseca y Quintero, 2007; y Chárriez Cordero, 2008).

También se van a llevar a cabo una serie de entrevistas personales con maestras de la época. Se trata de un grupo de mujeres que han sido maestras durante la segunda mitad del siglo pasado y el actual, que todavía conservan en su memoria cómo fue ese camino, qué obstáculos y vivencias las han traído hasta aquí y cuáles fueron las enseñanzas que transmitieron en la época que les tocó vivir, siendo hoy un referente para muchas maestras actuales que buscan en sus relatos rescatados de la memoria un referente de superación y lucha.

Encontramos también en este grupo, maestras de este siglo que aportan una visión renovada de la época que vivieron sus antecesoras. Se trata de entrevistas que buscan ahondar en la experiencia vivida por estas mujeres que cambiaron la sociedad de la época adentrándose en la vida estudiantil de una manera autónoma y que tuvieron que enfrentarse de cara a personas y situaciones que poco velaban por su conocimiento y su formación. Se trata de situaciones de discriminación, de sentirse privadas de acceder a la información y el conocimiento y de luchar por conseguir ser vistas y

tratadas como docentes profesionalmente equiparadas a sus compañeros los maestros de escuela, de enseñanza primaria y de la secundaria.

Se ha llevado a cabo una triangulación de datos a través de diferentes observadores. En las diversas fuentes utilizadas encontramos varias recopilaciones de expertas en el estudio de maestras cuyas diferentes miradas individuales dan lugar a un cierto grado de triangulación. La triangulación deriva del término de la marina, para encontrar la ruta a través de las estrellas y conceptos más matemáticos y busca el mínimo margen de error posible, para ello he utilizado diferentes estrategias de obtención de datos: Entrevistas, y Relatos autobiográficos.

Mi trabajo de análisis de vidas de maestras se centra en su mirada a través de sus identidades docentes a lo largo del siglo XX y XXI a través de una perspectiva educativa, social y humanística.

Técnica de la entrevista

Para realizar dichas entrevistas ha sido necesario llevar a cabo una revisión documental sobre la técnica de la entrevista.

Siguiendo a (Marcos, 2014) podemos afirmar que, en términos generales, una entrevista supone un intercambio comunicativo entre dos sujetos que sugieren una estructuración y formalidad complejas. En el campo de la educación, así como en el de la salud es más común otro tipo de entrevista que no debe confundirse con la técnica de entrevista propiamente dicha. Hablamos de una “entrevista en profundidad”, cuyo objetivo es obtener, mediante un encuentro que simula una conversación, una información relevante que nos permita la comprensión del fenómeno elegido en relación con los objetivos de una investigación. Este tipo de entrevista en profundidad se articula en torno a una serie de encuentros que persiguen la comprensión de experiencias o situaciones ajenas que los protagonistas de las mismas expresan mediante el intercambio de palabras con el entrevistador. El investigador, por otro lado, se compromete a preguntarles a los entrevistados de tal modo, que éstos puedan expresar sus ideas, opiniones y vivencias de la manera que ellos consideren pudiendo así captar con profundidad toda la riqueza de su significado.

Estos son algunos matices que enmarcan el tipo de entrevista en la que vamos a sentar nuestras bases del trabajo de investigación, pero debemos dejar clara cuál es la estructura y el diseño de la investigación con la entrevista en profundidad. Conviene elegir una técnica, teniendo en cuenta los intereses reales de la investigación.

Para seleccionar a los participantes, debemos elegir a los sujetos que van a formar parte activa de nuestra recogida de datos, para ello debemos tener claro cuáles son los objetivos de nuestra entrevista y qué tipo de información queremos recopilar. Es importante elegir a tantas personas como sean necesarias, en palabras de Kvale “*entrevista a cuantos sean precisos para averiguar lo que necesitas saber*”. El muestreo deberá ser suficiente para responder a todas las preguntas planteadas y los criterios de selección de los informantes determinados. También debemos ser conscientes de cuándo ha llegado el momento de cesar con la selección de participantes si ya hemos llegado a cubrir los objetivos propuestos.

Para poder contactar y concretar el encuentro, es esencial que los participantes tengan en cuenta su cometido dentro del proceso de recogida de información. Siguiendo a Marcos (2014) nos dice que

debemos hacerles partícipes del interés de su colaboración. Se han seleccionado porque tienen algo importante que decir, pero es fundamental que sepan cuándo y cómo han de transmitírnoslo, conociendo así pues la duración prevista de la entrevista, la localización donde va a tener lugar, un espacio que sea neutro y no genere controversias a la hora de recoger la información. Esto significa que elegir un lugar dotado de demasiado significado puede condicionar de manera negativa la entrevista si existen connotaciones para el informante.

Tal y como señalan Taylor y Bogdan, el entrevistador debe ayudar a la persona entrevistada mediante el discurso adoptando una posición humilde, demostrando interés por la información que se le comunica, mostrando capacidad de comprensión y un respeto incondicional ante las posturas, opiniones o sentimientos que muestra respecto al tema tratado. Una vez tomadas las decisiones sobre cómo gestionar, organizar y llevar a cabo nuestras entrevistas para la recogida de información debemos saber cómo tratar esa información recogida, y más todavía, cómo vamos a plasmarla en el papel de manera que las preguntas planteadas inicialmente queden resueltas y debidamente contestadas para poder seguir planteando el estudio de una manera adecuada y resolutiva.

Pues bien, cuando hablamos del tratamiento de la información recogida a través de una entrevista nos planteamos cómo debemos llevar a cabo esa recogida de datos para poder tener constancia de ellos y transcribirlos. Uno de los pasos iniciales que el investigador lleva a cabo en el proceso de análisis intenso de las entrevistas cualitativas consiste en la transcripción de la grabación. El medio tecnológico empleado para registrar la conversación ha ido variando con el tiempo. Inicialmente y de forma más rudimental se empleaba el lápiz y el papel, poco a poco fueron mejorando las tecnologías y se disponía de grabaciones magnetofónicas, por último toda la revolución y el avance tecnológico ha dado paso a la grabación digital como medio comúnmente usado para las transcripciones. A pesar de que la tecnología ha avanzado a pasos agigantados, es cierto que no usamos una tecnología puntera en las grabaciones, es decir, a pesar de poder utilizar cámaras de vídeo o imagen para recoger lenguaje verbal y no verbal explícito, es cierto que este tipo de grabaciones coartan más al entrevistado y pueden dañar así pues el contenido que queremos recoger. Es importante señalar que necesitamos disponer de un permiso/consentimiento por parte de las personas entrevistadas para proceder al tratamiento de la información que proponen a través de la entrevista, por ello debemos cuidar y preparar los documentos iniciales sin los cuales no podría realizarse este proceso de análisis de datos.

Para evaluar la calidad de los diferentes contenidos tratados en la investigación y la recogida de datos debemos tener en cuenta dos criterios fundamentales: fiabilidad y validez de la transcripción.

La fiabilidad atañe sobre todo a los aspectos relacionados con la baja calidad de la grabación y la audición. Si hay errores o fallos en el sonido puede dar lugar a errores u omisiones de información relevante para nuestra investigación. Además de este aspecto de fiabilidad, Kvale (1996) afronta también la cuestión de más complejidad, la *validez* de las transcripciones puesto que transcribir implica traducir del lenguaje oral, con sus propias reglas, a un lenguaje escrito con otro conjunto de reglas. El investigador por tanto, debe descartar la idea de hacer transcripciones correctas u objetivas, ya que no existe la transformación objetiva, verdadera del modo oral al escrito. Tenemos que llevar a cabo una transcripción que sea útil de acuerdo con los propósitos de la investigación.

Desarrollo de la investigación

Planificación

En este apartado vamos a recoger las mujeres que han formado parte del trabajo, para ello se ha dispuesto diferente información de cada una en tablas según el grupo al que pertenecen.

Además de los encuentros con estas maestras y sus relatos, también hemos tenido en cuenta y utilizado la trayectoria, vida y aportaciones de otras maestras más antiguas que con su labor docente han contribuido al cambio de la educación constante que vivimos a día de hoy. Mujeres que han luchado por los derechos de la mujer en muchos campos y que se han merecido tener un lugar en este trabajo. Hemos hablado de ellas en apartados anteriores, pero también conforman el colectivo maestras que han dado forma a la investigación realizada. En los cuadros podemos observar de manera más esquemática sus labores y aportaciones más destacadas.

He decidido estudiar tres grupos de maestras, a través de tres técnicas diferentes:

1. Rescatar 11 maestras estudiadas y retratadas por expertas desde finales del siglo XX y XXI.
 - a. Siete maestras ilustres del siglo XX con aportaciones valiosas que desarrollan su labor docente a lo largo del siglo XX, que son: Carmen de Burgos, Rosa Roig Soler, María Zambrano, María Coronación Andrés Muñoz, Loli Anaut, Assumpta Blach Cardoner y Charo Guimerá Ravina.
 - b. Cuatro maestras represaliadas tras la Guerra Civil, que son: Pilar de Madariaga, María Maeztu, Enriqueta Otero y Amparo Poch y Gastón.
2. Maestras estudiadas a través de las técnicas de la entrevista y de relato, en total son 6 maestras: tres maestras del siglo XXI, dos maestras del siglo XX y una que está entre ambos siglos.
 - a. Maestras entrevistadas: debido a que su trayectoria profesional ha dado pie a poder realizarles preguntas sobre diferentes temáticas.
 - b. Maestras que han contribuido con su relato, puesto que cuentan con menos de 10 años de experiencia docente y he preferido que fueran ellas mismas las que relataran de una manera más personal su propia trayectoria, donde me incluyo.

Cuadro 1: Maestras ilustres del siglo XX.

NOMBRE	AÑO DE NACIMIENTO	CAMPO DE CONOCIMIENTO	CRITERIO ELECCIÓN	APORTACIONES	OTRAS
CARMEN DE BURGOS	1867-1932	Magisterio y Literatura	Pionera de la primera ola de feminismo	Dedicación de su vida y su obra por la educación liberadora.	Escritora que lideró la lucha individual y colectiva de las mujeres desde la defensa de su derecho al trabajo, a la educación y al sufragio.
ROSA ROIG SOLER	1890-1960	Magisterio	Maestra reconocida por su labor educativa, social e indagadora en el campo del conocimiento de la enseñanza.	Se esfuerza por buscar el conocimiento a través de una mirada crítica y observadora, poniendo en marcha y desarrollando así el pensamiento crítico propio y de sus alumnas.	Precursora del uso de materiales didácticos novedosos y manipulativos como mapas, imágenes, textos ,películas e incluso excursiones complementarias
MARIA ZAMBRANO	1904-1991	Filosofía	Ejemplo de vocación y dedicación	Cambios sociales y educativos	El maestro y la maestra no tienen únicamente un trabajo, sino un destino.
MARIA CORONACIÓN ANDRÉS MUÑOZ	1925- ACTUALMENTE	Magisterio y Pedagogía	Pionera en la puesta en práctica de metodologías poco conocidas como: trabajo en grupos, clases al aire libre y los tests de inteligencia.	Labor docente y de investigación en el campo de la enseñanza	Introdujo en su escuela todas las innovaciones pedagógicas de las que tenía noticia a principios de los años 50
LOLI ANAUT	1939- ACTUALMENTE	Magisterio	Creadora de un método pedagógico y didáctico basado en las experiencias del niño	Sistema Amara Berri	Formación a profesorado y centros en su método de trabajo
ASSUMPTA BLANCHI CARDONER	1945	Magisterio y pedagogía	Búsqueda continua del valor de la relación	Contribuye a la creación de una buena escuela en un barrio con pocos medios, muchos problemas y enormes deseos de abrir en común la posibilidad de una vida digna para todos.	Trabaja la Educación Artística desde las vivencias corporales para la creación artística y poética
CHARO GUIMERÁ RAVINA	1955	Magisterio	Maestra que lucha por la escuela rural	Cursos de formación al profesorado sobre asamblea, espacios y escuela rural.	El aula es un espacio para la asamblea y la escuela es una puerta que se abre a la vida real.

También se ha procedido a esquematizar el contenido trabajado respecto al colectivo de maestras represaliadas.

Cuadro 2: Maestras represaliadas.

NOMBRE	AÑO DE NACIMIENTO	CAMPO DE CONOCIMIENTO	CRITERIO ELECCIÓN	APORTACIONES	OTRAS
PILAR DE MADARIAGA	1903	Química, Óptica y Física	Pionera española en el campo de la Física durante la Edad de Plata del primer tercio del siglo XX.	Técnicas espectroscópicas en España	Exiliada a Estados Unidos
MARIA MAEZTU	1881	Magisterio y Derecho	Visionaria fundadora de organizaciones escolares y sociales en España.	Reformó la enseñanza, implantó las clases al aire libre, fundó las primeras cantinas y colonias escolares.	Defensora de la igualdad de mujeres y hombres, de la emancipación social y económica de las mujeres y del divorcio.
ENRIQUETA OTERO	1910	Magisterio	Valiente y audaz colaboradora en la la Reforma Educativa durante la II República	Participa en tareas sanitarias, educativas y culturales	Lucha por el reconocimiento de su condición de maestra, lo que logrará en 1974, mucho antes de que este derecho tuviera un reconocimiento general para los maestros y maestras de la República.
AMPARO POCH Y GASCÓN	1902	Magisterio y Medicina	Zaragozana que destaca por ser de las primeras mujeres en obtener licenciatura en Medicina y por trabajar con diferentes colectivos sociales.	Trabaja la educación sexual y la higiene desde una perspectiva de prevención de las enfermedades	Colaboró estrechamente con el Ministerio de Sanidad durante la II República y la Guerra Civil y

Por último, nos encontramos con 6 maestras que no solo comparten épocas y vivencias entre ellas, sino que también responden a un orden generacional y social.

Hemos contado con maestras ya jubiladas y otras que se mantienen en activo en la vida docente para poder establecer conexiones y diferencias entre los relatos que marcan su propio itinerario personal como maestras y como mujeres.

Cuadro 3: Maestras entrevistadas.

PERSONAS	FECHA ENTREVISTA	EDAD	PROFESIÓN	CRITERIO ELECCIÓN	APORTACIONES
Carmela Sauras	29/09/2019	42	Directora CEIP Guillermo Fatás	Primera maestra directora de CEIP Zaragoza con Plan de Igualdad.	Creación del primer Plan de Igualdad en la Comunidad Autónoma de Aragón.
Pilar Aznar	17/10/2019	62	Maestra recientemente jubilada y presidenta de Proyecto Hombre	Maestra plan 67, jubilada con experiencia rural y urbana dentro y fuera de España	Visión específica de la educación a través de experiencias personales, docentes y administrativas.
Rosa Domínguez	19/10/2019	84	Catedrática en Historia de la Educación	Profesora de maestras, autoridad de la Universidad de Zaragoza	Revisión legislativa de la historia del Magisterio en España y Aragón.
Teresa Giménez	06/09/2019	31	Funcionaria en prácticas	Maestra opositora	El valor de la perseverancia
Esther Laínez	05/09/2019	28	Maestra	Maestra de Educación Infantil	El esfuerzo y la vocación como lema de vida
Pilar Giménez	10/11/2019	26	Maestra en ejercicio	Maestra de Educación Infantil y Primaria. PT y AL Especialista de inglés	El camino hacia un sueño lleno de colores.

1. Mujeres y maestras ilustres españolas del siglo xx

Encontramos en esta época diferentes personalidades femeninas que merecen una mención especial en el desarrollo de este trabajo.

Para elaborar este apartado, he seguido la espléndida recopilación que ha presentado Cuadernos de Pedagogía enmarcando y destacando a diferentes maestras, dándole valor a los contenidos publicados y recopilados por la revista a lo largo del siglo XXI.

Las siguientes personalidades han sido elegidas en base al momento histórico, social y político que vivieron, así pues encontramos mujeres que aprendieron, enseñaron e innovaron hasta la II República, otras mujeres que tuvieron que hacer escuela en tiempos difíciles posteriores y por último, maestras y mujeres que han educado y crecido en la democracia.

CARMEN DE BURGOS SEGUÍ (1867-1932) por Pilar Ballarín Domingo.

En primer lugar, cabe mencionar a Carmen de Burgos Seguí, pionera de la primera ola de feminismo.

Carmen no fue la mujer convencional que todo el mundo esperaba, su inteligencia, independencia y personalidad vivaz la hicieron destacar. En todos los aspectos de su polifacética vida, supo imponer su espíritu independiente y su rebeldía hasta tal punto de apoyar a Clara Campoamor en su propuesta a favor del sufragio femenino.

Compagina su vida de mujer rebelde y madre con la redacción de artículos, actividad literaria y con su trabajo de profesora en la Escuela Normal, aunque recibe algunas denuncias por sus ausencias y desatención de algunas de sus clases, pero a pesar de eso, la actividad educadora de Carmen de Burgos residió en toda su actividad. Como ya se ha mencionado antes, el deseo por educar recorre su vida y por ende, también su obra. En 1927 reconoce la importancia de la educación liberadora y podemos encontrar este mensaje en sus palabras: *“Si la educación no fuera obra libre y espontánea, nacida del deseo de conocer la verdad que existe en el ser humano, ¿cómo hubiera la mujer logrado escapar de la férula de los prejuicios y conocer las ideas que hoy sustenta?”.* Vemos que en sus palabras no se esconden intenciones intrínsecas, sino que es muy clara expresando su ideal de escuela y educación liberadora que ayude a fomentar y asentar los principios de la verdad que existe en el ser humano. (Ballarín,2004).

Ella escribe sobre belleza, cocina y moda, también se atreve con consejos sobre la seducción y la redacción de cartas, y lo hace así, según ella, para divulgar entre las mujeres conocimientos útiles que erradiquen las prácticas perjudiciales para que las mujeres creen una doctrina nueva y mejor.

La inquietud de Carmen de Burgos ante lo nuevo, su deseo constante de conocerlo todo ligado a su vital implicación en los acontecimientos políticos, ideológicos y sociales de su tiempo, implica su permanente evolución. Tampoco se mantiene ajena a los prejuicios que intoxican su época y que contraponen feminismo a feminidad puesto que, ella misma en 1911 afirma sentir miedo de aquel feminismo que tiende a masculinizar a la mujer. Más tarde da un paso más allá y afirmaba que ser feminista es ser mujer respetada y consciente, con personalidad, con responsabilidad, con derechos.

Esta consolidación de su pensamiento feminista se aprecia en “*La mujer moderna y sus derechos*” una de sus últimas columnas en el diario La República.

También militó en temas de mujer y salario, estableciendo comparativas de jornales, oportunidades y posición de los hombres frente a las mujeres en materia laboral, denunciando a Marx y a los congresos obreros socialistas como responsables de alejar a la mujer del trabajo.

A modo de reflexión, podemos llegar a la conclusión de que Carmen dejó huella allá donde estuvo. No solo por su forma de vida, su valentía o sus ideales, sino por la manera en que hizo todo eso posible. Llena de valor, de determinación, obviando los prejuicios y echando a un lado todas las dificultades que podía encontrarse supo tener y ocupar su sitio en una sociedad convulsa donde la mujer no tenía voz, ni siquiera posibilidad de tenerla y pudo luchar y alcanzar una visibilidad femenina para entonces inviable que con el paso de los años logró constituirse y ganar peso, tal y como ella y sus colegas hubieran querido.

ROSA ROIG SOLER (1890-1960) por Francesca Comas Rubí y Maria Isabel Miró Montoliu.

Fue una maestra y feminista española que ha sido recordada como la mejor profesora que ha tenido la Escuela Normal de Baleares, la gente de su época veía en ella las amenazas del progreso y de la educación. Durante el franquismo, entierra los ideales de toda una generación de futuros formadores.

Su vocación por la enseñanza la lleva a estudiar Magisterio, tras su paso por la Escuela Normal de Barcelona consigue ser admitida en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio de Madrid, donde completa y recibe una formación excepcional y excelente como profesora de escuela normal. Forma parte de la segunda promoción de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, encajando sin problema en el entorno cultural y social de la época en la capital, nutriéndose de todas las personas que la rodean; tanto profesores como compañeros como del ambiente cultural e intelectual en el que vive.

Rosa consigue el último año de sus estudios que le concedan una beca de ampliación de estudios concedida por la JAE, que le permite recorrer junto con otros jóvenes profesores de escuela normal como ella, la Europa pedagógicamente más moderna. Entre los lugares que visita encontramos escuelas maternas, museos pedagógicos, escuelas de hogar, liceos, escuelas normales, jardines de infancia, y un sinnúmero de instituciones educativas francesas, belgas y suizas que forman parte de un apretado itinerario que alimenta la curiosidad e intensidad de Rosa. Además de su labor educativa, Rosa participa activamente de la vida intelectual, política y cultural de Baleares, dejando incluso testimonio de su pensamiento pedagógico y de su práctica docente en diversos documentos inéditos, cuya lectura nos acerca a unos ideales que la época en la que vivió y el franquismo quisieron destruir, pero lejos de conseguirlo hicieron a Rosa más vivaz y más crítica con sus propios pensamientos y vivencias.(Comas y Miró, 2005).

Haciendo alarde de su humildad reconoce que no tiene la respuesta para todas las preguntas de sus alumnas, pero se esfuerza con ellas para lograr el conocimiento y la sabiduría que todavía se le escapan, siempre a través de una mirada crítica y observadora, poniendo en marcha y desarrollando así el pensamiento crítico propio y de sus alumnas.

Precursora del uso de materiales didácticos novedosos y manipulativos como mapas, imágenes, textos ,películas e incluso excursiones complementarias, ella despierta verdadera curiosidad y fascinación entre sus alumnas, a la vez que también se encuentra con un rechazo de la sociedad cerrada y conservadora, llena de prejuicios que le toca vivir. Sus constantes y numerosos artículos publicados en la prensa local le valen para ganarse la fama de persona polémica y contestataria. Todavía se recuerda la dura crítica de esta maestra hacia aquellos que enseñaban himnos militares a los niños, les comprasen juguetes bélicos o incitaran en ellos las ansias de guerra y venganza. Tales discursos levantaban ampollas en una sociedad altamente controvertida en estos temas, tampoco ayudan sus opiniones sobre la condición femenina. Aún sin adoptar una postura de compromiso radical, sus palabras desprenden una innegable fuerza reivindicativa, tales opiniones la llevaron a no casarse nunca y sus fallidas historias amorosas llegan a mitificarse entre sus alumnos, pero jamás abandonó la libertad de pensamiento y acción que le permitió seguir soltera.

Esta libertad se vio truncada a partir de 1936, con la posterior época oscura de la dictadura. Rosa Roig vive el inicio de la guerra en Barcelona, y tras ésta no vuelve a Mallorca, puesto que la isla rápidamente cae en manos del ejército sublevado en el 36 y rápidamente se inician procesos de depuración administrativa de los profesionales de la enseñanza pública. Ella es expedientada y rápidamente es separada definitivamente de la enseñanza.

Cuando acaba la guerra se reabre su proceso de depuración, agravado entonces por haber trabajado en la Barcelona republicana y haber formado parte de sus comisiones depuradoras. La acusan de “furibunda izquierdista” y “roja anticatólica”. Se la “destierra” profesionalmente durante diez años a Castelló, no pudiendo pedir el traslado a Barcelona hasta 1951, donde trabajó en la Escuela Normal femenina de Barcelona hasta su jubilación años después.

El franquismo marcó en la vida de Rosa una época de tristeza y oscuridad donde su práctica docente expiró y decayó ante lo que había sido años atrás. Ya no publica sus ideas y pasa las horas escondida tras sus libros, escribiendo cartas y componiendo poemas melancólicos.

Vemos pues que su labor había sido eficaz, y que en lo que respecta a su labor docente, los contenidos que trabajó y las enseñanzas que dio, nadie podría vencerla, pero le tocó vivir una realidad que no era la suya. Mujer avanzada, estudiosa, inteligente y formada que no quiso negarse a soñar, sino que quiso volar alto incluso más alto de lo que estaba permitido y topó con un techo negro que le cortó las alas y la dejó amilanada a una realidad conservadora y poco consecuente con las enseñanzas que ella promovía. Fiel educadora y convencida activista de sus principios e ideales siempre será recordada por su labor docente, social y humana en la isla de Mallorca.

MARIA ZAMBRANO (1904-1991) por Nieves Blanco.

María podría definirse como la voz hecha de silencio. Fue una filósofa íntimamente vinculada y comprometida con la educación y con la República, dicho posicionamiento hizo que tuviera que exiliarse de España durante décadas, pero aun así nunca desistió de su ideal de educación y pensamiento que tanto la caracterizaban, junto con su dignidad, que tantos caminos de libertad facilitó a sus alumnos.

María vive en una sociedad de grandes cambios políticos, culturales y sociales en los que decide involucrarse de manera activa, nunca se conformó y siguió adelante pese a las adversidades y obstáculos continuos que encontraba en su España, una España claramente tintada de partidos políticos, ideas conservadoras y una actitud reacia al cambio por el que María y otras personalidades apostaban. (Blanco, 2004).

No hay muchos testimonios sobre su actividad como docente, no obstante, en el discurso que da cuando recibe el Premio Cervantes se inicia con el recuerdo de la lección a sus jóvenes y pacientes alumnos de Morelia (México). Su recorrido docente empieza en 1931 y se detiene en 1936 en España, a posteriori solo pudo ejercer la docencia fuera de España y no al mismo nivel.

La figura de María es un claro ejemplo de vocación y dedicación. Ella misma escribe, con su propio estilo “La vocación del maestro”, un texto que no tiene notas ni referencias bibliográficas, como todos los suyos, un texto profundo que se dirige al corazón de la tarea de enseñar para mostrar lo que es esencial en ella: la singularidad, la mediación y las relaciones.

Para ella el maestro y la maestra no tiene únicamente un trabajo, sino un destino. Una vocación en la que no es posible separar “lo que se hace de lo que se es”, ahí radica el valor de la educación y la importancia del maestro que es, según la propia María Zambrano: *“un verdadero vigía de la sociedad y de la historia, que ha logrado mirar y ver a lo lejos percibiendo con máxima acuidad el presente”*.

A medida que hemos ido profundizando en la formación, dedicación y entrega de María se puede apreciar que es una referente clara dentro del mundo educativo. Sin cursar estudios de magisterio siente la misma, o incluso mayor vocación, que cualquier maestra y lucha ininterrumpidamente por llegar más allá y lograr alcanzar sus objetivos a través de la difusión de sus ideas, pensamientos y experiencias a sus alumnos dentro y fuera de España.

Personalmente, que trate el tema de la vocación de una manera tan transversal y sea capaz de expresarlo de una manera tan sencilla y clara resulta muy emocionante. Podemos concretar que la vocación de las maestras es, desde tiempos casi inmemoriales, un motor incansable que guiaba la vida de muchas de estas personas que han dejado huella en nuestro mundo y en nuestra sociedad. También podría decirse que la vocación sigue siendo ese nexo de unión que conecta directa e indiscutiblemente las pasadas generaciones con las nuevas y las futuras porque sin vocación, no hay entrega, sin entrega no hay mejora, y sin mejora no hay crecimiento.

MARÍA CORONACIÓN ANDRÉS MUÑOZ (1925) por María del Mar del Pozo Andrés

Pedagoga conocida bajo el sobre nombre de Doña Corona, puso en práctica metodologías poco conocidas en la época de los años 50: trabajo en grupos, clases al aire libre y los tests de inteligencia. Soñaba con una escuela pública que aunara las diferencias sociales y pudiera igualar a todas las clases.

Tras cursar sus estudios en la Escuela de Magisterio, decidió completar su formación y pidió un permiso por ampliación de estudios para iniciar sus tres años de especialización en la titulación de Pedagogía, formando parte de la primera promoción, logrando tener el mejor expediente. Tras esto, comenzó a simultanear la docencia con la investigación e inició, de manera casi inconsciente, una

línea de trabajo que engarzaba con una tradición anterior, la del maestro que convertía su aula en un laboratorio de experimentación, puesto que muchas de estas experiencias le sirvieron para realizar lo que hoy se denomina en educación como investigación en acción, mejorando así la práctica educativa. (Pozo, 2004)

Años después consigue aprobar con el número 1 las oposiciones a Regente de Escuelas Anejas a las Escuelas Normales del Magisterio. Tuvo dos motores fundamentales que rigieron toda su andadura: el primero de ellos fue la necesidad de crear equipos de trabajo bien coordinados, en los que cada docente se sintiese parte imprescindible de la tarea común, “equipos que trabajaban al unísono” según ella y el segundo motivo, fue el estímulo interior de crear una escuela pública igualitaria y abierta a todos.

Ella tuvo claro que debía lograr ofrecer una educación de calidad y que para ello, debía introducir en su escuela todas las innovaciones pedagógicas de las que tenía noticia a principios de los años 50, muy influida por el concepto de escuela a medida acuñado por Claparède, intentó hacer que la institución se adaptase a cada alumna, de manera que, Corona y sus maestras caminaron todas juntas en la tarea de cambiar la Escuela Aneja Femenina de Cuenca. Se estableció una organización rigurosa, basada en el orden y en la disciplina interior mucho más que en los premios y en los castigos. Se ensayaron metodologías conocidas, pero escasamente aplicadas hasta la época, como la globalización, las clases al aire libre, los trabajos en grupo, las actividades manuales, los procedimientos intuitivos, entre otras.

Uno de los principios que han regido la vida de doña Corona, y que también intentó transmitir a todos sus educandos, fue la autoexigencia, el deseo de perfección, el amor propio que lleva a hacer las cosas o mejor posible y esta obligación para uno mismo que ha intentado practicar y transmitir la generosidad ahacia los demás.

Cabe remarcar su amor a los humildes, los pobres, los marginados y los abandonados puesto que a lo largo de toda su vida puso todas sus fuerzas en recortar las limitaciones, las diferencias y los obstáculos que separaban a estos colectivos de otros, logrando construir y crear una escuela sólida para todos ellos.

LOLI ANAUT (1939) por Arrate Egaña.

Dedica la mayor parte de su vida a trabajar en la escuela pública, inicia y culmina el proyecto Amara Berri en Donostia: la globalización como proceso vital dentro de un sistema abierto, posteriormente reconocido como Sistema Amara Berri.

Loli es el impulso creativo y quien pone en marcha, como ya hemos indicado anteriormente, el que hoy llamamos Sistema Amara Berri, el cual plantea que los niños y niñas pueden aprender a partir de las experiencias que viven a diario. De hecho, se trata de un método organizado y que permite obtener los objetivos planteados incluso en un periodo de tiempo más corto que otros métodos.

Lo que resulta utilitario es que las lecciones se adaptan al niño, su entorno y sus necesidades, por lo que las facilidades para el aprendizaje son mayores. (Egaña, 2004)

El Sistema Amara Berri consiste en ver las actividades diarias como método de aprendizaje y centrarlas en dos procesos vitales: la estimulación del desarrollo del niño sin esquematizarlo, y la imitación del mundo moderno en función de sus capacidades y de su edad.

No programan por materias, sino por contextos sociales estables y complementarios, donde las materias se interrelacionan. El desarrollo de las tres fases del currículo, así como la estructura organizativa, necesitó treinta años de profundización y sistematización, pero Loli ejerció un papel fundamental para que cada estructura trabajase autónomamente y a su propio ritmo, pero en la misma dirección y así poder coincidir. La unidad del centro y la cohesión entre la teoría y la práctica son sus grandes retos, y finalmente construyen su gran éxito. Este éxito que supone la experimentación del método Amara Berri en su propio centro le proporciona prestigio al proyecto y sobre todo, validez. Muchos fueron los docentes que quisieron formarse en este método y llevarlo a sus clases, ella invita a entrar en su clase a todo aquel que quiera aprender y sigue poniendo a su disposición sus desarrollos y sus materiales. Gracias al Departamento de Educación del Gobierno vasco, que atiende la petición de los centros, desde 1990 existe, un plan de formación oficial a otros centros, que ha posibilitado una red de centros educativos que trabaja en la misma línea.

Loli Anaut se jubila, como ya hemos dicho anteriormente, en el año 2000 y deja un sistema que se sostiene por sí solo. Ella puntualiza que se sostiene gracias a toda esa red de centros que son arte y parte del propio sistema, porque juntos generan y desarrollan el cuerpo teórico y lo ponen en práctica.

Cabe destacar el espíritu emprendedor e innovador de esta maestra, que de la nada ha construido, creado y cimentado un método educativo eficaz que llega, cada vez a más centros y que se ha nutrido de disciplinas diferentes para poder darle forma a un marco que acepta, accede y llega a todos los alumnos y alumnas de nuestras aulas.

ASSUMPTA BLANCHI CARDONER (1945) por Nuria Pérez de Llara.

Creía que la pedagogía infantil requiere de espacios para poder experimentar y expresarse de forma espontánea

También es así porque ella ha buscado en sí misma la brújula que orientara sus pasos y no ha dudado en asistir a cursos o viajar al extranjero, cambiar de escuela, es decir, no ha dudado en buscar afuera aquello que su corazón le pedía. Aceptando sus limitaciones, pero siempre seguía buscando ese camino.

Assumpta Blanch tiene claro que la pedagogía requiere de espacios, rincones, juegos y posibilidades de expresión. Pone siempre en el centro de su búsqueda el valor de la relación, siempre encuentra en la relación con las niñas y los niños la palanca que la impulsa a seguir aprendiendo y siempre se nutre de las relaciones que establece con padres y madres con su actitud de escucha activa y diálogo tan importantes para el establecimiento de relaciones consolidadas, bidireccionales y consistentes en las etapas educativas. (Pérez, 2004)

Las diferentes reformas educativas y momentos históricos, junto con la transformación de algunas escuelas, hacen que Assumpta tenga que ir variando sus lugares de trabajo en distintas escuelas de Barcelona. Trabaja durante 12 años en la Escola Tramuntana, en la que vive la ilusión de un

colectivo que trata de hacer una buena escuela en un barrio con pocos medios, muchos problemas y enormes deseos de abrir en común la posibilidad de una vida digna para todos. Así pues, en esta escuela encuentra la posibilidad de continuar su línea pedagógica. Pudiendo así desarrollar dos proyectos llevados a cabo en el parvulario, por un lado la historia de vida de niños y niñas desde que fueron bebés hasta la actualidad en el parvulario y la visita a las casas de todos, para poder estudiar en la escuela emociones, cuidados, espacios, tiempos, materiales, relaciones, desde la vivencia emocional de compartir entre todos paseos por el barrio y la acogida de las familias en cada visita.

Su formación a día de hoy sigue siendo constante y muy rica en contenidos que aplica y lleva a cabo en sus clases de P3 y P4 en la escuela Patronat Domènech del barrio barcelonés de Gracia donde imparte las áreas de Plástica y Psicomotricidad y las relaciona las demás áreas curriculares.

Podemos concluir con que estamos ante una maestra creativa, dinámica y curiosa que busca aprovechar la parte más emocional y relacional de la enseñanza y el día a día con los niños y las familias para nutrir sus clases de una perspectiva mucho más personal y relacional, alejándose de los estigmas continuos que únicamente se basan en la evaluación y la repetición de modelos en las distintas etapas.

CHARO GUIMERÁ RAVINA (1955) por María Jesús López

Apasionada de la pedagogía de Freinet que concibe la escuela como el medio que le permite ejercer la democracia. El aula es un espacio para la asamblea y la escuela es una puerta que se abre a la vida real de cada uno de nosotros, lucha por la escuela rural donde ha pasado la mayoría de sus años docentes.

Actualmente imparte cursos de formación del profesorado sobre organización del aula y escuela rural y colabora en la organización del XXXII Congreso del MCEP.

Hasta aquí vemos que todas las mujeres aquí citadas son maestras, psicólogas o pedagogas que han aportado o cambiado algo a lo largo de toda su labor educativa, desde simples maestras de escuela que han vivido reformas y cambios sociales en el aula y en su vida luchando por sus ideales y principios por una escuela de calidad y para todos, hasta maestras más jóvenes que han vivido otra realidad más asentada en sus aulas y que han apostado por darle un giro a la metodología que hasta entonces se conocía y se han servido del conocimiento, la indagación, la investigación y el saber hacer para poder instruir y formar desde los más pequeños a los mayores con metodologías novedosas y que eran fructíferas para sus alumnos, alejadas del aleccionamiento y el militarismo común en la educación antigua. También tienen todas en común su afán por la mejora continua, tanto personal como docente, puesto que muchas de ellas comparten formación en psicología, pedagogía y en impartición de cursos y compartir conocimientos con otros colegas de profesión en ámbitos donde el conocimiento y la educación son sus máximos exponentes. (López, 2004)

Cabe destacar que las figuras que aquí se han recogido han seguido un determinado hilo conductor, y es que todas, de una manera u otra han marcado cambio, han abierto camino, han descubierto nuevos horizontes y no han tenido miedo en ir a buscarlos, es curioso cómo las mujeres, muchas sin

saberlo, se sirven de esa sororidad femenina y se ayudan unas a otras sin tensiones, sin envidias, sin cuitas, por un bien común, un objetivo compartido o incluso un saber hacer para todos y todas.

Es frecuente encontrar en los colegios maestras formadoras de sus propios compañeros, que compaginan esa vida docente en sus dos vertientes, de alumna y de profesora para niños, pero también para sus iguales. Estas maestras que ahora forman en horas extraordinarias, congresos o incluso ponencias, han sido precedidas por aquellas maestras antiguas que iban a casa de las madres de las niñas de su clase a darles clases de costura, de menaje y hogar, cuidado de la casa, les enseñaban esas primeras letras para que pudieran enseñar y aprender con sus hijas, también les introducían pequeños conocimientos sobre cuentas sencillas para poder llevar un orden en la economía del hogar, y aquellas maestras que leían para el pueblo el periódico, historias o cuentos narrados que les servían para descubrir nuevo vocabulario, nuevas expresiones y tanto conseguían ayudar en tiempos difíciles.

Las maestras siempre han sido maestras, dentro y fuera de la escuela, y una buena huella de esto se ha quedado reflejado en la manera en la que ahora nos formamos los docentes, de otros docentes, de compañeros, de colegas o de iguales que transfieren y completan sus conocimientos con los nuestros, sirviéndose del diálogo, la exposición y la ejemplificación como principales motores de transmisión de conocimientos, algo menos rudimentarios que los métodos que usaban esas primeras maestras que únicamente usaban su voz, su presencia y pocos útiles de trabajo para seguir enseñando y ayudando a crecer a pequeños y grandes fuera de la escuela.

2. Mujeres maestras represaliadas

Toda la información recabada para la elaboración de este apartado ha sido extraída de la Unidad Didáctica “Las maestras de la República” realizada por varios sindicatos, entre ellos Sindicadas cuyo objetivo principal es acercar al alumnado de Bachillerato la historia de las maestras que vivieron esta época de la historia de España a través de una visión social e histórica y un contexto clave que sienta las bases de los contenidos legislativos, sociales y profesionales que aquí se recogen.

El 1 de abril de 1939 se decreta el final de la Guerra y a partir de ese momento tiene lugar una brutal persecución a las personas contrarias al régimen, encontramos diferentes ámbitos en los que estas personas desafectas a las ideas que se promovían desde el gobierno fueron perseguidas, empezando por el ámbito educativo, continuando por el ámbito filosófico, cultural, económico y hasta en las altas esferas de la sociedad Española de la época.

Respecto a la historia del Magisterio Español durante esta época, la normativa depurativa del Régimen se resume en la orden de 18 de marzo de 1939, la cual tuvo una puesta en marcha en varios pasos:

Inicialmente, se separaba del servicio a la totalidad del profesorado; aquellos maestros y maestras que quisieran reingresar tenían que presentar una instancia con su voluntad de continuar en el ejercicio de la docencia y una declaración jurada en la que se contestaba a una serie de cuestiones relacionadas con las actitudes profesionales y políticas tenidas; una vez hechos los trámites y recibidos por la comisión depuradora era la encargada de abrir un expediente y pedir un informe de cada profesor y de cada profesora a la Guardia Civil, al alcalde, al cura y a un representante de los padres de la localidad; con toda la información recibida, la comisión podía sobreeser el caso o, si encontraba elementos sancionables, formular por escrito los cargos que creyera convenientes. La persona interesada disponía de diez días para contestar por escrito a los cargos, presentando la documentación que pudiera desvirtuarlos. La comisión valoraba de nuevo el expediente y proponía una resolución. El expediente completo era remitido a la comisión nacional, que volvía a examinarlo y hacía una propuesta de resolución que era elevada a las altas esferas ministeriales para la decisión final que se comunicaba a la Comisión Superior Dictaminadora, quien, a su vez, remitía las resoluciones a los presidentes de las comisiones provinciales para su publicación en el boletín oficial de la provincia. Sólo a partir de marzo de 1938, al crearse la Oficina Técnico-Administrativa, fue posible recurrir pidiendo la revisión de un expediente sancionador en un procedimiento que resultaba bastante lento y, con frecuencia, ineficaz.

Los cargos considerados más graves eran la pertenencia a partidos de izquierda o a la masonería, la irreligiosidad o la conducta privada inmoral y haber aplicado planteamientos pedagógicos renovadores. En esta represión de conductas, las maestras republicanas fueron objeto de un severo castigo, puesto que muchas se habían mostrado muy activas y afines a las ideas anteriores, motivo por el cual examinaban su práctica y vida de forma minuciosa y detallada. A ellas se les imputaron cargos específicamente femeninos: ver a una maestra “libre y atrevida” era, sin duda, causa de sanción. Por ello, al igual que sus compañeros, fueron castigadas por su militancia política, sindical o cultural, pero sobre todo por sus osadas conductas personales (casadas por lo civil, divorciadas,

madres solteras, “amancebadas”...), por su escasa o nula religiosidad y por haber introducido el laicismo y la coeducación en las aulas, prácticas que, en su caso tenían una connotación peyorativa especial ya que cuestionaban la tradicional religiosidad femenina. Existieron pues muchas de estas nuevas mujeres que ejercieron como maestras en todos los niveles educativos, se trató de maestras que se adhieren a la República y a sus principios filosóficos, educativos... progresistas y que la defienden en las aulas, en sus escritos y, en muchos casos también, en cargos políticos. Y que, cuando llega la persecución y oscuridad del Franquismo, serán especialmente reprimidas porque, si el maestro debe ser un ejemplo de conducta, en el caso de las maestras se lleva al extremo. Van a dedicarse unas líneas a esas mujeres que se implicaron especialmente en la defensa de la autonomía y de la libertad femenina, que fueron represaliadas, que tuvieron que exiliarse y que han sido ingratamente olvidadas y repudiadas por el régimen que puso punto y final a una etapa de avance progresista en España.

Algunas de estas maestras son las siguientes:

PILAR DE MADARIAGA

Inició su carrera en Químicas licenciándose hacia el primer tercio del siglo XX e inició una carrera investigadora y docente. Estudió en Estados Unidos gracias a una beca concedida por la JAE y por varias Universidades, entre ellas la prestigiosa universidad de mujeres Vassar College de Nueva York, estudió Espectroscopía y Óptica Física, y trajo a España las técnicas espectroscópicas aplicadas en aquél país. Podríamos afirmar que fue una de las pioneras españolas en el campo de la Química durante la Edad de Plata, término acuñado por el profesor José Carlos Mainer (Mainer, 1981), del primer tercio del siglo XX.

Su carrera profesional fue truncada tras la Guerra Civil Española, en su caso, para Pilar su carrera pasó a un segundo plano, puesto que tuvo que hacer frente a otras prioridades en su vida, como quedarse a cargo de un orfanato en Alicante. Cuando la guerra terminó no pudo quedarse en España, puesto que como anteriormente se ha comentado, su expediente de depuración se resolvió de forma negativa, se le inhabilitó para el ejercicio de la docencia y finalmente se exilió en Estados Unidos, donde trabajó como profesora de lengua española.

MARÍA DE MAEZTU

Fue una de esas mujeres que se adentró en el mundo de los estudios superiores para estudiar Magisterio y Derecho. Hija de Juana Whitney, fundadora de una escuela de señoritas en Bilbao. En 1902 empezó a ejercer su profesión de maestra en una escuela, pudiendo empezar con su reforma particular la enseñanza a través de las clases al aire libre, fundando las primeras cantinas y colonias escolares y destacando tempranamente por su elocuencia, sus claros conceptos y sus ideas revolucionarias sobre la enseñanza.

Fue una fiel defensora de la igualdad entre mujeres y hombres, abogando por la emancipación social y económica de las mujeres y mostrándose afín al concepto del divorcio, rechazando así que las mujeres tuvieran que perdonar, obviar e incluso olvidar todas las faltas de los hombres y culpabilizar a la mujer. Dirigió la Residencia Internacional de Señoritas, en Madrid, regida por las

mismas normas de la Residencia de Estudiantes hasta que llegó la sublevación franquista por la cual tuvo que emigrar a Argentina. Allí falleció años después.

ENRIQUETA OTERO

Le gustaba ser conocida como “La guerrillera viva”, puesto que su espíritu reivindicativo le hacía ir en contra de cualquier causa que supusiera algún tipo de restricción. Fue maestra, especialista en educación de niños sordomudos, republicana, comunista, miliciana de cultura en la Primera Brigada Móvil de choque de la 46ª división, dirigida por Valentín González El Campesino, y compañera de Miguel Hernández y Dolores Ibárruri que, habiendo podido marchar al exilio con la guerra ya perdida, decidió que España la necesitaba aquí, y sus pasos la llevaron a la huir manteniéndose en la clandestinidad, el maquis y la cárcel. Enriqueta colaboró en la Reforma Educativa durante la II República y fue profesora del Colegio Nacional de Sordomudos. En la Guerra Civil participa en tareas sanitarias, educativas y culturales: desde la gestión de guarderías para los hijos de los milicianos o la dirección del Hospital Militar de Carabanchel, hasta la organización de actividades en el frente como miliciana de cultura. Tras ser encarcelada por la Junta de Defensa de Madrid, en los caóticos días de su caída, huye a Lugo donde se integra en el maquis, siendo detenida y encarcelada siete años después. A su puesta en libertad, 14 años después, en 1960, Enriqueta luchará por el reconocimiento de su condición de maestra, lo que logrará en 1974. Ya en los años 80, como inspectora de enseñanza, se preocupará por mejorar la enseñanza en el ámbito rural

AMPARO POCH Y GASCON

Natural de Zaragoza, estudia Magisterio y más tarde empezó la carrera de Medicina, enseñó a leer y a escribir a las mujeres. Fue reconocida por su brillante carrera estudiantil, así como por ser una de las pocas mujeres licenciadas en Medicina. Se dedicó a propagar conocimientos sobre la educación sexual y la higiene como método para prevenir enfermedades centrándose más activamente en el papel de la mujer, en el mundo obrero y en los niños.

Sus concepciones sobre la igualdad humana y la libertad sexual, quedaron reflejados en los numerosos artículos, libros y conferencias que dirigió a la sociedad. Fue directora de la Casa de la mujer trabajadora en Barcelona, colaboró estrechamente con el Ministerio de Sanidad durante la II República y la Guerra Civil y se encargó de la Asistencia Social en Valencia, donde trabajó especialmente con niños. Además fue fundadora y miembro activo de “Mujeres Libres”. Finalmente fue exiliada en Francia y allí siguió trabajando en los campos de refugiados y posteriormente pasó a dirigir el hospital de Varsovia en Toulouse donde murió en 1968.

3. Maestras entrevistadas

En este apartado del trabajo van a recogerse diferentes entrevistas realizadas a varias personas del ámbito educativo y que han querido contribuir con sus experiencias, recuerdos, anécdotas y logros a la elaboración de este trabajo.

Para llevar a cabo las entrevistas ha sido necesaria la revisión bibliográfica anterior en cuanto a poder situarnos en temática de entrevista para poder recoger los datos de la mejor manera posible. Se ha llevado un proceso de entrevista de tipo cualitativo donde el diálogo, el intercambio de ideas y las preguntas abiertas han dirigido el camino por el cual las entrevistadas han querido contarnos algunas experiencias personales, laborales, cotidianas y también curiosas que han ido viviendo y recorriendo en este largo camino de “ser maestras”. A todas ellas se les ha pedido que den su permiso para ser grabadas y poder trabajar y utilizar los datos recogidos para un único fin académico. (Véase ANEXO 3).

El objetivo principal de este apartado ha sido recoger información vivida de manera real que pueda enriquecer, asentar y dinamizar los datos bibliográficos recogidos hasta ahora, utilizando la entrevista como un medio para poder comparar lo que hemos ido leyendo hasta ahora con lo que en realidad pasaba en la época en la que se realiza la búsqueda de información de este trabajo. Para poder dotar al mismo de una realidad concreta pero también variada en el tiempo, se ha decidido realizar diferentes entrevistas a mujeres que mucho tienen que aportarnos en esta visión de género en la educación, para ello hemos podido contar con la presencia y participación de una directora de un colegio público de la ciudad de Zaragoza que ha contribuido a la sociedad con la creación de un plan de igualdad pionero en la Comunidad Autónoma de Aragón que ha servido de referente para que la legislación vigente pueda pedir este tipo de legislación presente en todos los colegios a corto plazo. También hemos podido disfrutar de la colaboración y aportaciones que nos ha hecho una profesora de maestras ya jubilada cuya vida docente ha dictado un cambio metodológico y personal para ella pudiendo vivir diferentes realidades en las aulas. También hemos querido contar con las anécdotas, reflexiones y contribuciones que una maestra liberada sindical ha querido compartir con nosotros para poder observar cómo ha sido la realidad educativa luchada desde el punto de vista más laboral, legislativo y también duro, como es la parte de la negociación y conciliación educativa desde el mundo sindical, además de contribuir con sus experiencias docentes tanto en España como en Tánger.

Entrevistas orales

Después de una breve introducción al contenido que va a regir este apartado, se va a proceder a presentar la organización que va a dar forma a este punto del trabajo. A través de diferentes encuentros con las mujeres que he elegido, he podido entrever diferentes cualidades, características y realidades que han conformado sus identidades docentes. Entendiendo como identidad docente la manera en que los docentes viven subjetivamente su trabajo y cuales son aquellos aspectos que los satisfacen y aquellos que no.

Siguiendo a Coldwell, vamos a dividir el contenido en tres grandes bloques de contenido que responden al siguiente orden: Tradiciones de enseñanza y políticas educativas desde la perspectiva socioeducativa, experiencia con la escuela y vida personal.

ROSA DOMINGUEZ

Actualmente es una mujer jubilada, pero es licenciada en Pedagogía y ha sido profesora y Catedrática de la Universidad de Zaragoza. Rosa pertenece a una generación muy anterior a la de otras entrevistadas, se trata de una mujer curtida en experiencia y con una memoria voraz y concreta a pesar de que nos cuenta que el paso de los años va haciendo mella en su cabeza.

Tradiciones de enseñanza y políticas educativas desde la perspectiva socioeducativa.

Rosa empieza a dar pinceladas de lo que ha sido y en lo que ha consistido la educación para las maestras, ella misma ha sido profesora de estas maestras y ha vivido y presenciado en primera persona este cambio legislativo que ha regulado las diferentes legislaciones vigentes hasta nuestros días. Nos habla de todos los planes en un cuidadísimo orden cronológico además de ampliar la información con anécdotas o vivencias personales que le dan ese toque humano y sencillo a su entrevista.

Empieza enumerando la influencia que han tenido en las Escuelas Normales españolas diversos factores como el currículo tanto oculto como explícito en la formación del alumnado, la supremacía del profesorado masculino frente al femenino, también de las marcadas diferencias económicas que condicionaban tanto el acceso como el mantenimiento de estudiantes en estudios superiores y sobre todo la organización de los medios que daba el estado para la financiación y desarrollo de dichos estudios. A medida que avanza en el paso del tiempo destaca la importancia que tuvo la unificación del currículo para hombres y mujeres dentro del magisterio, pudiendo así abrir las puertas del conocimiento, antes únicamente abiertas al género masculino, al sexo femenino y ampliando así sus horizontes y saberes. Al hilo de esta unificación, con el Plan del 14 aflora el término de “confluencia” en el carácter y sentido de la educación.

Habla desde una perspectiva social, siempre teniendo en cuenta el papel de las mujeres dentro tanto de la sociedad como del cambio social, por ello hace especial hincapié en el papel de la mujer erudita y estudiosa que tiene que luchar y hacer méritos incluso más complejos que los hombres para contar con cierto prestigio que le asegure la continuidad y proyección en su carrera. Nos relata también el gran paso y el gran aliciente que supuso para las mujeres el hecho de poder entrar a la Universidad sin necesidad de contar con un permiso o autorización, y esto fue también seguido de la normalización de las materias y la aprobación del acceso de ambos sexos para las mismas, pero la mujer todavía encuentra restricciones en su acceso al mundo laboral, se trata de una carrera de fondo que todavía a día de hoy sigue presente y condiciona en cierta manera a un colectivo de la sociedad que no ve en su carrera profesional las mismas recompensas, valoraciones o compensaciones que en sus compañeros del sexo opuesto.

Experiencia en la escuela

Rosa no nos habla de su experiencia personal como alumna o como profesora, pero sí que nos cuenta cómo fue esta vida escolar en otra época, donde hombres y mujeres recibían una educación totalmente diferente, separada, segregadora y muy discriminatoria.

En su discurso hace mención a los cambios sociales que ha vivido España fruto de los cambios políticos y económicos, es por ello que destaca el cambio que produjo en la educación de hombres y mujeres la República, permitiendo la educación mixta y la coeducación que fue abolida años más tarde con la llegada del Franquismo, que abogó por volver a la educación separatista con una formación pobre y generalista y donde el ideal nacional católico tomaba las riendas de todo el ideal educativo. Si hay algo que Rosa quiere dejar claro fue la diferencia que marcó, a nivel educativo y organizativo en nuestro país, el Plan del 67 donde uno de los requisitos fundamentales para acceder a estudios superiores fue poseer el título de Bachillerato, de manera presencial o libre por parte de todo el alumnado, lo cual consiguió conferir de cierto prestigio el acceso a estos estudios y aumentó pues la presencia de mujeres en las aulas.

Vida personal

Rosa también nos habla de la igualdad como un derecho que todavía sigue en el aire y por el cual se lleva luchando mucho tiempo de manera incansable y permanente. También afirma que el magisterio podría denominarse como la “madre de todas las carreras” puesto que muchas mujeres empezaban a cursar estudios de magisterio para poder acceder a otras titulaciones universitarias, por lo que podemos dilucidar que el Magisterio ha sido una carrera que ha otorgado herramientas suficientes a lo largo de los años que capacitan y ayudan para llevar a cabo otras carreras y estudios superiores. También concluye con que la educación es sinónimo de capacitación, de esfuerzo y de formación continua para poder estar al tanto y en uso de los diferentes avances y tecnologías que surgen en nuestros días y que buscan mejorar esta educación, siempre desde un punto de vista técnico, porque si hay algo que Rosa tiene claro es que una máquina nunca podrá sustituir el cariño, la vocación y el trato directo y personal que damos los docentes.

No podemos olvidar el importante papel que la naturaleza le otorga a la mujer a través de la maternidad, puesto que es un arma muy poderosa que todas las mujeres han ido desarrollando y experimentando a lo largo de los tiempos. Las mujeres somos madres, y tenemos que serlo por encima de nuestros trabajos, nuestras familias y nuestra sociedad. Es por eso que es necesario luchar y caminar hacia una conciliación familiar y laboral mucho más jugosa que nos permita disfrutar de nuestros pequeños durante más tiempo, sin preocupaciones administrativas ni burocráticas, puesto que favoreciendo la maternidad estamos contribuyendo directamente a la demografía de nuestro país.

Me quedo con toda la precisión que ha transmitido, ha sido realmente alentador escuchar a Rosa y ver cómo entre sus años han aflorado historias de vida, memorias y recuerdos que tenía guardados en alguna parte de su memoria y que ha conseguido sacar y expresar conmigo mediante nuestro encuentro. Es maravilloso saber que las mujeres han luchado tanto y tan bien por nosotras mismas en pos de una mejora que todavía sigue en curso y que ha venido precedida de mujeres tan formadas y cualificadas como Rosa. Al igual que Carmela, Rosa habla de una vocación especial que anidaba

en esas jovencitas que empezaban sus estudios universitarios, o incluso también en aquellas que por libre preparaban sus exámenes y que vivían del sacrificio y el esfuerzo constante de familias obreras que intentaban darles una educación que estaba por encima de sus posibilidades, también trata la igualdad como algo necesario y real, al igual que Carmela le gustaría asentar las bases y principios de una educación igualitaria para todos que fuese sinónimo de una sociedad abierta, libre y juiciosa con todos.

PILAR AZNAR

Pilar Aznar es una maestra ya jubilada, que ha recorrido un amplio camino en su itinerario docente. Natural de una familia humilde consiguió ser maestra y poder ejercer rápidamente gracias a sus buenas aptitudes como docente, a pesar que de sus condiciones personales no han sido siempre fáciles, ella ha sabido plantar cara a las adversidades y consiguió preparar oposiciones y conseguir su plaza como maestra en Zaragoza después de recorrer varios pueblos donde vivió sin duda, experiencias inolvidables. Pilar no solo ha trabajado como maestra, sino que también ha ocupado cargos de mando en diferentes instituciones y ha vivido en primera persona las reformas educativas, siendo parte de un sindicato de enseñanza. Si algo caracteriza a Pilar, y sin duda ha sido uno de los motivos que más peso ha tenido para querer recoger su testimonio en este trabajo ha sido su dinamismo, sus ganas y sobre todo su valentía, puesto que su itinerario docente no solo queda resumido a España, sino que también ha trabajado como maestra en Colombia y Tánger, pudiendo observar, aprender y vivir una realidad social, cultural y educativa diferente. Actualmente ocupa la dirección del Proyecto Hombre en Zaragoza, lo cual la llena de orgullo y asegura dedicarse íntegramente a los demás de manera voluntaria y por vocación.

Tradiciones de enseñanza y políticas educativas desde la perspectiva socioeducativa.

Pilar nace en una familia humilde, su padre muere cuando ella apenas tiene 2 años de edad y su familia sufre las dificultades económicas propias de la época de los años 50. Su madre rápidamente tiene que empezar a trabajar para poder hacer frente con los gastos de la familia. Es la pequeña de 4 hermanas, dos chicas mayores, ella y un hermano más pequeño. Tanto Pilar como su hermano acceden a los estudios superiores, ella afirma que vivía de lo que trabajaban sus hermanas y que dudó entre estudiar Magisterio o Medicina, pero finalmente se decidió por su vocación y estudió Magisterio. Fue la última promoción del Plan del 67, nombrado previamente en el marco teórico y la legislación del Magisterio, recordemos que consistía en dos años de clases y un tercer año íntegro de prácticas escolares en un colegio. Pilar acabó de estudiar y empezó a trabajar en el colegio donde hizo sus prácticas de Magisterio, el colegio Andrés Manjón de Zaragoza, un colegio femenino y de élite, en aquel entonces.

Tras un duro golpe personal, decide, en el año 79 empezar a preparar oposiciones, preparándose por su cuenta y logrando aprobar a la primera, consiguiendo como primer destino un pueblo pequeño cercano a Daroca. Las oposiciones fueron marcando su vida y sus estancias en los diferentes pueblos que recorrió, hasta que obtuvo plaza fija en Zaragoza. Una vez que obtiene esta plaza, el profesor al que iba a reemplazar Pilar se negó en rotundo a que ella accediera a clase antes de que él se jubilase, por lo tanto Pilar desempeñó labores administrativas en la secretaría del centro hasta que pudo ocupar su plaza. Otra de las políticas que marcó su itinerario docente fue la que en el año 88 le permitió ocupar una plaza en el Ministerio de Educación, donde desempeñó labores diversas de organización, gestión y reforma educativa. Durante los nueve años que trabaja allí, realiza diversos viajes a otros países europeos, entre ellos Suecia, para comprobar cómo es el sistema educativo que rige el país y poder rescatar ideas y mejoras para la reforma tributaria que se estaba haciendo entonces. Tras esto, decidió completar su formación sacándose la especialidad de Educación Física con el Plan de Estudios de 1991 con el que aparecieron las menciones de Educación Musical, Idiomas y también la Educación Física e Infantil. Tal y como ella nos cuenta, se cuelga su silbato al

cuello y su chándal y empieza a dar clases como tutora de Educación Primaria con plaza definitiva en un colegio en Zaragoza hasta el año 2004, cuando su vida toma un giro totalmente nuevo.

Podemos rescatar de esta entrevista el cambio legislativo que ha ido rigiendo la vida de Pilar, puesto que empieza opositando para maestra, completa su formación tras presentarse por méritos al puesto del Ministerio y acaba consiguiendo plaza como maestra definitiva con la especialidad de Educación Física. Es curioso como poco a poco ha ido abordando diferentes reformas y cambios legislativos que han ido marcando su propia identidad como maestra desde sus inicios.

Vida personal.

La vida personal de Pilar ha sido, tal y como ella misma dice, muy rica en experiencias y un gran reto para ella. Remontándonos a sus años más jóvenes, la muerte de su padre marca a su familia y es gracias a los esfuerzos de su madre y de sus hermanas por lo que puede estudiar. La muerte de su madre también hace que decida finalmente decantarse por su vocación de maestra, a pesar de haber dudado entre la Medicina. Cuando Pilar se casa, tiene dos hijas en muy poco tiempo y cuando finalmente su matrimonio se rompe decide dar un giro a su vida para poder sobrevivir y no depender de nadie: preparar oposiciones.

Esta decisión de empezar las oposiciones ha definido, sin duda la vida personal de Pilar, puesto que siempre ha puesto en el punto de mira a sus hijas y las consecuencias que los destinos tenían para ellas. En su primer destino, ella se las lleva a su clase unitaria y afirma haber sido maestra de sus dos hijas, experiencia que la enriquece como maestra y también como madre. Sus inicios en el mundo docente no fueron fáciles, ya que su primer destino es un pueblo pequeño, marcado por las ideas conservadoras del anterior maestro, el cual ha dejado ideas y pensamientos muy arraigados en la población. Pilar se define como creyente y practicante, pero extrapola la Religión fuera de la escuela, es por eso que ella no da clase ni reza en el colegio, se lo encarga al cura del pueblo, del cual se hace amiga y le ayuda con esta tarea en los horarios que puede. Además de remarcar esta idea de la Religión, Pilar nos transmite su profunda vocación a través de sus palabras y sus historias. Nos cuenta que pasó por varios colegios hasta llegar a su plaza definitiva, y todos ellos le aportaron algo: personas, experiencias, aprendizajes y mucha vida. Recuerda con especial cariño los procesos para elegir destino, los nervios y las trabas para poder elegir colegios cercanos al de sus hijas para no tener que moverlas de un destino para otro, ya que como ella nos cuenta, antes no había problemas de escolarización y las maestras solían llevarse a sus hijos con ellas a sus destinos. Pilar siempre busca la proximidad a sus hijas. Uno de sus destinos fue un colegio con aula de Educación Especial, donde aprendió junto a niños con necesidades educativas especiales, a los que dedica una mención especial en su carrera docente puesto que afirma que *“fue una auténtica lección de vida”*. Ya avanzando en su camino hacia el destino definitivo, tuvo que ocupar la plaza de un maestro que iba a jubilarse, y no la dejó entrar en el aula hasta días antes de su jubilación. Todavía recuerda los primeros consejos que le dio y la terminología que usó. Se trataba de un *maestro “alférez de complemento”* que llevaba a los niños como si de filas militares se tratase, con su silbato y sus cánticos. Le enseñó lo que era el *“acariciador”* y le explicó que era *“para pegar a algún niño que se porte mal sin dejarles marca”*, Rosa llegó a una realidad diferente a la que ella quería para su aula, puesto que nos cuenta que siempre se ha mostrado partidaria de metodologías activas y de hacer pensar y trabajar el corazón y la mente. Pues bien, también nos cuenta su decisión

de, en el año 2004 salir al exterior y vivir la educación en otros países. Sus hijas ya son mayores, tienen sus vidas y sus carreras y Pilar siente que es su momento de viajar y de conocer otras culturas, por eso decide opositar para irse fuera de España. Se trata de un concurso oposición que consiste en pasar la fase de concurso y hacer el examen en Madrid, y la primera vez que decide hacerlo solo pide Colombia, estamos hablando de 2001, porque a pesar de tener el título de francés por la Escuela de Idiomas, no se sentía cómoda para ponerlo en práctica, y el único país que no pedía otro idioma era Colombia y sólo había una plaza, así que concursó por la única plaza. No se la dieron inicialmente, porque en el mes de septiembre la llaman desde Madrid y le dicen que si quiere ir a Colombia por un año, que el señor que le había tocado había renunciado y ella era la segunda, era una cosa excepcional, porque no salían notas, solo lo veía la administración. Pues bien, su vida cambia y Pilar pone rumbo a Colombia. Allí vive durante un año en calidad de “comisión de servicios”, por lo que mantiene su plaza de origen en España. Llegada allí tiene que seguir una serie de indicaciones de seguridad y admite que los colegios de allí son como los de España en cuanto a organización, puesta en marcha y funcionamiento. Se trata de colegios de “élite” que pueden equipararse a los colegios prestigiosos españoles. Disfrutó de un año lleno de viajes y destinos maravillosos que pudo visitar gracias a las vacaciones, puentes y festividades del país, que le permitieron ir moviéndose a lo largo del mismo para descubrirlo y conocerlo.

Cuando finaliza su experiencia en Colombia, regresa a España y decide hacer uso de su título de francés para poder irse a Marruecos, cuyo primer destino era Tánger, que es una ciudad “*my cara*” en el sentido de que estaba muy solicitada y al tratarse de un concurso de concurso oposición, se alcanza a través de la mejor nota. Consigue la segunda de las tres plazas disponibles y pone rumbo a este nuevo país, con la tranquilidad de poder volver a Madrid con cierta frecuencia, para seguir en contacto con sus hijas y sus nietas.

Allí en Tánger todo le parece maravilloso, el olor, la comida, la gente e incluso el cambio cultural le genera interés y curiosidad, afirma haber sido muy feliz allí pudiendo disfrutar del destino también con sus amigos y familiares, que tanto iban a visitarla.

Experiencia con la escuela.

Vemos que la experiencia de Pilar con la escuela es diferente a la de las otras mujeres que han prestado su testimonio para el trabajo. Se trata de una experiencia mucho más global, multicultural y abierta que la de cualquier otra. Pilar parte de su experiencia como alumna, como “profesora interina” y finalmente como una mujer maestra experimentada y llena de aprendizajes realizados a través de su propio itinerario docente.

Rosa cambia las escuelas que regenta, ya lo hace en su primer destino, tratando de desvincular las ideas antiguas y conservadoras que el maestro había infundido en el pueblo. También rompe con el militarismo en su primer destino definitivo, olvidando por completo el “acariciador” y los cánticos militares que utilizaba el maestro que se jubilaba. Ella aboga por un pensamiento mucho más divergente, activo y que tenga al alumnado como principal protagonista de su aprendizaje. Se cuelga el silbato y su chándal y disfruta de sus clases, de sus experiencias y de todo lo que la escuela, las familias y el alumnado le brindan.

En Colombia y en Tánger la educación parece no distar mucho de la española en cuanto a estilos docentes, metodologías y relaciones con las familias y el alumnado. Nos cuenta que en Tánger, al utilizar una lengua diferente para comunicarse, los niños y niñas, de según qué cursos de Educación Primaria, servían de traductores entre la maestra y sus familias, si éstas desconocían el castellano. También refleja la figura de un “traductor” que facilitaba estas tareas comunicativas entre maestra y padres.

Tal y como dice la propia Pilar cuando se le pregunta por las diferencias que ha podido observar entre su vida en España, Colombia y Tánger:” *Yo no he tenido que cambiar mi forma de ser aquí o en Tánger, y no he tenido que cambiar eso de siempre igual. Por qué. Porque yo siempre he defendido que hay que trabajar con los Derechos Humanos. Si tú trabajas con los Derechos Humanos te da igual como España que África. Y no es necesario incluir nada más*”. Vemos que en su discurso se averiguan nociones de igualdad, de respeto y de mucha equidad, puesto que los Derechos Humanos rigen su práctica educativa, y esto le hace seguir un modelo que no necesita modificar tratando con una o con otra cultura. Para ella, ser maestra ha sido una carrera de fondo y al final, un premio enorme. Y recuerda que quería ser como soy. Cree que ha sido una privilegiada, como mujer y como docente, en general.

Su testimonio nos aporta una visión llena de experiencias, puesto que nos cuenta que en Tánger, a pesar de todos los aspectos culturales que rodean a la mujer en la sociedad, no encuentra diferencias significativas como tal. Nos cuenta que ella a veces pensaba que las familias eran procedentes de Andalucía o de otras partes de España porque tenían acentos y comportamientos típicamente orientales que contrastaban con los propios de aquel país, por lo que también habla desde un punto de vista cultural más que social. En esta entrevista vemos cómo una maestra ha podido profundizar en diferentes campos que han enriquecido y dado oportunidades diferentes que ha aprovechado para descubrir, experimentar y vivenciar la educación de una forma más global, más dinámica y llena de muchos aprendizajes.

Finalizando su entrevista nos cuenta que ostenta el cargo de directora de Proyecto Hombre en Zaragoza y que quiere dar visibilidad a la figura de la mujer drogodependiente, ludópata en nuestra sociedad, porque existen muchos casos que no se visibilizan y es necesario concienciar a la población de que hay grupos de mujeres que tienen estos problemas y que también son tratados por expertos, para poder normalizar y darle el papel y la atención que merecen.

Me parece fundamental remarcar la dedicación de esta maestra a su profesión, poniendo en primer lugar a sus hijas por encima de su carrera, y después poniéndose a ella misma por encima de todo lo demás, queriendo así poder unir sus mayores aficiones: los viajes y la educación, para poder seguir aprendiendo de los demás y recopilar historias de vida, momentos y experiencias que definen su identidad docente y la convierten en una mujer adelantada a su época en todos los sentidos, desde el personal hasta el laboral, sin dejar de tener en cuenta que ella quiere vivir así su itinerario docente, sin límites, con metas y llena de ilusión y de ganas.

CARMELA SAURAS

Natural de un pequeño pueblo de la comarca de las Cinco Villas, y actual directora del CEIP Guillermo Fatás Montes de Zaragoza. Encontramos en ella un ejemplo de dedicación, superación y entrega que la ha llevado a liderar uno de los proyectos más innovadores en la Comunidad Autónoma de Aragón, utilizando así la educación como una herramienta para acercar al alumnado la igualdad y al respeto como valores sociales necesarios a través de un proyecto inclusivo y cuya puesta en marcha ha involucrado al profesorado, alumnado y toda la comunidad educativa.

Tradiciones de enseñanza y políticas educativas desde la perspectiva socioeducativa.

Carmela nos cuenta que recuerda su infancia feliz en el CRA de la localidad de Rivas junto a sus compañeros de otras edades con los que compartía juegos, explicaciones y vida dentro y fuera del aula. Ella empezó su vida académica regida por la Ley del 70 en la que los niños de infantil comenzaban de manera no obligatoria las clases a los 4 años y cursaban dos cursos de parvulario hasta llegar a la EGB, ella nos cuenta que durante su etapa más tierna de escolarización vivió en una escuela unitaria donde convivían niños y niñas de diferentes edades. Ella recuerda utilizar y vivenciar metodologías y pedagogías que ahora se engloban bajo el sobre nombre de “metodologías activas”, “metodología por proyectos”, “metodología vivenciada” puesto que considera que en su colegio ya trabajaban por proyectos, ya utilizaban su entorno como un medio de aprendizaje y sobretodo cree que su infancia ha estado llena de un aprendizaje experimental total puesto que ha aprendido mediante el contacto directo con diferentes escenarios y materiales que la propia realidad didáctica de la época le otorgaba. Avanzando en sus años estudiantiles, en 3º de EGB pasa al colegio Mamés Esperabé de la cabecera de comarca, donde descubrimos que su profesora “Brigi” empezó a marcar sus primeros años de escolarización. A medida que Carmela nos cuenta su relación con esta maestra descubrimos que tiene una especial vinculación con ella, puesto que la abuela de nuestra entrevistada era la antigua casera de los maestros. Nos explica que antiguamente los maestros cuando trabajaban en un pueblo prácticamente tenían que quedarse a vivir en él, y eran los propios vecinos de la localidad los que se encargaban de ofrecerles alojamiento y por eso, Carmela ha vivido su más tierna infancia en casa de su abuela, rodeada de maestros, de maestras y de una atmósfera educativa que iba más allá del colegio y de sus paredes. Recuerda jugar con ellas, aprender con ellas y también recuerda la “peor parte” de tener esa “escuela en casa” y es que si algo había ido mal en el colegio rápidamente era conocido por todos. Poco a poco también nos cuenta que en su casa nunca ha tenido la opción de no estudiar, sino que al revés, tanto su padre, un agricultor de la zona, y su madre, peluquera en el pueblo, siempre les habían dicho tanto a su hermano como a ella que tenían que seguir estudiando y formándose para labrarse un buen futuro. Carmela nos cuenta que tuvo una gran influencia materna en su decisión de estudiar magisterio, puesto que tanto su madre como ella siempre han estado rodeadas de maestras y esto les ha dado una vinculación especial con la profesión pudiendo nutrirse y vivir las realidades personales y educativas de estas personas cercanas a ellas. Ella reconoce que cuando empezó a estudiar no era consciente del todo de querer estudiar magisterio, pero que poco a poco fue verificando que quería estudiar y dedicarse a ser maestra, por lo que hizo una buena elección. También reconoce que su paso por la universidad fue algo fugaz y casi no se enteró de lo que estaba estudiando hasta que prácticamente empezó a preparar las oposiciones. Solo recuerda una asignatura de la carrera en la que le enseñaron realmente cuáles eran las metodologías, las pedagogías y la realidad del aula.

Experiencia con la escuela.

Confiesa que no fue consciente de lo que estaba haciendo porque la mayoría de sus clases eran magistrales y solo recuerda alguna asignatura y las prácticas escolares que realizó en 2º y 3º curso de la diplomatura de educación infantil. Recuerda con mucho miedo su primer contacto con un aula durante sus prácticas escolares, con inseguridad y también como algo difícil. Cuando acaba la carrera Carmela se va a Madrid a opositar durante dos años y consigue aprobar y empezara trabajar en dos colegios totalmente diferentes en los que aprende, se nutre de sus compañeros y compañeras y consigue afianzar y crecer como maestra. Mientras hablamos de cómo había sido su paso por el proceso de selección de la oposición Carmela lo tiene claro, *“magisterio es una carrera vocacional, el que o la que no tenga vocación que se retire rápidamente”*.

Vemos también que para ella es importante la vinculación del estudiante con lo que está haciendo y que el hecho de ser maestra o maestro va más allá de un fin únicamente educativo, sino que tiene que ser algo que nazca de dentro y que te lleve a querer ser mejor y aprender cada día. Ella confirmó su vocación durante sus primeros años trabajando, y dedicó 10 años a llevar a cabo su experiencia docente en la Comunidad Autónoma de Madrid. Ella pide el traslado a Zaragoza y llega al Guillermo Fatás. De esto ya han pasado 12 años, y sobre todo desde hace 3 años hasta hoy el colegio se ha visto inmerso en una serie de cambios relativos a la puesta en marcha y en funcionamiento de un proyecto educativo con proyectos innovadores dentro de diferentes metodologías y por supuesto, la puesta en marcha del Plan de Igualdad, siendo el primer centro en Aragón, por desconocimiento en su momento, de que estaban elaborando un plan de igualdad. Fue a través de la valoración del Proyecto de tiempos escolares donde surge este Plan de Igualdad, promovido por un claustro decidido y convencido de que era lo mejor para el colegio en ese momento. Lo que hicieron fue trabajar por diferentes centro de interés, y uno de ellos fue el papel de la mujer dentro de la sociedad, se trabajaron transversalmente diferentes dinámicas desde las diferentes áreas, cursos y propuestas y todo el claustro coincidió en que era algo que debía extenderse y no quedar únicamente como el reflejo del trabajo de un año. Así pues, se propuso que todo lo que se hiciese durante ese año se recogiese y se le diera forma, que crearan un documento que formase parte del proyecto educativo de centro. Desde el equipo directivo que lidera Carmela como directora asumió el mando del mismo con el apoyo, ayuda y colaboración del resto de sus compañeros, tanto hombres como mujeres y así ha surgido el proyecto por el cual se conoce y se reconoce su labor educativa dentro del colegio. Para poder darle la importancia que merece, dentro del centro se ha creado una comisión dentro del Consejo Escolar de igualdad que vela porque todo fluya y se lleven a cabo las diferentes actividades que se proponen para la comunidad educativa. Entre ellas, podemos destacar es el día de la Igualdad, que normalmente es en torno al 7-8 de marzo. Es uno de los actos centrales dentro del Plan de Igualdad a nivel práctico con el alumnado. Lo llaman Día de la Igualdad porque algo que tienen muy claro desde el primer año es que no buscan favorecer ni a una parte ni a otra, es decir, quieren transmitir que hay que trabajar hacia la igualdad. Una de las partes más importantes es que hay que visibilizar a la mujer, pero por el hecho de que lleva invisibilizada muchos años y nos encontramos con apenas presencia de la mujer en los libros de texto, pero tenemos muy claro que hacia donde tenemos que ir es hacia la igualdad. Durante las semanas previas se trabaja el tema de la igualdad y se llevan a cabo actividades

coeducativas entre infantil y primaria además de unificarlas desde las programaciones de todos los profesores y profesoras que conforman el claustro.

Nos cuenta que trabaja con los más pequeños a través de la literatura infantil, puesto que el año pasado recibieron una dotación especial de literatura coeducativa que utilizan y ponen en práctica en las aulas, además, a este tipo de actividades recogidas dentro del plan de igualdad se le suman otras iniciativas como los recreos activos inclusivos, que buscan acercar a los niños y niñas del colegio a diferentes juegos y dinámicas en los espacios del recreo

Vida personal

Para Carmela, este Plan de Igualdad es una necesidad viva y real dentro de la escuela, así pues afirma” *Yo tengo muy claro que la escuela es un microcosmos de la sociedad, como decía John Levi, que no podemos obviar lo que tenemos fuera sino que, tenemos que tener en cuenta la sociedad en que vivimos porque la sociedad es un reflejo de ella*” , “*Nosotras como maestras y maestros no podemos obviar esto y tenemos la obligatoriedad de actuar*”.. Carmela busca asentar los conocimientos trabajados y los valores que trata de inculcar a su alumnado, siempre con una visión positiva de la educación buscando un pacto educativo a nivel político, para que la educación no sea tratada como una moneda de cambio y pueda darnos estabilidad y unidad como país y como escuela: “*Confío en que hay que luchar por un pacto educativo que nos permita trabajar y lograr nuestros objetivos que beneficien a todos nuestros niños y niñas que son nuestro futuro.*”

Dentro de la entrevista de Carmela me gustaría señalar varios aspectos fundamentales que he extraído para su posterior análisis y conexión con el resto de entrevistas. En primer lugar nos encontramos con una mujer que proviene de la escuela rural aragonesa de los años 70, ella empieza su escolarización en un CRA junto con compañeros de otras edades y pueblos y empiezan a dar sus primeros pasos dentro de una metodología activa y dinámica que a día de hoy se englobaría dentro de un paradigma concreto, pero que antes se incluía dentro del aula de una manera natural y cotidiana, dotándoles de conocimientos y experiencias enriquecedoras que conectan a su vez con aprendizajes significativos de su día a día y de su realidad, En caso de Carmela, la relación familia y escuela tienen un papel fundamental dentro de su vida, recordemos que ella vive y comparte mucho tiempo con todas esas maestras y maestros que se hospedan en casa de su abuela, estableciendo así un vínculo de cariño y respeto muy fuerte por ambas partes, ella no solo vivía la realidad educativa en el aula, sino que cuando iba a casa compartía tiempo y cotidianidad con estas maestras que la llevaban a charlas, actividades y también le planteaban diferentes situaciones de aprendizaje cotidiano. Tal vez este punto ha sido uno de los que más me ha llamado la atención en su entrevista, las maestras marcaron su infancia y posteriormente su maestra de EGB le empezó a despertar el gusanillo de la enseñanza y finalmente, tanto la vinculación personal como el deseo de su madre de ser maestra la condujeron a elegir finalmente su carrera universitaria: estudiaría magisterio de infantil. Podemos averiguar que la legislación que marcaba entonces la carrera de magisterio distaba mucho de la actual, puesto que Carmela nos habla de un paso fugaz por la universidad y un recuerdo casi total de clases magistrales y aprendizaje metódico, con poca práctica y mucha teoría, además de remarcar que únicamente recuerda con claridad una asignatura de todo el plan de estudios que le hablase de metodologías, pedagogías y realidad del aula. Esto hace que cuando llegan sus primeras prácticas escolares en un centro ordinario su sensación sea de miedo e

inseguridad puesto que no ha recibido la base pedagógica suficiente para poder estar frente a una clase real de niños y niñas, cabe remarcar que estas sensaciones no le hacen dudar de su elección, sino que la reafirman en la vocación que ya se despertó en ella años atrás y que va confirmándose a medida que avanza en su camino del magisterio, lo cual también la ayuda y guía en la preparación de sus oposiciones, las cuales aprueba y consigue superar en un corto periodo de tiempo. Llegamos entonces a la imagen de Carmela como una maestra oficial en una realidad social diferente a la que le tocó vivir en Rivas y Ejea, ella empieza a dar sus primeros pasos como maestra en Madrid y tiene que hacer frente a realidades sociales, económicas y causales diversas en diferentes barrios de la capital española. Siempre metida en labores directivas consigue un bagaje y un dominio de documentos muy alto que le permite estar siempre al día de metodologías, planes y legislaciones actuales.

Carmela es un referente fundamental dentro de la investigación llevada a cabo para la realización de este trabajo, puesto que ha sido pionera en la institucionalización de un Plan de Igualdad casi sin querer, sin buscarlo y sin tener en cuenta la repercusión social y educativa que el mismo iba a tener dentro de su “microcosmos escolar”.

Me gustaría destacar su actitud, su disposición y todo el cariño y vocación que transmite con sus palabras. Ella misma reconoce que se encuentra con su vocación docente una vez ya empezada la carrera, como ya hemos dicho anteriormente, que se deja guiar por esa influencia materna y por quizá ese sentimiento de anhelo de su madre de ser maestra y que trata de inculcarle la visión de que ser maestra puede cambiar la vida de los demás. Se trata de una mujer decidida, con empeño y una capacidad de liderazgo que le ha permitido romper barreras que nunca se habían roto. Descubrimos a través de su entrevista una perspectiva social, humana, igualitaria y coeducativa que trata de hacer de la escuela un lugar mejor, menos malo, más igualitario y que brinda las mismas oportunidades a todos los escolares. Partimos de la base de que su educación queda enmarcada bajo el Plan del 70, y vemos que durante su carrera estudiantil hace frente a diferentes situaciones que la marcan y condicionan: oposiciones en Madrid, vive realidades educativas diferentes en sus centros y finalmente decide volver a Zaragoza, para poder asentarse más cerca de sus orígenes. Como ella nos cuenta, siempre ha tenido una vinculación directiva que la ha nutrido y permitido aprender de situaciones y realidades legislativas y administrativas que le han dado hábito y soltura en temas de dirección y redacción de proyectos. Su empeño por asentar y dejar claros estos aprendizajes, valores y conocimientos que transmite van más allá, y está inmersa en la realización de nuevos proyectos así como dar visibilidad a la necesidad de una educación igualitaria que parta de actividades lúdicas, dinámicas y coeducativas que se dan dentro el ámbito educativo y que engloban tanto al alumnado, profesorado, como a todos los miembros que conforman la comunidad educativa.

Para finalizar con el análisis de esta entrevista, creo conveniente remarcar las aportaciones que Carmela tiene para las personas de su alrededor, tanto a nivel personal, como profesional, puesto que su labor pionera de coeducar a su alumnado y darles las herramientas suficientes para poder lidiar con situaciones donde la desigualdad debe ser erradicada es totalmente novedosa y necesaria en nuestra sociedad. Ella aboga por una sociedad igualitaria en la que hombres y mujeres tengan los mismos derechos y oportunidades y recalca la idea de que ella no busca la primacía de un sexo sobre otro, sino que quiere que sus alumnas y alumnos sean capaces de convivir y educarse en un

clima de respeto, tolerancia e igualdad. Ella va cultivando en ellos la semilla de la igualdad y del respeto, haciendo germinar en ellos sentimientos positivos de aceptación y conciencia de todos como un colectivo igualitario y necesario.

Además de contar con testimonios orales de cómo era la vida de las diferentes maestras seleccionadas, hemos concluido que también sería recurrente e interesante para el desarrollo de este trabajo contar con testimonios, en este caso escritos, de maestras más jóvenes, contemporáneas de este siglo que han conocido una realidad educativa, legislativa y social diferente a la hasta ahora narrada. Se trata de 3 maestras que han trabajado tanto en el medio rural como en grandes ciudades y que narran a través de una mirada retrospectiva cómo ha sido su vida estudiantil, sus experiencias, los profesores que marcaron un antes y un después en su camino hacia la enseñanza y cómo han desarrollado su profesión. En todos estos testimonios de vida y de aprendizaje encontramos un nexo común: la vocación. Ese arma invisible que ya movía a las primeras maestras a empezar su camino para cambiar el mundo y que, a día de hoy, sigue presente en este colectivo tan lleno de vida, de magia y de paciencia.

Relatos escritos.

Vamos a proceder a introducir a las maestras que han prestado su testimonio para nuestro trabajo. En primer lugar tenemos a Teresa Giménez, una maestra de 31 años que, a lo largo de su vida ha ido contemplando cómo el magisterio le enseñaba su peor y su mejor cara. Ella empezó a estudiar en una escuela rural de la comarca de las Cinco Villas, por motivos familiares tuvo que cambiar su residencia a otro pueblo cercano, viviendo entonces un cambio en su colegio, sus amistades y el entorno que la rodeaba. Teresa cursó todos los estudios y llegó a la universidad en 2006, eligió como primera opción la Diplomatura en Educación Especial en la Universidad de Zaragoza que duró hasta 2009, donde estableció lazos de cooperación con diferentes asociaciones y colectivos dedicados a esta población, cuando acabó de cursar sus estudios, decidió seguir estudiando y formándose y fue entonces cuando empezó la Diplomatura de Educación Infantil en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de Huesca. Recuerdo con especial cariño cómo me contaba su nueva vida en la ciudad oscense, los esfuerzos que tuvo que hacer para poder agrupar y asistir a todas las asignaturas, y también los malabares que tenía que hacer para conseguir apuntes de algunas asignaturas que se solapaban y no le permitían duplicarse para poder asistir a ambas. Teresa disfrutó de los últimos coletazos de una ley que regía el magisterio como un Diplomatura de 3 años, lo cual te permitía, únicamente en un año obtener más especialidades ya que se trataba de un plan de estudios con asignaturas “comunes” a todas las “especialidades” y otras más concretas de la ~~carrera~~ que elegías. Encontrábamos entonces la Educación Primaria, la Educación Infantil, Educación Musical, Educación Física, Educación Especial y Audición Y Lenguaje. Después de su vida universitaria, Teresa encontró su primer acceso a la vida laboral: directora de la Escuela infantil de Biota, dependiente del Ayuntamiento de la localidad. Su primera clase estaba formada por 3 niños, y curso tras curso fue lidiando con la vida laboral y las oposiciones. Siempre dispuesta, siempre entregada y siempre apta para cualquier prueba que le ponía la administración. Después de un tiempo pudo incorporarse en las listas de interinos, por medio de sus buenas notas en las oposiciones, su primer destino fue Huesca. Qué casualidad volver a su “origen estudiantil” en su primer destino, ese año fue año de oposición, y después de obtener un 10 en la primera parte del examen, tuvo un final agrio en el aspecto organizativo, puesto que por un defecto de forma Teresa vio truncada su posibilidad de obtener una plaza. Sus siguientes destinos fueron variados, escuelas rurales, escuelas agrupadas... y por fin consiguió lo que llevaba tanto tiempo esperando, después de años de sacrificio, lucha y constancia: su plaza. He visto a Teresa perseguir su sueño día tras día, sin importar lo largo o arduo que fuera el camino y me ha enseñado siempre a vivir la vocación del magisterio de una manera diferente, de una manera especial, y ha sido tal su dedicación y su constancia que me contagié el gusanillo de la enseñanza, y podría decirse que yo también soy maestra gracias a Teresa, que con sus juegos y risas llenaron mi infancia de recuerdos únicos jugando a ser maestras y a inventarnos juegos de recreo. Teresa es mi ejemplo a seguir, mi guía, mi referente y además de eso, mi hermana.

Desde bien pequeña sabía que quería ser maestra, siempre he tenido claro mis pasos a seguir para poder estar donde a día de hoy estoy. Pero antes de llegar a esto, toca volver la vista atrás. Y recordar a Doña Conchita, mi maestra de parvulitos, de ella recuerdo su olor y su dulce voz. Esa voz que te acunaba cuando cantaba cualquier canción y que conseguía que yo me quedara embobada mirándola. Era una maestra con un don especial, capaz de aunar grandes dosis de

cariño con otras tantas de protección y seguridad. Con ella pase mis primeros años en infantil en un colegio rural.

El paso a primaria lo recuerdo como frío y con algo de caos, pues en segundo ciclo me mude de pueblo y por tanto de colegio. El nuevo cole era más grande pero igual de familiar que el anterior, donde cada profesor tenía un trato cercano e individual contigo. En esta etapa me encontré con profesora/es que solo hondaban en tus dificultades, en tus carencias y en tus miedos, en mi caso en las temidas matemáticas. Haciéndome creer en ocasiones que no era válida o “apta” como se calificaba entonces en los boletines de notas. Miedos e inseguridades que a día de hoy aún suelen acompañarme en ocasiones. De estos profesores aprendí que “maestro (como a mí me gusta llamar a los verdaderos profesionales de la docencia) se nace no se hace”. Y sobre todo, aprendí que las emociones son igual de necesarias en el camino del aprendizaje y del crecimiento como pueden ser las divisiones, los dictados o las cordilleras. Por suerte, en la actualidad nuestras aulas están llenas de cuentos, actividades y recursos que hacen hincapié en enseñar, acercar y profundizar en las emociones, sentimientos y valores de los más pequeño/as.

En este mismo colegio seguí hasta los catorce años, pasando en el mis primeros años de adolescencia, acumulando vivencias, experiencias y bonitos recuerdos. Los dos años siguientes llegue a la jungla llamada “instituto”, en donde todo era nuevo para mí, ya que venía de un colegio pequeño donde todo/as éramos una gran familia. Durante estos años fui fraguando la idea de ser maestra, informándome de los pasos que debía seguir para conseguir mi objetivo. Acudía a charlas, hacía todos los test que me proponían, con tal de saber cuál era la mejor opción para mí. Recuerdo con mucho cariño a Carmen Chóliz, mi profesora de psicología y la orientadora del centro. Destaco su paciencia, sus palabras de ánimo y su intencionalidad concentrada en que yo de manera individual descubriese mi futuro poco a poco y disfrutase de ese camino. También recuerdo a la profesora de filosofía, Anabel, su dedicación durante la preparación previa al examen de selectividad, su confianza en mí. Y como sus palabras, sus ánimos y su personalidad hacían que yo me creciese antes mis miedos por no conseguir la nota que me acercaría o alejaría de mi sueño de ir a la universidad y estudiar magisterio.

Y con mucho esfuerzo, trabajo y noches en vela, llego el deseado momento de ir a la universidad y estudiar magisterio. Mi primera opción de estudio fue magisterio de Educación Especial, durante los tres años que estuve cursando esta carrera en Zaragoza, hice grandes amistades que todavía conservo, pero sobre todo me empape de los conocimientos de grandes profesionales como María Frontera, Marian Garrido o Juana Soriano. Sus clases me encantaban, eran pura inspiración, pues despertaban en mi la curiosidad por seguir formándome y no conformarme con solo ser maestra de pedagogía terapéutica. Por ello, decidí hacer magisterio de infantil en la Facultad de Huesca, donde me encontré con un profesorado que conseguía crear entre alumno y profesor la relación estrecha, cercana y familiar que me recordaba a mis años de infancia en el colegio. Recuerdo, sobre todo, con mucho cariño, la primera toma de contacto con una clase de infantil en un colegio anexo a la universidad donde realice mis prácticas. Mi tutora fue una maestra que estaba a punto de jubilarse, llamada Aurora, que me enseñó los documentos que rigen nuestra práctica docente, las novedosas competencias básicas, que ahora tanto oímos y usamos a diario. Pero sobre todo, me enseñó a desenvolverme en el día a día de una clase de infantil. Donde ella transformaba esos momentos de caos, de abrigos en el suelo, de los lloros por separarse de mamá o los juegos que

alargábamos en el recreo en recuerdos maravillosos no solo para esos pequeño/as que entraban por primera vez al cole sino también para una primeriza alumna de prácticas que soñaba con tener la soltura en el aula que su experimentada maestra demostraba sin apenas esfuerzo.

La pequeña niña que soñaba con ser algún día maestra se convirtió en una mujer que acababa de terminar su segunda carrera de magisterio y llegaba de manera rápida e inesperada al mundo laboral. Durante cinco años trabajé en una escuela infantil, con niño/as de uno a tres añitos. Fueron años maravillosos, no por ello menos duros. Pues aprendía a base de prueba –error, y eso a veces te hace tener un curso acelerado de estrategias, de recursos, de actividades y de experiencias que no encuentras ni en las mejores de las universidades de magisterio. A la par seguía formándome con cursos, charlas y preparándome las oposiciones. Y en ese momento, conocí a una maestra que ha marcado tanto mi vida personal y profesional, esta ha sido mi preparadora de oposiciones durante nueve años, Hortensia, merece una mención especial, porque ella ha hecho florecer en mí la vocación de ser maestra. Sus palabras, enseñanzas, jornadas de duro trabajo, su sacrificio... han hecho que yo creciese como maestra y como persona, y sobre todo, que amase aún más si cabe mi profesión y no cesara en mi empeño de llegar a donde estoy ahora.

En mis breves memorias como maestra interina, estuve cuatro años trabajando cada curso en un colegio y pueblo diferente. Destacaría lo mucho que he aprendido de cada colegio, de cada compañero/a, de los niño/as y familias que he tenido, de situaciones difíciles que he vivido, de los kilómetros recorridos que sin duda han llenado mi cuentakilómetros de maestra. Este es mi primer año como maestra funcionaria, y en mi cabeza no deja de retumbar mi frase favorita de la escritora Carmen Guaita que decía “al que quiera ser maestro le diría si te gusta vas a ser feliz” y yo puedo decir orgullosa que soy maestra y soy feliz.

En este breve recorrido no me quiero olvidar de otra maestra especial para mí, mi hermana Pilar, maestra de profesión, pero como yo de vocación. Me encanta su vitalidad, sus ganas de superarse cada día, de transmitir su energía a los más pequeño/as bien sea con una canción, un juego o unas nuevas pinturas.

Para concluir, quiero mencionar una reflexión que ella me dijo hace tiempo hablando de nuestra profesión, y me decía “es que no sé ser otra cosa que no sea ser maestra” a lo que yo quiero añadir, que no todo el mundo tiene el don y la suerte de ser lo que nosotras somos. Por eso, pienso que nuestra vocación además de aparecer es necesario alimentarla, llenarla de sueños, cuidarla, mimarla y regar con muchas dosis de amor sus raíces para que sean cada vez más profundas y formen parte de tu esencia y de tu vida.

Nuestra segunda maestra se llama Esther Laínez, tiene 28 años y es natural de Zaragoza. Ella estudió en un colegio concertado de la capital, siempre destacando por sus aptitudes y buenas notas. Año tras año seguía creciendo en ella la ilusión por enseñar, y siempre tuvo claro que no sería otra cosa que no fuera maestra. Como Teresa, ella también cursó la Diplomatura de Educación Infantil en Huesca, siendo la última promoción de diplomatura de 3 años. Esther vivió el cambio legislativo que regulaba las enseñanzas de magisterio entonces, y vio cómo la ley cambiaba la duración y la denominación de las, hasta entonces, “carreras universitarias”. Después de las diplomaturas, en 2010, llegaron los grados universitarios, que duran 4 años y que se dividen en dos : Educación Infantil y Educación Primaria, y las hasta entonces “especialidades” pasan a llamarse “menciones”

y se dividen en: Atención a la Diversidad y Educación Bilingüe para Infantil, y en Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, Lengua Inglesa, Educación Musical, Educación Física y Lengua Francesa en Educación Primaria. Esther siguió estudiando y se decidió por cursar el Grado de Educación Primaria con la mención en Pedagogía Terapéutica para poder así completar sus conocimientos y enriquecer su práctica docente de esa mirada que la diversidad nos aporta. Conocí a Esther en el que ha sido mi lugar de trabajo durante los últimos 3 años, y no me cabe la menor duda de que ha sido un pilar fundamental dentro de toda la etapa de infantil, dirigiendo y ocupando el cargo de Coordinadora de la etapa. Compartimos tutoría en la clase de 3 años y vimos cómo crecían nuestros niños y niñas y aprendían y utilizaban las herramientas que les ofrecíamos. Esther siempre ha seguido luchando por tener su puesto en la Escuela Pública, y a día de hoy sigue preparando y mejorando para lograr su objetivo profesional, lo cual no le resta méritos, puesto que compagina su vida estudiantil con la laboral, siempre ofreciendo soluciones y manejando la legislación de manera vivaz y oportuna, convirtiéndose siempre en un comodín perfecto para ayudar y enseñar a los demás.

Mi nombre es Esther Lainez, tengo 28 años y soy maestra. No recuerdo el día que decidí serlo, pero tampoco recuerdo un día en el que no supiera con claridad que mi objetivo era ponerme una bata y estar en una clase disfrutando de los más pequeños.

Estudí hasta los 16 años en un colegio pequeño, muy familiar. Siempre he sido una buena estudiante y tengo buen recuerdo de todos mis profesores, pero sobre todo de uno de ellos. Manolo, mi profesor en segundo y tercero de infantil y supongo que uno de los culpables de que ahora esté donde estoy. Al acabar en este colegio, decidí realizar mi bachillerato científico en un instituto sin apenas conocer a nadie. Nadie entendía por qué había elegido esa rama si tenía tan clara mi futura profesión pero yo no era una chica de letras.

Acabé mi bachillerato y seguidamente la selectividad. En septiembre de 2009 empecé Magisterio de Educación Infantil en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación en el campus de Huesca puesto que todavía no se había instaurado el grado de infantil en Zaragoza.

Fueron 3 años maravillosos, fuera de casa, conociendo muchísima gente y disfrutando de la vida universitaria. Las diferentes asignaturas en realidad, no me llevaron a conocer plenamente la vida de un maestro de infantil pero creo que conocer la base de la pedagogía y de la psicología es esencial y te das cuenta, más delante de que todo lo que estudiaste tenía un por qué. Es cierto que me hubiera gustado poder realizar más sesiones prácticas dentro del aula, y todavía hoy, como maestra, echo en falta la movilidad entre centros o la posibilidad de conocer desde dentro de otras aulas, otras verdades, otras metodologías, otras formas de enseñar y de vivir.

Durante los veranos en la facultad, trabajé de monitora de tiempo libre en diferentes colegios lo que me dio también experiencia y oportunidad de conocer a personas con grandes recursos y expertos en su trabajo.

Acabé mi diplomatura de Infantil en junio del 2012 y me matricule en el Grado de Educación Primaria en la Facultad de Educación en Zaragoza sin saber que ese mismo septiembre empezaría mi primer trabajo de maestra.

Todas las primeras veces son duras, y recuerdo mi primer año en el centro con mucho cariño pero también como un año muy duro. Ser tutora me implicaba además de llevar correctamente mi labor como maestra, realizar una serie de papeleo, de documentos, de reuniones etc. Además del trabajo, debía compaginarlo con mis estudios de Primaria y mi imagen de esta etapa universitaria es completamente diferente a la primera. Salir del trabajo y acudir a las pocas clases que podía, sin conocer casi a compañeros y muchas veces ni la asignatura. Fue algo complejo y algunos profesores me pusieron trabas para poder compaginar el estudio y el trabajo pero tenía claro que jamás abandonaría mi colegio ni perdería un minuto de dedicación a mis alumnos.

En el colegio los comienzos tampoco fueron fáciles ya que compañeros en un principio no me ayudaron demasiado pero poco a poco fui cogiendo experiencia y son 7 años los que llevo en el mismo centro. Unos llegan y otros se van pero bajo mi punto de vista, la educación está cambiando, hay una nueva visión, los profesores tenemos una mente más abierta y grandes corrientes metodológicas están llegando para quedarse.

Creo que los profesores del ayer y del hoy tenemos una esencia común pero el maestro de hoy en día está desarrollando roles muy diferentes a los que fueron mis profesores hace 20 años.

Los maestros hoy en día tenemos que saber idiomas, nuevas tecnologías, ser competentes en diferentes corrientes, trabajar dentro de unas leyes con unos márgenes muy estrictos y diariamente estar expuestos a la opinión de los padres que es mucho más estricta que años atrás. Los maestros llevamos en nuestros hombros la responsabilidad de la educación, cuando hace años solo se les exigía el rol de la enseñanza. Las familias están cambiando, la sociedad también, y por ende la escuela.

Por eso, para los maestros del hoy y del mañana. No perdamos la ilusión, sigamos con la misma ilusión por enseñar que por aprender y que no se nos olvide lo más importante: la felicidad de nuestros alumnos.

Llegados a este punto, me toca a mí escribir mi propia experiencia personal como niña, estudiante, mujer, universitaria y finalmente, maestra.

Me llamo Pilar, tengo 26 años y he vivido siempre la educación de una manera muy especial, recuerdo mi primer contacto con la escuela, a la edad de 3 años en primer curso de educación infantil en un colegio de Ejea de los Caballeros. Recuerdo decirle a mi madre que se fuera a casa a hacer la comida que yo me quería quedar en la escuela, y nunca más quise dejar de estudiar y de aprender. Me encantaba ir al colegio, vestirme y ponerme el uniforme limpio para ir a clase y jugar en el recreo. En mi caso, siempre tuve claro que quería optar a estudios superiores en la universidad, dudé entre el terreno de la economía y la docencia, pero si algo tengo claro es que mi hermana Teresa tuvo mucho que ver con que finalmente me decantase por la docencia. Ella siempre ha sido mi referente en todo, y cuando se fue a estudiar a la universidad sentí un vacío enorme, y cada vez que hablaba con ella y me contaba cómo le había ido en las clases, lo maravillosa que era su nueva vida de universitaria y lo contenta que estaba en su colegio de prácticas, me contagiaba cada vez más ese gusanillo por la enseñanza. Y sentía que ese también

podría ser mi sitio en un futuro. He de reconocer que siempre he jugado a ser maestra de mis muñecos e incluso les hacía exámenes a mis abuelos o a mis primos mayores, destacando con una cuidada ortografía, una presentación minuciosa y llena de mucha imaginación. Así entre maestras y maestros, experiencias buenas y malas, sensaciones positivas y negativas y un montón de sentimientos encontrados, finalicé mi etapa de estudios obligatorios y empecé a cursar el Bachillerato de Ciencias Sociales, puesto que ya sabía que mi vida profesional iba encaminada hacia esa rama del saber. Como ya he dicho anteriormente, tuve una época en la que dudé entre la docencia y la economía, puesto que me atraía el mundo financiero y sobre todo, la estética que me imaginaba de él, pero finalmente me decidí por estudiar magisterio, y desde ese día sé que he elegido lo correcto. Acabé el bachillerato con muy buena nota de corte y no tuve problemas en acceder a la Universidad de Zaragoza para cursar el Grado de Maestro en Educación Infantil. Echando la vista atrás, me parece que fue ayer cuando entré a la que fue mi primera clase de universidad, tan nerviosa, tan llena de ganas y sobre todo, tan necesitada de conocimientos, experiencias y contenidos que, años después, confirmo que me han llenado y colmado de felicidad. Recuerdo esos primeros 4 años de universidad como los mejores de mi vida, independencia, autonomía y sobre todo muchísima gente nueva que me ha llenado de momentos, de sorpresas y de mucho cariño, puesto que he establecido verdaderos lazos de amistad que todavía mantengo. Actualmente, y debido a la reforma educativa que se hizo en 2009 de las carreras universitarias, magisterio ha quedado dividido en dos: Maestro de Educación infantil y Maestro de Educación Primaria con sus respectivas menciones. Me decanté por la mención de Atención a la Diversidad porque ya tenía conocimientos de lengua extranjera por otra titulación, y descubrí que la diversidad, la educación especial, y en definitiva el ayudar a los que más lo necesitan era realmente apasionante, y en cierta medida fue gracias a las maravillosas profesoras que encontré, con las que años posteriores he seguido encontrándome en el camino, especialmente con una de ellas, que tanto me ha sabido guiar y ayudar. Después de terminar el grado de Educación Infantil decidí completar mi formación con el grado de Maestro en Educación Primaria, compaginando así mi jornada laboral con la estudiantil, eligiendo la mención de Pedagogía Terapéutica y también la de Audición y Lenguaje, para poder habilitarme y trabajar como especialista en un colegio. Tras esto, he seguido estudiando y realizando formación tanto en género como en educación, dirección e innovación educativa, lengua extranjera, conocimientos de ofimática, entre otros.

He aprendido que la vida, a veces no nos pone las cosas fáciles y se logran a través de sacrificio, y que a veces hay que saber esperar y ser paciente. Cuando tuve mi primer contacto con el colegio que elegí para mis primeras prácticas escolares supe que iba a ser especial y que iba a marcar mi vida, tanto personal como docente. No solo fue mi primer colegio de prácticas, sino que fue el primer colegio donde firmé un contrato de trabajo: tutora de educación infantil apenas acabada la carrera. Dedicué 4 años de mi vida a ese colegio, íntegros y podría decirse que me di en cuerpo y alma a los niños y niñas, las familias, el equipo directivo y los docentes que conformaban el claustro. He sido muy feliz en ese colegio, pudiendo disfrutar de momentos inolvidables, aprendiendo muchas cosas que, lamentablemente en la universidad no se enseñan y sobre todas las cosas, reafirmandome como maestra y como docente día a día. Lamentablemente, la vida me escondía un revés implacable al finalizar el pasado curso, sin esperarlo y sin aviso, fui despedida del que hasta entonces había sido mi hogar a nivel laboral y profesional. Supongo que nadie espera que algo así vaya a pasar sin previo aviso, sin haber recibido ninguna queja ni tampoco ninguna

advertencia, sin avisar. De repente, mi mundo dinamitó en mil pedazos, la idea de mi vida en ese colegio fue desvaneciéndose por segundos hasta que logré reaccionar y me di cuenta de que tenía que irme de allí y volver a empezar de cero en otra parte, lejos de los valores que había transmitido y en los que tan firmemente creía. Me considero una persona fuerte, valiente y muy capaz de lograr todo lo que me he propuesto siempre, pero este golpe todavía me duele muy dentro de mí, en mi corazón de maestra. He tenido la enorme suerte de poder encontrar otro colegio, tras unos meses de un duro duelo emocional, me encuentro trabajando en otro colegio concertado, disfrutando de un ambiente cercano, familiar y próximo que me ha arropado desde el minuto uno y me ha hecho sentir como en casa, curándome día a día las heridas que arrastro desde ese inexplicable despido. Día a día me siento afortunada de poder dedicar mi tiempo a mi vocación, a mi verdadera pasión: la educación. Me encanta prepararme y poner rumbo a mi colegio para ver las caras de mis niños y niñas, es reconfortante ver que el trabajo bien hecho es valorado y tenido en cuenta de esta manera, puesto que me gusta poner alma, corazón y vida en lo que hago. Todavía no puedo hablar de un bagaje educativo amplio, sino que me limito a ir aprendiendo día a día, comparando, experimentando y vivenciando la realidad que me toca vivir, sin amilanarme ni un minuto, porque si hay algo que tengo claro, es que en mi vida, solo puedo ser maestra. Me gustaría transmitir la enorme vocación y dedicación que tengo en mi trabajo, puesto que para mí la educación constituye la mejor herramienta para cambiar el mundo, y los maestros y maestras de educación infantil tenemos en nuestras manos un potencial brillante y maravilloso y es nuestra labor poder darles a esos niños y esas niñas que pasan por nuestra aula las experiencias suficientes como para poder plantar cara a las adversidades y ser personas de bien que luchen por un mundo mejor donde la igualdad sea una realidad patente y no una utopía, donde las mujeres y los hombres sean iguales y no necesiten luchar por ello y sobre todo, niños y niñas felices que disfruten aprendiendo, experimentando, viviendo y vuelen muy alto hacia horizontes todavía no descubiertos para poder conquistarlos y hacerlos suyos. Me defino como una maestra con un sueño lleno de colores que todavía está por cumplir, y no tener nunca que despedirme de las personas que me rodean en el ámbito laboral y para eso, he emprendido el largo y duro camino de una oposición pero llena de ganas, puesto que sé que es una carrera de fondo que tiende a desgastar y mermar, pero confío en que mi tesón, mi esfuerzo y sobre todo mis ganas de enseñar allá donde voy me lleven a volar muy alto y cumplir mi sueño.

Después de haber podido dejar una pequeña huella personal en este trabajo, me gustaría destacar y valorar muy positivamente aspectos comunes, características y particularidades que encuentro entre nosotras tres, puesto que somos maestras dentro de la misma realidad social, económica y en cierto modo, personal.

Destaco que las tres hemos vivido nuestra vida estudiantil dentro de un marco lo más igualitario posible, puesto que por nuestra edad, hemos nacido en una sociedad democrática donde los valores de la educación ya estaban asentados y el acceso y paso por la misma han sido delimitados sin sesgos ni restricciones de género. Sí que es verdad que cuando las tres coincidimos hablando sobre temas de género y educación nos damos cuenta de que, en muchas ocasiones nos hemos visto salpicadas por ciertos estereotipos respecto a las asignaturas de ciencias y de educación física, siempre hemos creído que eran más propias de hombres que de mujeres, y ha sido a lo largo del tiempo y volviéndonos más sensibles a todo el tema de la mujer y la educación cuando nos hemos

dado cuenta de que realmente se nos imponía ese estigma de manera casi involuntaria y normalizada dentro de nuestros contextos, puesto que solían destacar más los chicos que las chicas en los ejercicios físicos y los reconocimientos deportivos siempre iban dirigidos al equipo masculino. Más allá de todo eso, también coincidimos en la poca presencia masculina durante los estudios de Magisterio contando con apenas 5 chicos en ninguna clase de Educación Infantil, la cosa cambió cuando se trató de la Educación Primaria, donde el número de hombres casi se triplicó en el aula y fuimos conscientes de que quizá en la sociedad todavía está muy estigmatizada la carrera de Educación Infantil y no tanto la de Educación Primaria. Puedo afirmar y corroborar que somos maestras sensibilizadas con temas sobre la igualdad, el género y la educación, y que tratamos de transmitir siempre, y de la mejor manera posible, valores y herramientas suficientes a nuestro alumnado para poder hacer frente a esta sociedad llena de estigmas, estereotipos y roles asignados que tratan de coartar, cada vez menos, la libertad y la diversidad reinante en nuestra sociedad, así como la realidad diversa procedente de otros países, culturas, etnias y religiones. Hemos podido disfrutar de diferentes experiencias educativas, tales como Erasmus, movilidad europea, trabajar en diferentes entornos y contextos y también enriquecernos de la práctica docente de maestras y maestros más experimentados que nos han transferido hábitos de trabajo y rutinas muy esenciales para nuestra vida de aula, también para nuestras programaciones y sobre todo, para nuestra manera de ver la educación y de plasmarla día a día en la escuela, pudiendo así nutrirnos también de otras ideas y realidades. Tenemos la gran suerte de no haber tenido que luchar por una igualdad patente en los planes de estudios, puesto que ya se había logrado una equidad y una calidad docente necesaria a nivel de estudios superiores y así hemos podido ir de la mano con nuestros compañeros y compañeras a lo largo de nuestra etapa universitaria, y en el caso de las opositoras, han vivido el mismo proceso de selección para su incorporación al cuerpo de maestros, algo que antiguamente no era así, puesto que se valoraba el sesgo de género para ejercer la docencia. Nuestra realidad social ha distado mucho de aquellas que se han ido mencionando a lo largo del trabajo, pero también hemos experimentado y hemos sido expuestas a diferentes reformas legislativas que han cambiado el orden y la dirección de mucha normativa que ha regido, y sigue rigiendo nuestra práctica educativa, docente y estudiantil, teniendo así que adaptarnos personal y laboralmente a los cambios que las mismas imponían. Así pues, a modo de reflexión me siento afortunada, agradecida y gratificada de haber podido vivir en una sociedad más equitativa, un poco más justa y juiciosa a nivel educativo que la que les tocó vivir a otras maestras, pero me siento muy entristecida de seguir viviendo en una sociedad donde el hombre y la mujer no tienen las mismas oportunidades a nivel salarial, profesional y de reconocimiento. Me entristece pensar que existe un techo de cristal que no permite a mujeres brillantes acceder a según qué niveles y puestos de trabajo por el simple hecho de ser mujer, sin ser conscientes de su validez, aptitudes y méritos o por el mero hecho de poder ser madre y que de alguna manera, el empresario vea “entorpecida” su labor por cumplir con sus derechos como madre y mujer. Confío en que las próximas generaciones puedan ver una transformación general de toda la sociedad no solo a nivel económico, educativo y laboral, sino también un cambio en el pensamiento de la gente que poco a poco va aflorando y germinando en las cabezas y mentes de las futuras generaciones, y sobre todas las cosas, me siento afortunada de formar parte de una sociedad de mujeres que busca su papel, su lugar y sus derechos de una manera tan vivaz, arrolladora y decidida, que lucha y persigue sus ideales, defendiendo sus derechos con uñas y dientes, apoyándonos y sintiéndonos una, haciéndonos a todas nosotras partícipes de un hermanamiento general y global.

Análisis de los contenidos

En este apartado del trabajo vamos a establecer una relación global entre todas las maestras que han formado nuestro campo de estudio. Vamos a establecer un diálogo entre ellas, pudiendo establecer relaciones, conexiones, consecuencias y antecedentes presentes en sus vidas y sobre todo, vamos a dilucidar cuál ha sido el nexo común que ha ido aflorando a lo largo del trabajo y que ha servido como hilo conductor a todo el contenido que, desde diversas fuentes, he ido volcando en este trabajo.

Vamos a empezar recordando que inicialmente se ha hecho un recorrido por diferentes maestras a través de la revisión de documentos y testimonios propios de maestras que, de alguna manera, en un campo u otro destacaron y aportaron cambios sustanciales para nuestro país. En estos retratos de maestras encontramos diferentes mujeres que dentro de un contexto social convulso, cambiante y muy necesitado fueron capaces de buscar y encontrar cauces para el aprendizaje y el conocimiento. Es el caso de Carmen de Burgos que fue la pionera en la primera ola de feminismo en España, incluso simpatizante de Clara Campoamor en su camino hacia el sufragismo femenino español y también es reconocida por la divulgación entre la población femenina de ideas y conocimientos útiles que erradicasen las prácticas perjudiciales y entonces adquiridas y aceptadas por las mujeres. Fueron también muy destacadas otras aportaciones a nivel más curricular, pedagógico y metodológico que introdujeron mujeres como Doña Corona, que puso en práctica metodologías novedosas como el trabajo en grupo, las clases al aire libre y los test de inteligencia, que junto con los cambios pedagógicos y metodológicos que introdujo Rosa Roig referentes al uso de materiales didácticos novedosos y su rechazo a la enseñanza militar y dictatorial a los niños, dotaron a la metodología de un aire muy novedoso y renovado que fue asentándose al o largo de los años como podremos confirmar más adelante. También ha sido un gran hallazgo descubrir al a propulsora del Sistema Amara Berri, Loli Anaut, quien utiliza la globalización como proceso vital dentro d un sistema abierto para aprender a partir de las experiencias que viven los niños y esto queda también muy recogido en la apuesta de Assumpta Blanch, quien afirma que los espacio son esenciales para poder experimentar y expresarse de forma espontánea, y qué mejor manera de expresarse que a través de la asamblea, esta fue una de las ideas clave que defendió Charo Guimerá, concibiendo la escuela como un espacio idóneo para ejercer la democracia a través del diálogo y del intercambio de ideas. A todas estas ideas hay que sumarle la pieza clave de todo el proceso, que no es otra que la vocación y la dedicación de todas ellas y en especial de María Zambrano, quien dedicó su vida y su obra a transmitir e intentar explicar esa vocación de las maestras por el cambio, por lo novedoso y sobre todas las cosas, la dedicación necesaria para luchar y conseguir ese cambio metodológico e ideológico que tanto se necesitaba y que todavía a día de hoy seguimos necesitando y buscando.

Otro colectivo que ha sido estudiado ha sido el de ciertas mujeres represaliadas que vivieron una realidad muy diferente a la vivida por el resto de maestras estudiadas, les tocó experimentar el retroceso de una sociedad que vivía inmersa en un cambio progresivo hacia delante, hacia la mejora y la innovación que necesitaba la educación para retroceder en el tiempo y tener que huir para que sus ideas no fueran silenciadas o condenadas, hablamos del periodo de tiempo de la República. Encontramos un colectivo amplio de personas, tanto hombres como mujeres, estudiosos, intelectuales, maestros y otros profesionales que vieron en la República su momento dorado para acceder al conocimiento y a ideas hasta entonces desconocidas en nuestro país, vivían así una

explosión continua de sabiduría que brotaba de la apertura de España al mundo y sobre todo de sus ideas respecto a la educación y la formación del profesorado. Las mujeres seleccionadas han respondido a un criterio de excelencia que les hizo destacar por encima de muchos hombres de su época y que les concede una condición especial dentro de nuestro estudio. Hablamos de mujeres como Pilar de Madariaga, pionera en el campo de la Química que aplicó técnicas novedosas hasta la época y quien sufrió una represión y opresión en primera persona, situación parecida a la que vivió la aragonesa Amparo Poch, quien a pesar de ser una de las primeras licenciadas en Medicina, sufrió también una persecución social y política por propagar ideas de la igualdad humana y libertad sexual. En el ámbito de la educación destaca María Maeztu, maestra que fomenta la reforma en la enseñanza con la puesta en práctica de clases al aire libre y se familiariza y extiende ideas de igualdad, emancipación social y económica femenina y se declara a favor del divorcio, esto nos lleva hasta Enriqueta Otero, otra maestra que fue encarcelada y tuvo que luchar por el reconocimiento de su propia persona como maestra, ya que se vio coartada y privada de muchos de sus derechos por declararse militante de ciertas ideas políticas. Dentro de este colectivo cabe destacar que la persecución que se llevó a cabo en España por parte de los órganos controladores y ejecutores del poder en ese momento fue atroz, puesto que perseguían la libertad de expresión como medio de propagación de ideas contrarias al Nuevo Estado y trataban de coartar todo ese ideario renovador que venía acercándose a España desde otros países europeos mucho más avanzados en cuanto a contenido educativo, pedagógico y metodológico, que abogaban por una formación más experimental y menos autoritaria, intentando potenciar un aprendizaje en primera persona, donde el conocimiento brotase de las experiencias propias y se alejase del adoctrinamiento y aleccionamiento, logro que fue consolidándose años después hasta nuestros días, y buen ejemplo de este proceso de consolidación reside en el siguiente colectivo que ha formado parte de nuestro campo de estudio: las maestras actuales.

Empezando desde el aspecto más organizativo que ha venido dado de la mano de Rosa Domínguez, pasando por la perspectiva de cambio y de evolución que nos da Pilar Aznar a través de sus vivencias dentro y fuera de España, pudiendo disfrutar de colectivos, ambientes y contextos de aprendizaje tan diferentes, hasta pasando por Carmela que infunde sin duda un aire renovador a la enseñanza a través de la elaboración y puesta en marcha de ese Plan de Igualdad referente en la Comunidad de Aragón hasta llegar a Teresa, a Esther y a mí misma, que conformamos las generaciones más jóvenes que han dado testimonio para nutrir este trabajo de una visión quizá menos experimentada pero más reciente en cuanto al proceso de llegar a ser maestra y el camino que hemos recorrido. Creo firmemente que el hecho de “enfrentar” en cierta manera los testimonios, relatos y recorridos de las diferentes mujeres seleccionadas hace que en el trabajo se vaya apreciando un cierto hilo que va conectando el origen con los antecedentes y la realidad que nos toca vivir, sin perder de vista el futuro que viene dado por estas generaciones que he denominado anteriormente como “más jóvenes” ya que es cierto que nos separan un buen número de años en cuanto a edad, experiencia y sobre todo antigüedad en el mundo docente, pero que considero que venimos preparadas en base a los cambios que nuestras predecesoras pudieron alcanzar ya que es la misma Carmela la que afirma que en su escuela unitaria ya trabajaban lo que ahora conocemos bajo la denominación de “metodologías activas “ y vemos que es algo que ya maestras anteriores como Loli Anaut con su método propio globalizado o la propia Doña Corona instauraron y añadieron a su labor docente, también me parece importante remarcar que la

educación ha experimentado un cambio espectacular gracias a la renovación de materiales y recursos tanto escolares como formativos a nivel docente, esos cambios y mejoras en la formación del profesorado por los que tanto se sufrió en el siglo pasado, y lo vemos traducido en mejoras no solo tecnológicas y materiales, sino también en mejoras humanas a través de la experimentación directa, la educación en parejas “pair-teaching” o la cotutoría que se practica en muchas aulas, todas estas mejoras materiales también vinieron precedidas por maestras como Rosa Roig, mencionada anteriormente a lo largo del trabajo y por qué no, vamos a hacer una mención especial a la vocación del magisterio que ha ido apareciendo a lo largo de todo el trabajo como un hilo conductor que ha ido conectando las partes desarrolladas.

Creo firmemente que la vocación ha sido el punto clave y fundamental que ha dado sentido a todo este trabajo, puesto que yo misma, he intentado plasmar mi vocación en cada una de las palabras que conforman de estos apartados, y me ha resultado esencial buscar la vocación de otras maestras para ir engarzando y construyendo este puzzle hecho de experiencias y vivencias que solo se entienden desde una perspectiva donde la vocación y la dedicación tienen un papel fundamental. La vocación por la enseñanza ha movido a todas estas mujeres a seguir luchando, a reivindicar y buscar una mejora que se ha ido plasmando a medida que la sociedad ha evolucionado y que nos toca a nosotras seguir transmitiendo, como integrantes de la generación más joven, y que creo que queda patente que la vocación ha sido lo que nos ha unido, nos ha movido y nos ha llevado a conocernos y conectar de tal manera a nivel personal y profesional.

Ha sido maravilloso poder compartir con Carmela, con Pilar, con Rosa, con Esther y con Teresa la complicidad que da la propia vocación, y con esto me refiero a que hemos coincidido en que la vocación de las maestras es la pieza fundamental por la que empezar a construir nuestra identidad docente. Carmela nos decía en su entrevista que los maestros y las maestras tenemos la gran suerte de poseer una especie de varita mágica que va tocando todas esas hojas en blanco que son nuestros niños y niñas de educación infantil y que nos permite acceder a ellos cuando todavía no han adquirido ni desarrollado prejuicios o estigmas perjudiciales para la construcción de esta sociedad igualitaria que buscamos. Por eso, como maestras debemos ser ese modelo a seguir que trate de acercar a los niños y niñas al mundo de manera que se sientan acogidos por él y que los acompaña, puesto que a través de los descubrimientos que hace a través de sus propias experiencias dotados de unos materiales apropiados y siguiendo una metodología activa que lo sitúe como principal agente de su aprendizaje, estaremos poniendo en práctica todos los logros que ese cambio metodológico, pedagógico y social que llevaron a cabo nuestras antecesoras, pudiéndolo mejorar y ampliar continuamente, utilizando la reflexión y la visión crítica de nuestro trabajo como principio de mejora continua y de control de nuestras propias sensaciones y pensamientos como maestras.

Es también necesario dedicarle unas palabras a las reformas educativas y legislativas que se han ido contemplando, puesto que han marcado el eje vertebrador del contexto en el que la educación y más concretamente, la formación del Magisterio, se han desarrollado. Es hora de hacer explícita la necesidad de una educación universal, que contemple todos y cada uno de los derechos de los niños y niñas y ponga especial énfasis en acercarse a dar respuesta a las situaciones que día a día emergen y configuran el contexto social en el que vivimos, creo firmemente que es hora de dejar a un lado las ideas políticas, los pactos y los beneficios propios para poner en el punto de mira las necesidades de los niños y niñas que viven en una sociedad vulnerable y donde reina una desinformación en

según que temas como la igualdad, el género y la educación. No es cuestión de cambiar y modificar únicamente los requisitos, los procesos o la evaluación, es muy necesario cambiar los cimientos de la educación en nuestro país, empezando por darle a los docentes el papel fundamental que tienen en el escalafón social, reconociendo así su labor, sus necesidades y sus inquietudes más allá de una reforma educativa, andando hacia una unificación total del estado donde la educación se erija como el pilar fundamental de nuestro país. Es hora de dejar de lado las modas respecto a idiomas, tecnología o competencias para poner manos a la obra hacia un cambio mucho más grande que contemple todos los campos sobre los que se construye nuestra educación y poder ir más allá, para que la atención a la diversidad, la igualdad y el respeto sean principios reales y tangibles y dejen de ser meros objetivos recogidos en planes de estudio que no cumplen con su cometido y se quedan escasos a la hora de formar al profesorado para llevar estos principios a la práctica docente que tantas dificultades encuentra día a día en su cometido por educar y dar las herramientas suficientes para aprender y crecer en nuestra sociedad.

Conclusiones

A la luz de todo lo expuesto anteriormente, voy a proceder a ir concluyendo mi trabajo destacando las aportaciones y conclusiones que he ido obteniendo a través de las diferentes informaciones, textos, legislaciones, experiencias y datos que he ido recogiendo a lo largo del mismo.

Empezaré echando la vista atrás, justo al principio de este trabajo, donde me planteaba como objetivo principal conocer la vida de maestras a través de sus experiencias y relatos a diferentes niveles de concreción, desde lo más general a lo más específico relativo a su profesión y su vida personal, considero que llegados a este punto del trabajo mi objetivo se ha visto ampliado también al descubrimiento y conocimiento de las diferentes políticas y reformas legislativas que han ido rigiendo a lo largo de la historia tanto la vida estudiantil como el camino universitario hacia los estudios de Magisterio, por lo tanto podría decirse que el trabajo se ha ido nutriendo de diferentes fuentes que no solo le han dado forma, sino que lo han completado y extendido en diferentes marcos importantes que han servido como base para poder ir construyendo toda la investigación que se ha llevado a cabo, puesto que vemos que en las diferentes entrevistas que se han realizado se hace alusión a muchos de los planes de estudios, reformas administrativas y legislativas que se han recogido anteriormente, dando buena cuenta de su evolución a lo largo de la historia.

Vamos a empezar analizando cómo fue ese primer contacto de las mujeres con la Escuela de Magisterio, ese acceso inicial de las mujeres a los estudios universitarios. Recordemos que fue un camino arduo hasta que la mujer pudo acceder libremente a estos estudios, sin permiso ni autorización de nadie, de forma auto gestionada, pudiendo decidir y elegir cursar estudios superiores, de allí vamos avanzando hacia los planes de estudios que fueron rigiendo su educación, inicialmente la formación era diferente para mujeres y hombres y poco a poco fue ganando terreno la educación más equitativa e igualitaria para todos, aunque debido a los cambios políticos y sociales que afloraron en España durante el siglo XX estas realidades educativas fueron cambiando en base a las políticas imperantes en cada época. Llegamos a la época de la República, que tantísima importancia tuvo dentro de los planes educativos que regían la educación en España, permitiendo por fin un acercamiento a lo que, en años posteriores, sería la coeducación de mujeres y hombres poniendo fin a las diferencias y rompiendo las barreras que hasta entonces los separaban, pero así como la República dio alas y mejoró y transformó la educación, los tiempos que la continuaron acabaron por mermar y cortar todos los avances que se habían conseguido, además de perseguir y represaliar a muchos maestros y maestras que eran afines a esas ideas que se habían promovido, se vivió entonces un momento crítico y muy complicado en la educación española, puesto que muchos de los pensadores, pensadoras, filósofos, filósofas y personajes de alto bagaje intelectual tuvieron que buscar exilio y protección bajo el amparo de otras sociedades que no mermasen ni coartasen su libertad para pensar, trabajar y vivir en base a unas ideas que ya no eran aprobadas en España. Podemos afirmar que desde el primer momento debió evitarse en España la segregación educativa, puesto que niños y niñas podrían haber estado juntos en clase, construyendo un clima de aceptación para poder ir avanzando en las diferentes asignaturas de los planes de estudios, evitando esa concepción de que las mujeres solo podían estudiar materias relacionadas con el cuidado de la casa y de los hijos y el conocimiento solo es para los chicos. La coeducación es positiva y necesaria pero ha condicionado mucho la educación de las niñas puesto que, en

numerosas ocasiones, se han vivido situaciones de ridiculización, miedo, inseguridad en las aulas porque se pensaba que había ciertos campos de conocimiento que no eran apropiados ni accesibles para las mujeres. Por eso en el momento en el que el “apartado de labores” desaparece como tal de su formación abre una puerta al conocimiento y al saber hasta entonces impensable para las niñas, destacando también que esta incorporación de las mujeres al sistema educativo también ha tenido un coste económico que ha ido implementando el nivel de la educación y la calidad de la misma que ellas recibían.

Ha sido fundamental el camino hacia una enseñanza universal donde toda la población ejecute el derecho de acceder a una educación que le permita más adelante poder elegir qué estudios llevar a cabo para conseguir un nivel de formación que se desee. El largo camino hacia las políticas educativas universales está iniciado desde hace muchos años, y a día de hoy encontramos una mejora esencial teniendo en cuenta la Atención a la diversidad y el reconocimiento de necesidades educativas especiales que van acercándose progresiva y exponencialmente al logro de un Estado de bienestar buscado por todos, también por inmigrantes que buscan en España alcanzar un nivel de vida respetable y bueno. Es por ello, por lo que se intenta desde muchos ámbitos de la sociedad intentar dar respuesta a través de la educación y de otros órganos educativos externos, a estas necesidades que se van presentando no solo a nivel social y educativo, sino también personal de muchos niños y niñas que acceden a la educación sin haber tenido contacto anterior con ella, tanto obligatoria como no obligatoria, y el sistema educativo lucha y sigue caminando hacia un pacto educativo que regule todos estos temas controvertidos desde las primeras enseñanzas hasta los estudios más superiores para dotar a la educación española de un carácter universal, igualitario y de calidad para todo el alumnado. Es esencial también recordar que la educación se basa en la relación, y no únicamente hablamos de la relación dentro del aula, sino también en las relaciones que establecemos dentro y fuera de ellas, en la familia, en el barrio y en la sociedad que vivimos, es por ello que este establecimiento de relaciones debe ser positivo en todos los ámbitos y como docentes, dentro de los colegios debe llevarse a cabo un cuidado especial de sus docentes, una valoración de su trabajo y de su esfuerzo y un trato cuidadoso y cercano con ellos para que surja así un clima idóneo para el trabajo en equipo.

Otro de los puntos fuertes que me gustaría recalcar en un trabajo enfocado hacia el colectivo femenino es el de la maternidad y la conciliación familiar. La mujer puede ser madre por su propia condición femenina y es uno de los aspectos fundamentales de nuestra sexualidad, entre otros: dar vida. Se ha luchado mucho a lo largo de la historia para liberar a la mujer de la condición de única responsable de la crianza y educación de los hijos y en este camino de reivindicación se ha llevado a un segundo plano el derecho de la mujer de poder seguir criando a sus hijos y compaginando su vida laboral. A modo de reflexión personal, pienso en muchas mujeres que me rodean y que se han estrenado recientemente en el mundo de la maternidad, viviendo así el cambio y la transformación no únicamente en su cuerpo y en su forma de pensar y ver la vida, sino también en su realidad laboral. He vivido la cruda realidad de un despido cercano por el mero hecho de gestar un bebé, y otro caso de una exclusión en un proceso de selección por querer ampliar la familia. Considero que la mujer debería gozar de unos permisos algo más abiertos y extensibles según sus necesidades, deberíamos caminar hacia una sociedad donde la crianza, la educación y el cuidado de los hijos no esté reñido con la efectividad y la profesionalidad de la mujer en cualquiera que sea su campo de

trabajo, por ello necesitamos políticas flexibles y reales que se ajusten a las necesidades del niño y de su madre, para poder así mantener y fortalecer el vínculo materno-filial que debe establecerse entre un bebé y su madre durante el primer periodo de vida y que, con la legislación actual, queda muy corto en tiempo y en facilidades. Otro aspecto a tratar sería el papel de la madre maestra, la cual debe lidiar con la realidad educativa de su aula y la realidad tangible que vive, pudiendo así extender su labor didáctica del aula a su casa y de su casa al aula, lo cual enriquece enormemente la práctica y la dota de realismo y experiencia.

Tampoco podemos olvidarnos en este punto donde concluyen todas las ideas expuestas y desarrolladas en el trabajo el aspecto fundamental de la motivación y la vocación de las maestras, me parece esencial, fundamental y necesario que anide dentro del corazón de una maestra su afán por dedicarse a ello entregándose de manera íntegra a la labor educativa. Vemos que muchas maestras coinciden a lo largo de sus relatos e historias de vida en que la vocación era su motor de empuje y de lucha hacia el cambio y la mejora que buscaban, ha sido el caso de maestras represaliadas y perseguidas que han seguido ahondando en su propia vocación, como María Maeztu o incluso la propia María Zambrano. En mi propio caso, siempre he sentido una vocación especial hacia la docencia que he ido reafirmando con los años y con mi propio avance en la vida docente, se trata de un sentimiento indescriptible que te llena de satisfacción y de orgullo cuando uno de tus alumnos consigue vencer esa dificultad que le oprimía, cuando una alumna te reconoce y te llena de besos en el autobús, o cuando simplemente estás creando experiencias y momentos inolvidables en cualquiera de tus prácticas docentes. La vocación es sin duda el motor fundamental que ha movido a todo el colectivo de maestras que he recogido para mi trabajo, desde las más pioneras hasta las más arriesgadas, las más correctas a las más alocadas que lucharon contra viento y marea y consiguieron sortear todas las adversidades que la historia les tenía preparadas. La vocación ha sido el timón que ha guiado la búsqueda del conocimiento, de la mejora continua, de la implantación de planes novedosos que fomentan la igualdad en nuestras aulas, ha sido el principal motivo para dedicar su vida, su tiempo y su dedicación a construir un mundo mejor donde la educación sea el pilar fundamental que rijan y erijan la vida de una sociedad más humana, más real y más justa. Esta vocación está movida por motivos intrínsecos de cada una, puesto que todo el esfuerzo que conlleva la profesión no ha conseguido del todo dignificarla, todavía encontramos a muchas personas que no valoran el papel del maestro o maestra, sino que lo ven como un mero cuidador y transmisor de conocimientos y no respetan ni aprecian la labor que se hace con el alumnado. El Magisterio ha pasado de ser considerado en otro siglo como un “trabajo de mujeres”, encontrando un sesgo de género muy potente que también se ha visto refundado por una mayor presencia femenina en las aulas, a un trabajo donde hombres y mujeres tienen la misma cabida, y donde el descanso y las vacaciones son el merecido premio a todo ese esfuerzo y dedicación que a veces no se ve reconocido, puesto que vemos que hay muchas labores que el docente realiza, fuera de su competencia, que no le son reconocidas ni valoradas. Cabe destacar que no siempre encontramos la misma vinculación de los docentes hacia su trabajo, puesto que hay quien únicamente cumple una jornada laboral y se desentiende de otros factores que condicionan su labor docente, lo cual hace mucho más mecanizada y deshumanizada su labor. Deberíamos dignificar mucho más la labor, el trabajo y la dedicación de los docentes como agentes educadores de cambio en la sociedad, en otros países europeos los maestros y maestras son considerados piezas clave dentro de la sociedad y su labor profesional está altamente valorada y apreciada por todos, ya que únicamente se tiende a ver

la jornada laboral de clases, sin tener en cuenta toda la duración real de su jornada con la preparación de material, formación y dedicación al trabajo personal y grupal. Tampoco se ha hablado de la retribución que la profesión tiene, a nivel general al tratarse de un puesto laboral público está regido por las mismas condiciones para mujeres y hombres, y en la educación concertada o privada sucede lo mismo, el salario es igualitario y únicamente se diferencia por razones o motivos de antigüedad, podemos confirmar entonces que se ha superado esa brecha salarial de la que Pilar Aznar nos hablaba en su entrevista, donde hombres y mujeres no cobraban lo mismo. Sí que es cierto que cabe destacar la cada vez más descendiente presencia de mujeres en cargos de poder, puesto que a medida que avanzamos en el nivel de estudios las mujeres van ocupando menos puestos de poder, bien sea por exigencias, por condiciones personales o factores ajenos a ellas.

Me gustaría rescatar una de las aportaciones que Rosa Domínguez hizo durante su entrevista y es que el Magisterio ha sido la madre de todas las carreras y bien es cierto que por las manos de las maestras y maestros pasa el futuro de la sociedad, sin importar cuáles sean sus expectativas, todo maestro y maestra puede marcar el inicio de una vida estudiantil satisfactoria, plena y llena de herramientas aplicables a situaciones cotidianas dotadas de unos valores tales como el respeto, la igualdad y la tolerancia. Por nuestras aulas han pasado, pasan y pasarán muchas generaciones diferentes en las que la sociedad vaya haciendo tangibles sus cambios, sus necesidades y sus carencias, pero en la escuela tenemos la oportunidad de crear conocimiento, crear experiencias y sobre todas las cosas, sembrar en nuestro alumnado la semilla mágica que pueda construir y avanzar hacia un futuro mejor, donde todo el esfuerzo, sacrificio y constancia que hemos dedicado para esta mejora educativa por la que todos abogamos, sea real y pueda llenarnos de orgullo como constructores, propulsores e impulsores de la misma.

El ejercicio profesional del profesorado depende, por una parte, de su formación, y por otra, de su propia personalidad (Goodson, 2004) que interpreta normas, contextualiza su actividad y actúa como educador.

Si hay algo que me ha aportado la realización de este trabajo ha sido una mirada transversal a lo largo de todo el proceso que ha regido la constitución de la formación del Magisterio desde sus orígenes hasta el día de hoy, me ha hecho conocer y descubrir muchos aspectos que desconocía hasta el momento tales como la feroz lucha de muchos años por conseguir una coeducación para hombres y mujeres que estuviera dentro de una normativa y una legislación que la aprobase y la pusiera en práctica. También me ha entusiasmado descubrir tantos testimonios, tantas historias y tantas lecciones de vida que he ido descubriendo a lo largo de la lectura de mucha documentación, puesto que la bibliografía que ha quedado referenciada no ha sido la única que he utilizado, se han quedado en el camino muchas horas de lectura placentera de libros sobre vidas ficticias, algunas novelas basadas en hechos reales que lo mezclaban con la fantasía y el ingenio del autor y sobre todo, me quedo con todo lo que he abrazado en este proceso, toda la dedicación, las horas y el tiempo que he invertido en dar forma y construir paso a paso la idea que inicialmente afloró en mi cabeza cuando me planteé este trabajo. Me llena de orgullo poder decir que ahora sé de dónde vengo y qué caminos se han recorrido para llegar a poder ser maestra a día de hoy, puesto que para mí es uno de los mayores logros que he conseguido, toda mi vida he soñado con poder ser maestra y me enorgullece haberlo conseguido, pero todo esto no habría sido posible si no hubiera tenido unas

predecesoras tan valientes, tan luchadoras y tan constantes. Me uno a su lucha, me siento hermana de todas las mujeres que luchan por nuestros derechos, por conseguir un mundo mejor, más humano y más justo para nosotras y para todas las que están por venir, me siento en deuda con todas las que han peleado y me comprometo a seguir saliendo a la calle, reivindicando y haciendo visibles nuestras necesidades y sin duda alguna, puedo afirmar que yo también contribuiré con mi granito de arena a que las mujeres que nos van a sustituir tengan un mundo mejor en el que vivir y disfrutar de sus ilusiones, sus sueños y sus aspiraciones.

Me declaro totalmente seguidora de las maestras que han inspirado a ser mejor, a luchar y trabajar por alcanzar sus sueños y han comprendido que ya no es tiempo de competir entre nosotras, y que nunca ha sido necesario. Me siento afortunada de haberme rodeado siempre de compañeras, profesoras y amigas que me han querido bien, me han conocido y se han parado a aprender de mí y enseñarme de ellas ofreciéndome su tiempo y su dedicación.

Agradezco enormemente la sororidad que este Máster de Relaciones de Género ha aportado a mi vida, porque la sororidad es respetarnos, animarnos y admirarnos. Y también a la genealogía que desde la Facultad de Educación me inculcaron profesoras que son maestras, referentes y personas muy importantes para mí. Me quedo sin ninguna duda con todos mis compañeros y compañeras que han hecho que abra mis ojos hacia el mundo que existe y no el que yo creía que existía, porque me han enseñado a apreciar, valorar y reivindicar muchas cosas que yo desconocía. Y por supuesto, agradezco enormemente a todo el profesorado que ha contribuido con sus clases, sus explicaciones y sus discursos a la realización de este máster, porque gracias a todas ellas y ellos he conseguido ponerme las “gafas violeta” y ahora veo todo desde una perspectiva de género que busca la igualdad en cada rincón, en cada lugar recóndito, en cada conversación, cada práctica y cada acción, porque me han impulsado a querer ser mejor maestra, mejor persona y mejor mujer y porque sin duda alguna esto no habría sido posible sin todo el tiempo que nos han dedicado, todo el conocimiento que nos han transmitido y todo el respeto con el que han ido abordando las diferentes temáticas. Y sin duda alguna, no puedo dejar de mencionar a mis niños y niñas, que con sus juegos y risas me devuelven la esperanza día a día y me enseñan a mirar también con sus ojos de pureza y de inocencia, me quedo con todo lo que me enseñan y todo lo que he podido aprender de cada uno.

Me gustaría poner el broche final al trabajo citando a Simone de Beauvoir, luchadora por la igualdad de los derechos de la mujer y uno de los personajes clave más importante e influyente que hemos trabajado, que dice "*Que nada nos limite. Que nada nos defina. Que nada nos sujete. Que la libertad sea nuestra propia sustancia*".

Referencias bibliográficas

- Agulló, C (1999). Azul y rosa: Franquismo y educación femenina. En A. Mayordomo (Coord.). *Estudios sobre la política educativa durante el Franquismo*. Valencia, España: Universitat de València.
- Aldecoa, Josefina (1991). *Historia de una maestra*. Barcelona, España: Anagrama.
- Altamira, R. (1912). Problemas urgentes de la primera enseñanza. *BILE*, 627, Madrid, pp.161-166.
- Ballarín Domingo, Pilar (1994). *La educación contemporánea de las mujeres en GUEREÑA*, Jean Louis; TIANA FERRER, Alejandro y RUIZ BERRIO, Julio (coords). *Historia de la educación en la España contemporánea: diez años de investigación*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Centro de Investigación y Documentación Educativa, pp.173-190.
- Ballarín Domingo, Pilar (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea*. Madrid, España: Síntesis.
- Ballarín Domingo, Pilar (2004). Carmen de Burgos Seguí: pionera de la primera ola de feminismo. *Cuadernos de Pedagogía*, 337, pp.16-19.
- Benso Calvo, M. Carmen y Cid Galante, Rosa María (2007). “Los expedientes de las estudiantes de bachillerato: una fuente básica para el estudio del alumnado femenino de los Institutos. Ourense como ejemplo (1900-1930)”. *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, 26, pp. 437-470.
- Berríos Rivera, R. (2000). La modalidad de la historia de vida en la metodología cualitativa. *Paidea Puertorriqueña*, 2(1), 1-17.
- Bisquerra Alzina, R. (coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, España: La Muralla, S.A.
- Blanco, Nieves (2004). María Zambrano: la voz hecha silencio. *Cuadernos de Pedagogía*, 337, Barcelona, pp. 50-52.
- Caivano, F. y Carbonell, J. (1979). La Renovación Pedagógica ayer y hoy. *Cuadernos de Pedagogía*, 59, s.p.
- Capel Martínez, Rosa María y Magallón Portolés, Carmen (2007). “Un sueño posible: la JAE y la incorporación de las españolas al mundo educativo y científico”. En Sánchez Ron, José Manuel; Lafuente, Antonio; Romero, Ana y Sánchez de Andrés, Leticia (eds): *El laboratorio de España: la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas 1907-1939*, Madrid, Residencia de Estudiantes- Ministerio de Cultura , pp. 223-249.

- Capel Martínez Rosa María (1986). *El trabajo y la educación de la mujer en España (1900-1930)*. Madrid, España: Ed. Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer.
- Carbonell, Jaume (1987). “La formación inicial del profesorado en España. Algunas reflexiones históricas y actuales para una alternativa”. *Revista de Educación*, 284, pp.39-52.
- Comas Rubí, Francesca y Miró Montoliu, María Isabel (2005). Rosa Roig: Compromiso y vocación. *Cuadernos de pedagogía*, 337, pp. 55-60.
- Colmenar Orzaes, Carmen (1994). “Espacio y tiempo escolar en la Escuela Normal Central de Madrid durante la época de la Restauración”. *Revista Complutense de Educación*, vol 5 (2), pp. 47-58.
- Cornejo, M. (2006). El Enfoque biográfico: Trayectorias, Desarrollos Teóricos y Perspectivas. *Psyche*, 15(1), pp. 95-106.
- Cortada Andreu, Esther (2000). “El acceso de las maestras al magisterio público en el siglo XIX: ¿concesión o logro profesional?” *Historia social*, 38 , pp 35-55.
- Cossio, M.B (1904). *El maestro, la escuela y el material de enseñanza*. Madrid, España: La lectura. p. 44.
- Cossío, M. B. (1899). La reforma escolar. *Revista Nacional*, 31 de octubre, pp. 321-323.
- Egaña, Arrate (2004). Loli Anaut: visión de futuro. *Cuadernos de Pedagogía*, 337. Barcelona, pp. 65-67.
- Elmore, R.F. (1997). The politics of education reform. *Issues in Science and Technology*, XIV (1). Recuperado en: <http://www.issues.org/14.1/elmore.htm>.
- Flecha García, Consuelo. (1996). *Las primeras universitarias en España*. Madrid, España: Narcea.
- Flecha García, C. (2004). Hitoriografía sobre educación de las mujeres en España, en Val M^a Isabel del; Santo Tomás, Magdalena; Dueñas, M^a Jesús y Rosa, Cristiana de la (coords.): *La historia de las mujeres: una revisión historiográfica*. Valladolid, España: Secretariado de Publicaciones Universidad de Valladolid, pp. 62-67.
- Flecha García, Consuelo. (2011). Por derecho propio. Universitarias y profesionales en España en torno a 1910. *TABANQUE Revista pedagógica*, 24 (2011), p. 157–174
- Flecha García, Consuelo (2018). Una década sobre publicaciones sobre historia de la educación de las mujeres (2007-2017). *Historia de la Educación*, 37. Salamanca, pp. 445-480.
- Goodson, I. F. (Ed.) (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona, España: Octaedro y EUB.

- González Pérez, Teresa (2010). “Aprender a enseñar en el siglo XIX. La formación inicial de las maestras españolas”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (4).
- González Pérez, Teresa (2008). Las mujeres españolas en el Sistema Educativo. La construcción de programas y modelos formativos. *Clepsydra*, pp.77-92
- Groves, T. (2009). *El Movimiento de Enseñantes durante el Tardofranquismo y la Transición a la Democracia 1970-1983*. (Tesis Doctoral). Universidad Española a Distancia.
- Hernández Sandoica, Elena (2004). “Historia de las mujeres e historia de las relaciones de género, en La historia de las mujeres: una revisión historiográfica”. España, Secretaría de Publicaciones e Intercambio Editorial, Universidad de Valladolid, pp. 30-55.
- Hopkins, D. (1998). *Tensions in and prospects for school improvement*. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (Eds.): *International Handbook of Educational Change*, pp. 1035-1055. Dordrecht: Kluwer.
- Juan Borroy, Víctor Manuel (2013). El magisterio como agente de innovación pedagógica. *Innovación educativa*, 23, pp. 97-109.
- Kormblit, A.L. (2004) *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. Buenos Aires: Biliblo.
- Kvale, Steinar (1996). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Mainer Baqué, J. C. (1981, primera edición de 1975). *La Edad de Plata (1902-1939): un ensayo de interpretación de un proceso cultural*. Madrid, España: Cátedra.
- Marcos, Azucena; Zarco, Juan; Ramasco, Milagros y Palmar, Ana M^a (2014). *Investigación cualitativa*. Madrid, España: Elsevier.
- Martínez Ten, Luz; Peyrot Marcos, Beatriz; Sánchez de Madariaga, Elena; Muñoz, Esther; Heredero, Carmen; Fernández Sánchez, M^a del Mar; Bardón Álvarez, Fermina, Zafra Lizcano, Rosa (2011). *Las maestras de la República*. (Unidad didáctica). Sindicadas: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Recuperada en: [www. sindicadas. es](http://www.sindicadas.es)
- Mayordomo, A. (1990). Historia de la Educación en España, V. Nacional-Catolicismo y Educación en la España de posguerra (II). *Breviarios de Educación*, Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia, pp. 409-424.
- McCourt, F. (2008). *El profesor*. Madrid, España: Maeva.
- Medio, Dolores (1993). *Diario de una maestra*. Madrid, España: Castalia.
- Melcón, Julia (1992). La formación del profesorado en España (1837-1914). Madrid, España: MEC.
- Moa, P (2007). *Años de hierro*. Madrid, España: La esfera de los libros.

- Montero, M. (2009). *La conquista del espacio público: mujeres españolas en la Universidad (1910-1936)*. Madrid, España: Minerva.
- Lago, Regina (1940a): La Guerra a través de los Dibujos Infantiles. *Educación y Cultura*, agosto, pp. 422-437.
- Ledesma, M. y Marrero, J. (2001). *Construyendo la democracia: el papel de las “alternativas pedagógicas”*, en VV.AA. (ed.). Desacuerdos. Sobre arte, políticas y esfera pública en el Estado Español, 6, 182-193. Recuperado en: [http:// ayp.unia.es](http://ayp.unia.es) .
- Lerena, C. (1976). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona, España: Ariel.
- Ley Orgánica 17/1945, de 17 de julio sobre Educación Primaria. BOE 199, pp. 385.
- Ley Orgánica 196/1965, de 21 de diciembre sobre reforma de la Enseñanza Primaria. BOE 306, pp. 17240-17246.
- Ley Orgánica 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. BOE 187, pp. 12525-15645.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE 238, pp. 28927-28942.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE 307, pp. 45188-45220.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. BOE 295, pp. 97858- 97921.
- López, M^a Jesús (2004). Charo Guimerá Ravina: una maestra rural. *Cuadernos de Pedagogía*, 337. Barcelona, pp. 50-52.
- Lucca Irizarry, N. y Berríos Rivera, R. (2009). *Investigación cualitativa. Fundamentos, diseños y estrategias*. Puerto Rico: Ediciones SM.
- Luis Martín, Francisco de (2009). *La FETE (1939-1982). De la represión franquista a la transición democrática*. Madrid, España: Tecnos.
- Ortega, F. (1992). Las ideologías de la reforma educativa de 1970. *Revista de Educación*, pp.31-46.
- Palacios, J. (1979). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona, España: Laia.
- Pérez Lara, Nuria de (2004). Assumpta Blanch i Cardoner: el valor de la relación. *Cuadernos de Pedagogía*, 337. Barcelona, pp. 75-77.
- Pozo Andrés, M^a Mar (2004). M^a Coronación Andrés Muñoz: una apasionada de la escuela pública. *Cuadernos de Pedagogía*, 337. Barcelona, pp. 54-56.

- Puelles, M. (2004). *Política y en educación en la España Contemporánea*. Madrid, España: UNED.
- Pujadas, J. J. (2002). El método biográfico: El uso de las Historias de Vida en Ciencias Sociales. Madrid, España: Centro de Investigaciones Sociológicas (edición original, 1992).
- Rodríguez G. Gil Flores, J. García Jiménez, E (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga, España: Ed. Aljibe.
- Sarabia. B. (1985). Historias de Vida. *Revista Española de Investigaciones Sociales*, 29, pp.165-186.
- Scalon, G (1987). La mujer y la instrucción pública: de la Ley Moyano a la II República. *Historia de la Educación. Revista Universitaria*, 6, pp.193-207.
- Sharim, D. (2005). La identidad de género en tiempos de cambio: Una aproximación desde los relatos de vida. *Psyke*, 14, pp.19-32.
- Sierra Blas, Verónica (2009). *Palabras huérfanas. Los niños y la guerra civil*. Madrid, España: Taurus.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1984). *Qualitative research method: The search for meanings*. New York: John Wiley.
- Tena Artigas, A. (1966). Reforma de la Enseñanza Primaria, *Revista de Educación*, 177.
- Vilanova Ribas, Mercedes; Moreno Juliá, Xavier (1992). *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981*. Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Centro de Investigación y Documentación Educativa.

Anexos

○ ANEXO 1: Legislación acerca de la formación y los estudios de Magisterio, siglo XIX, XX y XXI.

NOMBRE DE LA REFORMA	AÑO	EN QUÉ CONSISTE	CAMBIOS QUE PRODUCE	CONSECUENCIAS PARA LA MUJER
PLAN DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA 1837	1837	Regula los tres grados de enseñanza.	Elevada valoración de la teoría, pero escaso periodo de formación. Carácter pragmático.	Establece criterios homogeneizadores a todo el Estado.
REAL DECRETO 1849	1849	Mayor control sobre las Escuelas Normales y reducción de su número.	Indefinición de la formación, pero más carga cultural que profesional	Establecimiento de dos clases de títulos de maestros y dos tipos de Normales: Elementales y Superiores
REAL ORDEN DE 1850	1850	Empiezan a crearse paulatinamente escuelas normales femeninas	Enseñanza todavía no reglada oficialmente	Regulación del acceso al título de maestra superior, había que demostrar los mismos conocimientos que los maestros de su misma clase, excepto en métodos de enseñanza.
REAL ORDEN DE 1872	1872	Sistema cíclico en el desarrollo de los programas.	Se confirma el carácter oficial de las Normales de maestras.	Los títulos expedidos en las Normales de Maestras habilitan para la enseñanza pública
Renovación de la Escuela Normal Central de Maestras	1882	Ampliación curricular mejoró el perfil profesional para elevar la formación de la mujer española al nivel europeo	A través de un simple examen cualquier mujer podía obtener el título de maestra pasaban ante un tribunal femenino para las labores del hogar, y ante uno compuesto por varones para el resto de saberes	No era una herramienta útil para formar maestras
Creación de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio	1909	Renovación de la formación del profesorado normalista	Enseñanzas en diferentes escuelas e imponiendo un nuevo cambio de aires en las metodologías utilizadas	Estos cambios legislativos y prácticos beneficiaron a las mujeres en todos los niveles educativos, viéndose pues incrementado el nivel de escolarización de las niñas
REAL DECRETO DE 1914	1914	Desarrolla los medios a través de excursiones, becas y limita el número de alumnado a la clase a 50 alumnos.	Se pone el punto de mira en lo cultural	Acceso a la docencia en enseñanza pública por oposición.
PLAN DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE 1931	1931	Se hace cargo de la formación permanente del profesorado y de la formación cultural	Examen con bachiller universitario para entrar	
CENTROS DE COLABORACIÓN PEDAGÓGICA	1932	Centros de imposición	Rechazados por el magisterio	

PLAN “BACHILLER”	1940	Todos aquellos que tuviesen el bachiller tras la aprobación de algunas asignaturas profesionales obtenían el título de magisterio.	Obtención título magisterio.	
PLAN PROVISIONAL DE 1942	1942	Para ingresar en las Escuelas Normales se exigía tener tan solo 12 años cumplidos y aprobar el examen de ingreso.	El plan se completa con 3 años de estudios y uno de formación profesional	Sitúa la formación docente en uno de los niveles más bajos de la historia.
LEY DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE 1945	1945	Organización de las Escuelas de Magisterio en régimen de separación total de sexos.	Se exige poseer una base de conocimientos culturales de los primeros ciclos de enseñanza media.	La preparación abarcaba algunas disciplinas culturales y otras de carácter más profesional. Se quiere convertir a los docentes en propagadores del ideario del Movimiento Nacional.
REGLAMENTO PARA LAS ESCUELAS DE MAGISTERIO (Decreto 07/07/1950 por el que se organizaban todos sus componentes curriculares, materias, acceso del alumnado y del profesorado)	1950	Acceder a dichos estudios con el Bachillerato Elemental e incluso a partir de 1961, con ocho cursos completos de escolaridad Primaria, que hubiesen cumplido catorce años y tras superar una prueba selectiva	Existía una preocupación por elevar el nivel cultural del futuro profesorado y por dotarlos con una formación política, religiosa y física acorde con el contexto político y cultural de la época	El tiempo curricular asignado para una preparación pedagógica y profesional del futuro maestro era mínimo
CENTRO DE DOCUMENTACIÓN Y ORIENTACIÓN DIDÁCTICA DE ENSEÑANZA PRIMARIA (CEDODEP)	1955	Organización de toda la formación continua del magisterio y su actualización pedagógica y didáctica	Tomar iniciativas reales relacionadas con la formación permanente del magisterio de especialización campos tan diversos como la Educación Especial, maestras de Escuelas Maternales y de Párvulos, maestros de 7º y 8º de Primaria, directores escolares, maestros de Escuelas Anejas, maestros nacionales de poblaciones de más de 10.000 habitantes, de alfabetización de adultos, maestros de prisiones, entre otros.	Apertura de oportunidades laborales.

PLAN DE ESTUDIOS DE 1967	1967	Avance significativo con respecto al plan anterior puesto que la preparación del profesorado en las materias instrumentales y la formación didáctica y metodológica era muy superior.	Las materias comunes de este Plan de Estudios se pudieran dar conjuntamente para los alumnos y alumnas. La Educación Física, Didáctica de la Formación del Espíritu Nacional y Manualizaciones y Enseñanzas del Hogar, tenían contenidos específicos y distintos en función del sexo del alumnado	Potenciación y modernización de los medios y recursos docentes
PLAN DE ESTUDIOS DE MAGISTERIO DE 1991	1991	Magisterio se convierte en una diplomatura de 3 cursos con las especialidades de: Educación Infantil, Primaria, Especial, Musical, Lengua extranjera, Educación Física y Audición y Lenguaje	Diplomatura 3 años Especialidades propias	
PLAN DE ESTUDIOS DE MAGISTERIO DE 2009	2009	Formación generalista en Educación Infantil y Educación Primaria y menciones: 4 Cursos 240 créditos	Disposición general de la formación Denominación del título: grado. Marco Europeo.	

⁴ Tablas elaboradas a partir de: Anguita Martínez, Rocío (1997). Algunas claves de la historia de la formación del profesorado en España para comprender el presente. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 30, pp. 97-109

○ ANEXO 2: LEGISLACIÓN EDUCATIVA EN ESPAÑA.

NOMBRE DE LA LEY	AÑO	CONTEXTO SOCIO-ECONÓMICO	CONTEXTO IDEOLÓGICO	EN QUÉ CONSISTE	CAMBIOS QUE PRODUCE	CONSECUENCIAS PARA LA MUJER
LEY MOYANO Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857	1857	Sociedad rural Crisis.	Liberalismo moderado	Las mujeres pudieron acceder a la instrucción primaria pública de las niñas	Permitía que las niñas accedieran a la enseñanza primaria, por motivos de utilidad más que de interés social por mejorar la educación y posición de las mujeres en la sociedad o en el mundo laboral.	La mujer se encontró un modelo educativo basado en una serie de restricciones, estereotipos de género, sesgos, desigualdad entre sexos y roles muy marcados en su educación.
REAL ORDEN DE 8 DE JUNIO	1887			Se establece el grado normal	Las mujeres pudieron optar a la titulación	Todavía había materias masculinas y femeninas
LEY DE ENSEÑANZA PRIMARIA	1945	Postguerra. Quiebra	Nacional-catolicismo	Quiere orientar a los escolares, según sus aptitudes para una formación superior.	Papel de la escuela en la sociedad	Mujeres en educación para hombres.
TRANSFORMACIÓN CENTROS DE PRIMARIA EN CENTROS DE EGB	1970	Desarrollo económico	Aperturismo franquista	Cambio por Decreto.	Mínimo coste económico	Ninguna formación específica para el profesorado.
LEY DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE 1965	1965	Cambio social	Franquismo	Separación de sexos en las aulas	En la enseñanza primaria régimen de separación de sexos. Las Escuelas de Párvulos admiten niños y niñas y sus maestras serán mujeres. Para los alumnos de 6 años o más las Escuelas serán	División de sexos.

					de niños o de niñas, en locales distintos y a cargo de Maestras o Maestros, respectivamente. La Escuela Mixta estará autorizada cuando no puedan hacerse clases únicas de niños o niñas por número de población.	
LEY 1970 LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (LGE) (Ley 14/1970)	1970	Desarrollo económico	Aperturismo franquista	Implantación de una Enseñanza General Básica, equivalente a la Enseñanza Primaria, estructurada en ocho cursos y que era obligatoria desde los 6 hasta los 14 años	En esta ley se incluía – aparte de la educación primaria, secundaria y universitaria, la educación infantil, la educación especial y la formación profesional.	Escolarización de todos los niños y niñas en la educación obligatoria
Ley 14/1970 (Disposición Transitoria 2ª .3),	1972	Desarrollo económico	Franquismo	las Escuelas Normales se integraran en las Universidades como el resto de las Escuelas Técnicas	Unificación de la educación	Educación igualitaria
PLAN DE 1977 (Orden 13/06/1977)	1977	Desarrollo económico	Fin del franquismo	Se accedía después de haber aprobado el Curso de Orientación Universitaria (COU)	Los estudios duraban tres años: el primero contenía todas las materias comunes, menos una de la especialidad, servía como preparación de maestro generalista, es decir, formado profesionalmen	Educación igualitaria

					te para la Primera Etapa de la EGB; en los otros dos cursos, aunque tenían también materias comunes, predominaban las de especialización en Filología, Ciencias Humanas y Ciencias	
LOGSE Ley Orgánica General del Sistema Educativo	1990	Estancamiento	Democracia	Cambio en las etapas educativas y la ampliación de la educación obligatoria hasta los 16 años.	Educación para la sociedad	Educación igualitaria
LOCE Ley Orgánica de la Calidad de la Educación	2002	Implantación euro	Democracia	NO SE APLICA		
LOE Ley Orgánica de Educación	2006	Desarrollo económico	Democracia	Regula las enseñanzas educativas en los diferentes tramos de edad	Los estudios obligatorios son la educación primaria y la educación secundaria obligatoria. La educación infantil es una etapa optativa, pero recomendable, sobretudo el segundo ciclo, de los 3 a los 6 años.	Educación igualitaria
LOMCE Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa	2014	Crisis económica	Democracia	Modifica la LOE por medio de 6 artículos y una disposición general.	Evaluación, competencias clave, entre otros.	Educación igualitaria

○ ANEXO 3 CONSENTIMIENTOS DE LAS ENTREVISTADAS.

Yo, Dña. Felice Amor Oro
con DNI 17.128.272B autorizo a **M^a Pilar Giménez Calvo** a grabar la entrevista y usar los datos recogidos para fines académicos, en su Trabajo Fin de **Master en Relaciones de Género** de la Universidad de Zaragoza, durante el curso académico 2018-2019.

Zaragoza a 17..... de octubre..... del año 2018.....

Felice Amor Oro
Fdo: _____

Yo, Dña. *M.ª Rosa Domínguez Calvo*.....
con DNI *1.1.3.17.113E*..... autorizo a **M.ª Pilar Giménez Calvo** a grabar la entrevista y usar los datos recogidos para fines académicos, en su Trabajo Fin de **Master en Relaciones de Género** de la Universidad de Zaragoza, durante el curso académico 2018-2019.

Zaragoza a *18*..... de *octubre*..... del año *2019*.....

M.ª Rosa Domínguez Calvo

Fdo:

Yo, Dña. CARMELA SAURAS SARRÍA
con DNI 29117793-W autorizo a **M^a Pilar Giménez Calvo** a grabar la entrevista y usar los datos recogidos para fines académicos, en su Trabajo Fin de **Master en Relaciones de Género** de la Universidad de Zaragoza, durante el curso académico 2018-2019.

Zaragoza a 27 de septiembre del año 2019



Fdo: CARMELA SAURAS SARRÍA