

MAESTRAS ESPAÑOLAS EN EL FRANQUISMO. PROTAGONISTAS OLVIDADAS

SPANISH TEACHERS WOMEN UNDER FRANCO DICTATORSHIP. THE FORGOTTEN ACTORS

TERESA GONZÁLEZ PÉREZ¹

Universidad de La Laguna
San Cristóbal de La Laguna, España
teregonz@ull.es

Recibido: 19/03/2013 Aceptado: 01/04/2014

RESUMEN

Las maestras han sido protagonistas indiscutibles del proceso enseñanza-aprendizaje en todos los tiempos. Además de la transmisión de conocimientos, han contribuido a la socialización y formación de la personalidad de las nuevas generaciones, así como a mejorar el nivel cultural de la población. La trayectoria de las maestras ha estado condicionada por los contextos sociales donde se desarrollaron y por la mentalidad propia de los tiempos que vivieron. Nuestro objetivo es recuperar las historias de vida de las mujeres que se formaron y ejercieron la profesión de maestras en la escuela primaria durante la segunda etapa de la dictadura del general Francisco Franco. Pretendemos reconstruir la vida profesional de las docentes que desplegaron su acción educativa por las escuelas de la geografía española.

Esta investigación se plantea desde la perspectiva histórico-educativa con el recurso metodológico de las autobiografías. Para rescatar los relatos de las maestras españolas disponemos de testigos directos que nos suministran valiosa información. Por ello, empleamos la metodología histórico-educativa combinada con la metodología de análisis cualitativo, etnográfico y biográfico.

PALABRAS CLAVE

MAESTRAS, ESPAÑA, AUTOBIOGRAFÍAS, ESCUELAS, DICTADURA FRANQUISTA

ABSTRACT

Women teachers have always been the undeniable protagonists of the teaching- learning process. Apart from the transmission of knowledge, they have contributed to enhance the socialization and training of the personality of new generations, as well as improving the cultural level of people. The trajectory of women teachers have been conditioned by the social contexts where they have taught, and by the mentality of the time they have lived in. The aim of this study is to recuperate the biographies of the women who were trained in the primary schools and exerted their professions during the dictatorial regime of General Francisco Franco. Another objective is to reconstruct the professional lives of the women who worked as teachers across Spain. This research is done following a historic- educational perspective with the methodological resource of biographies. We have some valuable information taken from the testimony of some Spanish women teachers. Thus, we use a historic-educational methodology

¹ Esta investigación forma parte del Proyecto I+D+i (Secretaría de Estado de Investigación. Ministerio de Economía y Competitividad. Gobierno de España) referencia EDU2011-28944. La autora es la Investigadora Principal.

together with the qualitative, ethnographical and biographical analysis.

KEY WORDS

WOMEN TEACHERS, SPAIN, AUTOBIOGRAPHIES, SCHOOLS, FRANCOIST DICTATORSHIP

INTRODUCCIÓN

En todos los países, la educación es un recurso privilegiado para la formación de los ciudadanos. El mundo ha evolucionado gracias a la educación de sus habitantes, un progreso que ha venido acompañado por el hacer de las personas dedicadas a la enseñanza de las nuevas generaciones. Por ello el papel de las maestras y de los maestros resulta crucial en todos los tiempos y en todas las partes de la humanidad. A pesar de las diversas dificultades, tanto de carácter social, como cultural, económico y humano, que en ocasiones entorpecieron sus objetivos e impidieron la realización de parte de la tarea educativa, ahí han estado los maestros y las maestras contribuyendo a las transformaciones.

Desde hace relativamente poco tiempo se ha venido reconociendo y destacando en diversos actos y publicaciones la profesión docente (Goodson, 2004; Imbernón, 2005; Herrera, 2009; Salgueiro, 1998). El interés por conocer a las maestras, aquellas que no tienen historia oficial, pero que tienen una rica historia particular, han motivado la realización de investigaciones en distintas zonas de la geografía española. En este sentido señalamos el caso de las historias de vida de algunas maestras que han sido recogidas en diferentes trabajos (Aldecoa, 2004; Fernández, 2004; VV.AA. 2004; Sánchez, 2006; González, 2007; San Román 2001; Resina, 2010). Las maestras han desarrollado en todos los tiempos y en todas las culturas un papel crucial. Sin embargo, estas figuras no han estado lo suficientemente reconocidas en el mundo académico y muchas veces han quedado invisibilizadas por las categorías de género. Conceder la palabra a las auténticas protagonistas del hacer educativo es una deuda contraída con generaciones de maestras que nos han precedido en el ayer. Algunos investigadores y algunas investigadoras llevan tiempo rastreando en la memoria, recopilando voces y testimonios del pasado. El estudio de las maestras ofrece una amplísima gama de posibilidades, de diálogos pasado-presente, de formas de problematización y teorización, asimismo de propuestas de metodologías para la investigación y para la intervención. Hoy, ante un mundo cada vez más globalizado, el reconocimiento de la diversidad y la emergencia de mayores conocimientos originales de las diferentes formas de enseñanza, constituyen una esperanza para fomentar la reflexividad sobre las asimetrías de género y para ir más allá de los horizontes hegemónicos para abordar lo femenino, lo masculino y lo "otro".

Las maestras egresadas de las Escuelas de Magisterio fueron las eruditas que llegaron a las áreas urbanas y rurales, muchas de ellas alejadas y marginadas, de la geografía española. Fueron artífices de transformaciones, sin saberlo representaron el progreso y destacaron como modelos de mujeres autónomas e independientes a pesar de los rígidos códigos morales. Las maestras representaron la renovación o la tradición, dependiendo del momento. Transmitieron contenidos (enseñaron a leer, escribir, contar, doctrina cristiana, algunos conocimientos elementales de materias básicas, además de coser y bordar a las niñas) pero también mensajes morales e ideológicos. Adoctrinaban en valores y consignas, incluso acuñando modelos de niños y niñas, según mandaban los cánones de la época.

Nuestro objetivo es recuperar los testimonios de las maestras que se formaron y ejercieron la profesión de maestras durante la segunda etapa de la dictadura del general Francisco Franco. El franquismo marcó la vida de generaciones de mujeres, hombres, niñas y niños, pero las maestras cumplieron una misión señera, aportando con su magisterio lo mejor de su saber. Desarrollaron una importante tarea en la socialización de las nuevas generaciones, contribuyeron a la formación de la personalidad, a la transmisión de conocimientos, de usos y costumbres. Toda una intensa actividad magisterial mediatizada por los tiempos que marcó la dictadura. El imaginario de las maestras se fue transformando en la medida que evolucionaba el régimen político, desde los tiempos de la autarquía al desarrollismo, un recorrido histórico amplio y heterogéneo.

Esta investigación se plantea desde la perspectiva histórico-educativa con el recurso metodológico de las narrativas de maestras. Al abordar una temática reciente disponemos de testigos directos que nos suministran valiosa información que contribuye a la elaboración de un discurso más real. En la reconstrucción de los hechos del pasado, la etnografía histórica es una metodología útil, no sólo para saber qué pasó, sino para articular aspectos de la vida pasada en sí y poder ser interlocutores de la historia (Middleton y Edwards, 1992; Pérez, 2000; Ruiz, 2006; Santamarinas y Marinas 1993; Thompson, 1998). Por ello, emplearemos la metodología histórico-educativa combinada con la metodología de análisis cualitativo, etnográfico y biográfico, en este caso, necesaria para conocer las expectativas de los grupos intergeneracionales (Delgado y Gutiérrez, 1999; Goetz y Lecompte, 1988; Martínez, 2002; Pérez, 1998; Putman, 1994; Villar, 1997, Elliot, 2000; León, 2001; Ursúa, 1993). La elección de metodologías cuantitativa y cualitativa para este estudio trata de clarificar interrogantes de problemas, objetivos generales y específicos, e hipótesis de partida para concluir en análisis descriptivo/compreensivo de datos y resultados, formulando finalmente las conclusiones pertinentes.

En una primera fase de aproximación al objeto de nuestro estudio, realizamos un estudio cuantitativo con los métodos e instrumentos que le son propios (muestra, cuestionarios). Tomamos muestras representativas de maestras que ejercieron su profesión en zonas urbanas, rurales, periféricas y metropolitanas de distintos lugares de España. El estudio biográfico permite conocer de forma directa y en primera persona las vivencias de las maestras, a la vez que nos permite comprender su interrelación educativa y su acción social subjetiva. Los testimonios de los testigos directos posibilitan recuperar, en base a sus experiencias y recuerdos, en un contexto y espacio temporal determinado, todos aquellos aspectos relacionados con su formación y ejercicio profesional. Los materiales autobiográficos constituyen fuentes de información básicas, son específicas, cada persona evoca su experiencia articulada entre lo objetivo y subjetivo. Activan el archivo de la memoria, su capacidad para evocar recuerdos, y esos testimonios forman parte de la memoria colectiva. Esa memoria fragmentada suministra información fiel y suficiente como para hilvanar el relato siguiendo un orden cronológico y poder construir conocimiento.

En una segunda fase realizamos el estudio cualitativo -basado fundamentalmente en técnicas de entrevistas semicerradas (ESC) y discusión de grupos (GD)-, tomando como muestra una selección representativa del colectivo citado anteriormente. Para ello se diseñó el GD y ESC de acuerdo con los grupos generacionales y los espacios histórico-educativos. La discusión de grupo y las entrevistas semicerradas tienen por objeto recabar in-

formación directa de las protagonistas. El grupo de discusión pretende elaborar y definir el imaginario del magisterio desde la identidad tradicional a la transición predemocrática. Las entrevistas se realizan para conocer las vivencias, motivaciones y expectativas, y el grupo de discusión posibilita debatir sobre la formación recibida y el desarrollo profesional. La entrevista individual tiene la ventaja de una mayor interacción y permite orientar o inducir para captar el discurso personal y conocer su actitud frente a determinados problemas.

En la estructura del trabajo combinamos la edad, la formación académica, la experiencia profesional (zonas rurales, semirurales, urbanas), tipo de escuelas (escuelas unitarias, grupos escolares, colegios) y la renovación pedagógica. El plan diseñado se ha perfilado de acuerdo con los grupos de discusión y las entrevistas semicerradas. Organizamos dos grupos: 1) Maestras del periodo autárquico (1º franquismo) que inician su ejercicio profesional entre 1950-1960; y 2) Maestras del periodo desarrollista (2ª etapa del franquismo) cuya actividad comienza entre 1960-1970. En ambos casos el estudio de estas generaciones de maestras se realizó a través de cinco entrevistas abiertas y un grupo de discusión. Por tanto, la base empírica utilizada para la investigación procede de la información suministrada por los distintos grupos de maestras. Tanto el grupo de discusión (GD) y la entrevista semicerrada (ESC) nos proporcionaron el material. Es decir, el objetivo de la investigación determinó el empleo de este tipo de metodología cualitativa.

CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA

El régimen político que se instauró en España después de la guerra civil fue una dictadura militar personalista de cuño fascista, conocida como franquismo². Con el caudillaje la sociedad española experimentó una involución con respecto a la etapa anterior (Bachoud, 2000; Preston, 1994; 2006 y 2011). En el caso de las mujeres sufrieron un retroceso mayúsculo (Capel, 1982; Gallego, 1998; Nielfa, 2003; Manrique, 2007). Tras la guerra civil y la imposición del régimen autoritario las mujeres perdieron los derechos alcanzados en la segunda república (Alcalde, 1999; Caso, 2000, Camps, 2003; Di Febo, 1978; Nash, 1999). La Constitución de 1931 les había otorgado una serie de derechos³ pero quedaron invalidados por la dictadura. Tras la imposición del régimen militar quedaban subordinadas al padre o al marido, sujetas a su autoridad como unas menores de edad y condicionadas por la propia legislación. El franquismo restauró el código civil de 1889⁴ y redujo a las mujeres

2 El franquismo ha sido condenado por el Parlamento Español y por el Parlamento Europeo (2006) por la violación de los derechos humanos.

3 La Constitución de 1931 reconocía por 1ª vez derechos cívicos a las mujeres españolas. Así quedaba explicitado en algunos de sus artículos: Art. 2º: igualdad de todos los españoles ante la ley. Art. 25: igualdad de derechos, sin perjuicio de raza, clase, riqueza o sexo. Art. 40: derecho a ejercer una profesión. Art. 43: igualdad de derechos en el matrimonio y posibilidad de disolverlo. Art. 53: presentarse como diputada (política).

4 El articulado del código civil de 1889 inhabilitaba la autonomía de las mujeres y las supeditaba a los hombres. De manera que con la subordinación sexual la Patria Potestad atribución del padre. Así diversos artículos reflejan la desigualdad: Art. 57: Obedecer al marido. Art. 58: Establecerse en su residencia. Art. 22: Adoptar su Nacionalidad. Art. 61: Inhabilitada para adquirir bienes sin consentimiento de su esposo. Art. 60: Esposo administrador de sus bienes conyugales y representante de su mujer. Art. 64 de Ley de Enjuiciamiento Civil otorgaba al esposo la titularidad del domicilio conyugal. La mujer debía abandonar su casa en caso de separación y quedar "depositada" en el domicilio de un familiar o conocido previo conocimiento del marido.

al exclusivo papel de esposas y madres (Toboso, 2009). Desde la infancia, eran educadas como pequeñas mujeres para desempeñar su futura misión como esposas, madres y organizadoras del hogar. Primero en el seno familiar y luego en la escuela, se le orientaba al rol doméstico que estaban llamadas a desempeñar. La reclusión de las mujeres en el hogar y subordinación a los hombres se sumó a la falta de formación y de oportunidades para desarrollarse profesional y socialmente (Toboso, 2009).

El franquismo como régimen fascista conformó el patrón cultural y educativo dominante para toda España, integrado por contenidos que tendían a homogeneizar la identidad cultural, religiosa y política a través de la lengua, la historia, la cultura, la escala de valores civiles y políticos. Dicha conformación cultural se proyectaba en la educación y se transmitía en las escuelas a las nuevas generaciones. A través del metarrelato oficial formaba a los nuevos ciudadanos inculcando los valores emanados del gobierno central reforzando la idea de nación española. El discurso oficial era un medio de integrar y homogeneizar al tiempo que anular y excluir otros valores culturales. La educación no pretendía el desarrollo cultural, científico y técnico del país, sino proveer de empleados cualificados, obedientes y acríticos (Navarro, 2002). Desde el poder central se fijaron los contenidos de la enseñanza y el establecimiento de la estructura administrativa pública que le permitía impartir la educación oficial y nacional. Tanto los objetivos como los contenidos de la educación eran establecidos de manera unilateral por el Estado, indicativo del régimen autoritario y del diseño de la política educativa. El modelo escolar que estableció el régimen fue una escuela patriótica y católica sustentada en los "valores" de la autoridad, la jerarquía y el caudillaje. Ideológicamente, la enseñanza era única, la escuela nacional católica, cuya presencia se detectó hasta la promulgación de la Ley General de Educación en 1970.

En la década de los años cincuenta, el Estado español, de forma progresiva, comenzó a cambiar. Tanto a nivel económico como social se experimentaron cambios paulatinos. La llegada de remesas de los emigrantes mejoró el nivel de vida de la población y también las divisas que dejaba el turismo. La emigración fue un rasgo característico, tanto la movilidad interior de la población (de las provincias del sur a las zonas industrializadas del norte o hacia la capital) como exterior (Latinoamérica y a diversos lugares de Europa) representaron un impulso a la vida económica. La evolución del urbanismo y abandono de las zonas rurales con el descenso de la producción agraria (el sector ocupaba en torno a un 30% de la población) acercaba a otros países de Europa. Además hubo algunas reacciones en contra del sistema político, pese a la represión y al silencio van abriendo espectros de transformación (Martínez, 1970). La sociedad se había transformado, porque los cambios económicos llevaron aparejados cambios sociales y se incrementó el consumo de bienes y servicios. El comportamiento de la población, mediatizada por la represión y la sociedad de consumo, se traducían en el progresivo aburguesamiento. En el tardo franquismo la evolución del sector industrial comenzó a demandar mano de obra femenina y en consecuencia precisaba de formación académica.

El sistema educativo español a finales de la década de 1960 estaba desfasado y necesitaba ser modificado para lograr la modernización y europeización de España (Sáenz 1976 y 1988; Lefebvre, 1976). En aquel contexto la mayor demanda de educación formal, empujada por el crecimiento demográfico y de las clases medias, junto al progresivo proceso de

incorporación de las mujeres al trabajo extradoméstico, justificó la necesidad de reformar la educación⁵. El “aperturismo social” y el desarrollo económico fueron el referente para acometer la renovación educativa. La presencia y fortalecimiento en el gobierno de los llamados tecnócratas lideró un cambio sustancial en la educación, anticuada y precaria como otros tantos aspectos de la sociedad española encorsetados por la dictadura. Este hecho condujo a la promulgación de una ley que aglutinara las reformas⁶. La nueva estructura del sistema educativo, en sintonía con los tiempos, y aún dentro de los esquemas ideológicos del franquismo, ya con síntomas evidentes de agotamiento, pretendía ofrecer más educación al pueblo (MEC, 1969,123)⁷. La segunda ley de educación, que modificó y articuló todo el sistema educativo, fue redactada en el tramo final del régimen dictatorial. Una ley moderna que rompía con el modelo anterior aunque a la vez mantenía la tradición (Díez, 1992). Entre las novedades se hallaban la extensión de la escolaridad obligatoria, las campañas de alfabetización, promoción de la educación especial, las construcciones escolares, reformas metodológicas y de formación de maestros que auguraban otros tiempos educativos⁸. Producto de la ampliación de la escolarización fue el hecho de que las tasas de analfabetismo se redujeran notablemente. En la década de 1960 del 11,2% de analfabetos se pasó al 8,8% en 1970 y al 7% en 1975. Desde el gobierno, se concibió un sistema educativo moderno y abordó la reforma integral de todos los niveles de enseñanza, rompió con el modelo tradicional, aportó innovaciones pedagógicas y planteó un modelo más flexible, preludiando en cierta manera un “modelo democrático de enseñanza”.

Había que potenciar la educación de las mujeres porque económicamente representaban un capital humano importante, y en este sentido había que prepararlas para que formaran parte del sistema productivo. El interés por renovar la escuela así como por democratizar y modernizar el sistema educativo constituye el marco idóneo para establecer la enseñanza mixta. A pesar de la inquietud de algunos sectores por los posibles problemas morales y sexuales que se podrían generar de la concurrencia conjunta de niños y niñas a las aulas. Así, la enseñanza pasó a ser mixta y el currículum se unificó, desaparecieron de los programas las Enseñanzas del Hogar, específicas para las alumnas, y hasta entonces consideradas imprescindibles para la misión que estaban llamadas a desempeñar en la vida. Pero el hecho de que niños y niñas asistieran conjuntamente a las aulas no implicaba la igualdad en la práctica curricular y educativa (Ballarín, 2001).

En estos años comenzaban a despuntar los sectores críticos que defendían otros planteamientos amparados en la renovación pedagógica. Realmente fueron pocas las profesionales que se atrevieron a romper los estereotipos, porque las sanciones sociales eran duras y porque la mayoría permaneció manipulada por las ideas con las que se les había adoctrinado, sin comprender la necesidad de cambio y avance, o de otras alternativas. Las maestras tomaron participación activa en los colectivos de renovación y reivindicación social movimientos de maestros “son elementos de gran influencia social y política en la

5 Ley 14/1970, de 4 de agosto (BOE de 6 de agosto e 1970), General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Preámbulo. La Educación en España: Bases para una política educativa (Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1969) pp. 15 y siguientes.

6 Ley 14/1970, de 4 de agosto. Preámbulo de la Ley de 1970.

7 La educación en España. Bases para una política educativa. Madrid, MEC, 1969, p. 123.

8 I Plan de Desarrollo (1964-1968), Ley de 29 de abril de 1964, Ley de 8 de abril de 1967.

última década del franquismo”, de ahí la represión policial y de autoridades educativas sobre estos colectivos (González, 2007). También participarán, aunque en menor nivel que los maestros, en los movimientos sindicales y político por lo que durante la transición resultaron cruciales y es indicativo de la importancia del rol “como agentes dinámicos del cambio social y político español” (González, 2007).

RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS DE LAS MAESTRAS

Las maestras han sido a través de los tiempos portadoras del saber. Ellas producen, transmiten y transforman los conocimientos (Tardif, 2004; Salgueiro, 1998; Ruiz, 2000; Lledó, 1992). Pero se trata de un saber complejo y diverso, pues no sólo enseñan conocimientos instrumentales sino también cultural, social, afectivo, etc. La diversidad de conocimientos que las maestras han utilizado y han aprendido a lo largo de su trayectoria profesional ha marcado sus biografías. En el universo de relaciones ha estado presente la escuela, la familia, las alumnas, el entorno, las compañeras, otras y otros profesionales, el contexto socio-político que les ha tocado vivir. Todo lo cual ha configurado su experiencia biográfica.

Durante el desarrollo de las entrevistas individuales, las maestras se mostraron interesadas en las preguntas semidirigidas. Se entusiasmaban en sus respuestas como si se propusieran demostrar toda la actividad realizada. En aquel contexto vivieron la discriminación de género y los roles sociales sexuados. De manera que su trayectoria estuvo condicionada por la mentalidad propia de aquellos tiempos en los que las mujeres se hallaban subordinadas a los hombres. La construcción de su imaginario se sustentaba en el nacional-catolicismo y el control que desde las esferas de la administración se ejercía sobre las maestras (certificados de buena conducta del párroco y la guardia civil para acceder tanto a los estudios como a la profesión, su afinidad ideológica, su adhesión a la Sección Femenina, su participación en las celebraciones religiosas y actos patrióticos, etc.). Las actividades de las maestras a veces estaban limitadas por el ambiente. Actuaban de acuerdo con las necesidades del momento y reaccionaban en muchas ocasiones improvisando. La formación inicial recibida fue poco práctica y alejada de la realidad de la escuela. Preparadas con un mínimo a nivel teórico no aprendieron a interactuar en el aula (Rodríguez, 1998; Guzmán, 1986; Molero, 1989; Martínez, 2006; Holgado, 2002; Valera y Ortega, 1984). Cuando se enfrentaron al grupo de niñas en la escuela no sabían qué hacer: “No había recetas mágicas ni trucos, aprendimos en el día a día del trabajo” (Carmen, 72 años). El deseo de saber las ha ayudado a superar las problemáticas buscando alternativas o soluciones a los conflictos planteados en las escuelas. Para ellas acceder a los estudios de magisterio fue casi un privilegio dadas las circunstancias socioeconómicas de España con una larga posguerra. Pocas mujeres tenían la oportunidad de formarse y ejercer una profesión. Para algunas familias constituyó un esfuerzo económico importante y contaron con el recurso de las becas, otras con el apoyo familiar y a través de exámenes libres lograron titularse.

“A mí me valió que tenía una tía que vivía cerca de la Escuela de Magisterio y me alojaba en su casa. De lo contrario mis padres no podían costearme una pensión” (Carmen, 72

años).

“Me examinaba libre de unas cuantas asignaturas cada año y así poco a poco fui aprobando hasta terminar la carrera. Venir desde el sur era complicado, no había carreteras ni transportes como hoy” (Fernanda, 70 años).

“Comencé a trabajar a los 9 años, de sirvienta (empleada doméstica), porque éramos 7 hermanos y mi padre estaba enfermo. Mi ilusión siempre fue ser maestra y cuando tenía 14 años pedí una beca para estudiar magisterio y me la concedieron. Después hice los cursos de Instructora de educación física organizados por la Sección Femenina” (Candelaria, 75 años).

“Estudí magisterio porque era lo adecuado para las mujeres. Estaba bien visto que fueras maestra y en los pueblos te apreciaban mucho” (Nieves, 75 años).

“Siendo maestra parecía que una mejoraba su estatus. También me gustaba ser maestra, fui maestra vocacional” (Ana María, 68 años).

No resultó fácil entablar la discusión en el grupo de debate. Interactuamos creando un ambiente receptivo y dialogante para luego centrarnos en los puntos fundamentales. Observamos como en un principio tratan de presentar una imagen de maestras correctas, responsables y comprometidas con su profesión. Intentan mantener las formas de acuerdo con la distinción profesional que imperaba en aquel entonces. Estaban orgullosas de ser maestras y su actividad las distinguía del resto de las mujeres, donde la mayoría estaba en el hogar siendo muchas analfabetas. Había una dualidad contradictoria, el carácter progresista de la mujer maestra que trabaja fuera del ámbito doméstico y el de la mujer hogareña recluida en el espacio doméstico. El estatus alcanzado era más visible en las zonas rurales o semirurales que en los núcleos urbanos donde pasaban más desapercibidas. En el proceso de la sesión de discusión fueron avanzando en el discurso, aunque mantienen la identidad profesional algunas comentan que asumían los roles tal como mandaban los cánones de la época. El desarrollo profesional era su preocupación, centro y eje de su vida. Detectamos a buenas profesionales y políticamente correctas, sacrificadas, sin ambiciones en coherencia con el rol asignado. Todas sus respuestas están impregnadas por la ideología del nacional-catolicismo y su misión educadora bajo las consignas del régimen. Recuerdan el ejercicio profesional y su compromiso laboral “hasta enfermas íbamos a la escuela, no fallábamos un día” (Carmen, 72 años).

En las maestras que ejercieron en los años cincuenta y sesenta del pasado siglo, las creencias religiosas están fuertemente arraigadas hasta el extremo que actualmente van a misa y mantienen los preceptos que exige la iglesia católica. Cuando ejercieron, acompañaban a sus alumnas a la iglesia y participaban en las celebraciones religiosas con todos los rituales y ceremonias de la época. Respetaron la simbología religiosa y política, hicieron cánticos patrióticos y religiosos, rezaban, iban a misa, aprendieron y enseñaron el catecismo... Su misión era adoctrinar a las nuevas generaciones en el nacional-catolicismo y ellas cumplieron con la tarea. No eran conscientes de las limitaciones por ser mujeres ni admitían la reflexión frente a los dogmas del régimen dictatorial.

La vocación para esta generación de maestras equivalía a un “sacerdocio”, implicaba

entrega y amor a la infancia, una especie de sacrificio por el prójimo con su matiz católico, además de constituir la mejor profesión para las mujeres. La procedencia social de sectores populares facilitaba su compromiso educativo, conocían por su origen las dificultades económicas de las familias y se identificaban con la vida de los pueblos donde ejercieron. A la vez fueron conformistas, no eran ambiciosas en expectativas profesionales y personales, su raquíto salario era suficiente. Además los vecinos las estimaban y les hacían regalos de sus cosechas agrícolas y de sus productos artesanos (Martínez, 2002; Feu, 2004). La consideración social en las zonas rurales las compensaba de muchas carencias que no detectaron en su momento. Su magisterio llegó a implicarse con la gente, actuar de asesoras, consejeras, curanderas...

Las maestras que ingresaron a partir de la década de los años sesenta del pasado siglo, al ser un grupo de edad más joven estaban menos aferradas a la tradición ideológica. Su arco de edad se halla entre los 62 y 68 años. Este grupo respecto al anterior era desigual porque había maestras disonantes con la época y la ideología oficial. A pesar de las biografías comunes había diferencias por los compromisos que asumieron. Por ejemplo innovar en las aulas y compartir experiencias con otras maestras, participar en colectivos de renovación pedagógica aún en situación de semiclandestinidad (Marta, 66 años). También hubo algún contacto político sindical o bien de matiz religioso benéfico, a través del que canalizaron sus compromisos sociales activos. En estos años, reaparecieron los movimientos de mujeres y las españolas comenzaron a comprometerse y a prosperar en la reivindicación de sus derechos de ciudadanía que la dictadura le había cercenado. Tanto la participación en la vida pública y la lucha por la igualdad parece que les era ajena, manifestaron no haberse sentido discriminadas "nunca", ni siquiera durante su etapa de formación (Delia, 65 años). Para justificar mi argumento repasé el currículum escolar y los materiales didácticos sexistas en los distintos niveles académicos. Una de las maestras, bastante más crítica dijo que ella había vivido las diferencias desde su infancia porque su padre era muy autoritario.

"A veces pienso que estudié para escapar de mi casa, porque mi padre era muy autoritario. Además, me gustaba salir y ser independiente. Las maestras cuando no había transporte público viajábamos en auto-stop. En aquellos años no era muy usual, incluso despertaba cierto morbo. En una ocasión me llevó un señor en su coche cuando iba por la mañana a la escuela a dar clase y empezó a tocarme las piernas le llamé la atención y seguía, entonces abrí la puerta del coche y me bajé en marche. Caí a un lado de la carretera cerca de la gasolinera y la gente corrió a socorrerme. No me pasó nada, sólo unos rasguños" (Angélica, 62 años).

"No me quedaba en los pueblos, eran muy aburridos, regresaba a la capital para poder tener más libertad. Compartía piso con otras maestras, incluso en alguna ocasión vivía en una pensión de una señora. Claro, a mi padre no le decía que vivía con mis compañeras, solo iba a mi casa unos días en vacaciones" (Lola, 62 años).

"Las mujeres estaban subyugadas, maltratadas por todo el mundo, por la familia y por el marido, y siempre cuidando de la casa y los niños. No eran dueñas de su vida, vivían limitadas y sin ninguna autonomía. También había maestras muy dependientes del marido y del qué dirán" (Fernanda, 63 años).

“En mi casa teníamos familia numerosa y pronto me independicé. Desde los dieciocho años empecé a trabajar en distintas escuelas. Al principio residía en la casa de la maestra que había en los pueblos. Vivía lejos de la familia y una era responsable de lo que hacía, claro que dentro de un orden ... con lo vigiladas que estábamos” (Josefa, 68 años).

En cambio, otras maestras con actitud acrítica reproducen el perfil genérico de las mujeres de la época, a pesar de poseer formación académica y ejercer una profesión remunerada. Igualmente observamos que las maestras solteras eran mucho más flexibles y progresistas que las maestras casadas. Las maestras casadas se apartaron un poco de la realidad cotidiana, dejaron en un segundo plano sus preocupaciones sociales y su identidad femenina. Asumieron el rol de esposa, subordinada al marido, dedicadas a la vida familiar y no cultivando otras inquietudes.

“Yo fui maestra en una Escuela Hogar varios años hasta que me casé. Después me destinaron a una escuela en una zona rural bastante alejada de casa. Tardaba una hora en llegar y pasaba todo el día fuera. Mi madre vino a vivir a mi casa para ayudarme en el cuidado de mis hijos. Yo cumplía con mi trabajo pero no podía participar en cursos ni estudiar. En el caserío aquel, las madres de los niños eran buenas mujeres. Pasados los años enfermé de las cuerdas vocales, tuve varias bajas médicas y operaciones, y acabaron jubilándome. Me quedé en casa cuidando a mis hijos, luego a mis padres que eran mayores y ahora a mis nietos. Total que me he pasado la vida igual que las mujeres de antes, muy entretenida atendiendo la casa y de cuidadora. En diez años a excepción de algún viaje con mi marido he sido “ama de casa a tiempo completo”. Mis compañeras fueron más listas que yo. Cuando miro hacia atrás me doy cuenta de lo poco que progresé y eso que me gustaba estudiar, pero se me fue el tiempo ocupada en labores domésticas. Me olvidé de mí... me abandoné hasta en el cuidado físico” (Luisa, 64 años).

A pesar de los bajos salarios, la vida incómoda con escaso confort y muchas estrecheces, las maestras tenían autonomía y eran admiradas por otras mujeres. Como mujeres, las maestras rompieron moldes, trastocaron las imágenes sociales y se convirtieron en modelos de mujeres a imitar por otras de estratos sociales inferiores. En zonas de trabajo agrícola relucía una mujer cuidada y bien vestida. Las mujeres campesinas trabajaban sin descanso, tenían estropeadas las manos y la cara a pesar de que se cubrían para evitar los daños del sol y el viento. Así lo recuerdan como testigos del tiempo pasado. En las conversaciones se repite “hablar con la maestra, escuchar la opinión de la maestra, visitar la maestra, invitar a la maestra a casa para tomar café, compartir confidencias con la maestra”.

“Las maestras éramos respetadas y admiradas. La gente nos miraba mucho por la forma de vestir, por llevar bolso, por llevar collares o un buen reloj. También porque hablábamos y nos expresábamos bien” (Josefa, 68 años).

“Me sentía muy a gusto porque la gente me apreciaba, no sólo las niñas. Las madres se acercaban a hablarme cuando iba a misa o me encontraban por ahí en cualquier sitio.

Me observaban y se asomaban a la ventana para verme pasar curioseando a dónde iba” (Delia, 65 años).

“En los pueblos las madres de las niñas se hacían amigas nuestras y querían que fuera a visitarlas. Esas amistades han perdurado en el tiempo y aún hoy mantenemos contacto” (Luisa, 64 años).

“A veces las niñas me pedían que las acompañara a la fiesta del pueblo o me invitaban a las bodas de la familia. También fui madrina de confirmación de varias de mis alumnas” (Angélica, 62 años).

Para otras maestras es novedoso el repertorio y permanecen expectantes durante la conversación, escuchándose unas a otras con respeto (Delia, 65 años y Josefa, 68 años). En algún momento, hicimos una breve reflexión individual para cortar un poco la tensión que generó la intervención intolerante de alguna maestra. Este hecho demostró la incompreensión pero también la actitud irrespetuosa y altanera de quien se consideraba con la atribución de descalificar las vivencias de otra persona.

La Ley General de Educación en 1970 rompió los esquemas educativos de las maestras que tuvieron que adaptarse a la nueva normativa. En los años finales de la dictadura, la enseñanza se diversifica, hecho que creó en las maestras inquietud y preocupación ante el desconocimiento que tenían. Nos mandaron nuevas normas y a cumplirlas sin enterarnos de nada. No teníamos ni idea de objetivos, cronogramas, contenidos, metodologías, educación integral, educación individual... “lo hacíamos todos los días pero no lo escribíamos”... claro “que los que hicieron la ley tampoco sabían nada, pero de la escuela”. (Marta, 66 años). Muestran poca resistencia y solidaridad con otros movimientos progresistas que comenzaban a emerger en el seno de la pedagogía. El colectivo Freinet y las Escuelas de Verano surgieron como movimientos alternativos a la anquilosada escuela franquista.

“Hacíamos cosas nuevas y nos reuníamos con ilusión para programar y aprender métodos nuevos para aplicarlos en las clases” (Josefa, 68 años).

“Leíamos libros y artículos que explicaban nuevas metodologías y actividades para ponerlas en práctica en la escuela. Hicimos la imprenta de gelatina para pasar los trabajos de clase. Era estupenda para avanzar con las niñas” (Marta, 66 años).

“Hoy casi no tiene sentido, pero en aquellos años era innovar y las alumnas se entusiasmaban con las actividades que proponíamos. No se aburrían y aprendían bastante. Incluso escribieron sus propios cuentos, hicieron herbolarios, colecciones de piedras, etc. Era una pedagogía más activa alejada de la antigua visión autoritaria” (Angélica, 62 años).

Los cambios estructurales que vivió la sociedad española en la etapa final del franquismo afectaron a las maestras. En la medida que se crean más unidades escolares y se incrementa la plantilla docente se abren las relaciones sociales y de cooperación entre colegas. Sin embargo, había cierta carencia en los espacios para reunirse y comunicarse, com-

partir conocimientos profesionales o inquietudes individuales. Las reuniones de trabajo, de equipo, de seminarios y los claustros se alternaban con las relaciones de compañeras de forma "semioficial" en la hora del recreo y el momento del café.

Las diferencias entre las egresadas del Plan de 1950 y las del Plan de 1967 no las marca tanto la diferencia de edad sino de mentalidad. Sin embargo, nos sorprendieron maestras del Plan 1967 muy ancladas en el pasado, muy encasilladas en su rol de maestra ideologizada y como si no hubiese experimentado la transición. En un momento distendido, se vuelven primarias y comienzan a realizarse preguntas sobre su vida personal, sin tener ninguna hilaridad con el grupo de discusión. Detectamos que en general fueron muy mecánicas en su trabajo, pero poco críticas e innovadoras. El adjetivo más adecuado para este grupo fue el de conformista y resignadas, su quietud y cortedad de miras ha frenado su evolución profesional. Actuaban como "Maestras las 24 horas".

La capacidad de adaptación a situaciones adversas, su falta de oportunidades por estar en áreas rurales y alejadas de centros culturales, por ejemplo. Tenían pocas expectativas profesionales y se conformaron con su profesión, incluso se consideraban afortunadas por poseer la titulación y un puesto laboral. No eran universitarias y tenían vacíos en su formación, buena parte de ellas adquirieron los saberes en las Escuelas de Magisterio. No se implicaron en conocer nuevas metodologías y profundizar en el sistema de enseñanza aprendizaje. Llegaban a las escuelas y a experimentar con las niñas, a reproducir el modelo con el que aprendieron.... Tanto cuando comenzaron sus estudios como su ejercicio profesional estaban sometidas a los cánones del régimen político. Para acceder a las Escuelas de Magisterio presentaron sus certificados de buena conducta del cura párroco y de la guardia civil y para solicitar una plaza como maestras de escuelas también. Era el control que ejercían las autoridades eclesiásticas y civiles sobre e personal docente y empleados públicos. La buena conducta era prioritaria frente a la preparación con el objetivo de continuar reproduciendo el orden establecido por la fuerza.

No obstante lo anterior, para ambos grupos de maestras el ejercicio profesional suponía un espacio de libertad, dado que podían abandonar la casa paterna en unos tiempos en los que legalmente estaban sujetas a la autoridad paterna. En las mismas familias se les había sugerido los estudios y la profesión como medio para "defenderse en la vida" o "ganarse la vida". Los coloquios en un ambiente más distendido fueron mostrando su identidad y sus inquietudes. Si bien, desde el prisma actual, muy mediatizadas por las vivencias y resultan poco novedosas e innovadoras. Para la mayoría el magisterio fue una gran oportunidad de estudio porque no podían hacer otra carrera.

EL ARTE DE ENSEÑAR CARECIENDO DE TITULACIÓN ACADÉMICA

En el desarrollo de nuestra investigación encontramos a mujeres no tituladas que impartían enseñanza. En España, hubo mujeres que sin haber cursado los estudios de Magisterio ejercieron de maestras en los pueblos y barrios de las ciudades. Fueron maestras de las clases populares, de niños y niñas que no tuvieron la posibilidad de escolarizarse por el sistema formal. La carencia de titulación no impidió que desempeñaran la profesión por su "arte de enseñar". Su contribución a la alfabetización fue importante, ayudaron a paliar el analfabetismo y redimir de la ignorancia a muchos niños y niñas. No había maes-

tras ni plazas escolares para atender a los niños y niñas en la zona, entonces cubrieron las deficiencias educativas y solventaron la infra escolaridad y la dejadez de las autoridades educativas. La identidad de estas mujeres no estaba mediatizada por la ideología, sus enseñanzas eran más de aprendizaje mecánico y operativo, no se ocuparon de transmitir ideología porque su objetivo era el aprendizaje de conocimientos instrumentales básicos. Les enseñaron a leer, escribir, sumar, restar, multiplicar y dividir.

Abrí una escuela en un barrio periférico, lugar donde residían muchas familias campesinas llegadas de otros lugares en busca de trabajo. La gente era humilde y me gustaba ayudarlas porque no había escuelas en la zona. Admitía niños y niñas de diversas edades y cobraba a quienes me podían pagar. Todos tenían que llevar su silla porque yo tenía dos mesas grandes. Utilicé mucho la pedagogía del juego y motivaba para el aprendizaje, no aplicaba castigos corporales porque consideraba impropio de la pedagogía. Tampoco los enseñaba a rezar ni les hablaba de política (Ana, 75 años).

Antes había pocas escuelas públicas y las escuelas de pago sólo eran para los que tenían dinero. De joven, desde que aprendí lo básico, en la casa de mis padres enseñaba a leer y escribir a los niños de los alrededores. Enseñaba a las niñas y a los niños del pueblo que sus madres me requerían. También a los trabajadores de las fincas propiedad de mi familia los enseñé a leer y escribir a ratos por las noches. A veces cuando los niños tenían dificultades en la escuela, las madres me iban a pedirme ayuda, entonces yo les explicaba las lecciones y luego aprobaban (Ángela, 77 años).

Desde que empecé a la escuela aprendí rápido y me gustaba enseñar a mis compañeras. Cuando la maestra se ausentaba, por cuestiones administrativas o por enfermedad, me hacía cargo de la escuela y les ponía actividades a las niñas. No tuve posibilidades de estudiar porque provenía de familia humilde y no disponían de recursos, además no existía política de becas como hoy. Solamente cursé estudios primarios. Sin embargo, después de dejar la escuela seguí enseñando a leer y escribir a las niñas que no estaban escolarizadas. Estuve dando clases muchos años hasta que el gobierno puso escuelas para todos (Trinidad, 75 años).

El pueblo donde vivía era una zona agrícola pobre y los niños no iban a la escuela porque iban al campo a trabajar. Casi siempre las niñas se quedaban en casa cuidando de los hermanos pequeños y haciendo las labores domésticas. Yo por las tardes daba clase a las niñas y jovencitas, les enseñaba todo lo que yo sabía. Por las noches enseñaba a los chicos, después de que terminaban el trabajo. No les enseñaba el catecismo ni a cantar el "Cara al sol", sino a leer, escribir y cuentas de aritmética. En ocasiones las vecinas, como eran analfabetas, me pedían que les leyera las cartas que recibían y/o que les escribiera las cartas para los familiares (padre, hermano, marido, novio) que estaban emigrados en otros lugares de España, en otros países de Europa o América. No habían teléfonos como hoy... Las mujeres me requerían para muchas cosas de la vida cotidiana. También me consultaban cuando iban al médico si no entendían las prescripciones, o bien que les explicara el modo de administrar los medicamentos (Laura, 73 años).

En la geografía española su papel fue importante a pesar de que fueron maestras artesanas. En ocasiones los propios Ayuntamientos les pagaron para que enseñaran a leer

y a escribir a las niñas y niños en los barrios, caseríos y lugares donde no había escuelas públicas. Eran mujeres dinámicas, innovadoras y se implicaron con la alfabetización sin otros miramientos. Se sentían útiles y se crearon un espacio laboral que les gustaba y a la vez les reportaba unos pequeños recursos económicos para su sustento. Estaban bien vistas por los vecinos, incluso las llamaban maestras. Este grupo de maestras que vivieron la represión del franquismo no impartieron religión ni clases de formación política porque su objetivo era la enseñanza-aprendizaje de conocimientos instrumentales útiles para la vida diaria. Una generación inmersa en la problemática cotidiana y conocedoras de las limitaciones del analfabetismo, se empeñaron en enseñar lo que sabían a sus alumnos: leer, escribir, numeración y como mínimo las cuatro reglas de aritmética. Entendían los saberes básicos para poderse resolver en su trabajo y ocupaciones. Ellas desarrollaron una labor silenciosa y destacada en los pueblos, aunque resultó poco reconocida por las tituladas. Las maestras tituladas las consideraban “intrusas”, porque no tenían formación y las miraban con recelo igual que en la actualidad que tampoco las estiman. Así observamos en la conducta actual de las maestras una actitud poco receptora.

CONCLUSIONES

Las maestras han sido protagonistas activas en la transformación de mentalidades y contribuyeron al cambio social. Desde su escenario laboral y con su trabajo silencioso fueron claves en la evolución de la sociedad española, a pesar del contexto de desigualdad secular en el que vivieron desde que accedieron a la educación, primero como alumnas y después como profesionales.

En esta investigación nos trazamos una serie de objetivos para conocer a las maestras, las que no tienen historia oficial, pero, sin embargo tienen una rica historia particular. Para aproximarnos a la mentalidad de las maestras, para conocer su formación ideológica y su identidad profesional social, tuvimos que ganarnos su confianza y dialogar ampliamente con ellas. El acercamiento a las vivencias de la vida profesional de las maestras permite conocer desde la voz de las protagonistas la España cotidiana. En el protocolo de entrevistas hay cuestiones sobre su recorrido de vida, el significado de cursar en la Escuela de Magisterio en la sociedad de la época, los años de estudios, sus experiencias como maestras, la metodología de enseñanza adoptada, sobre el papel del maestro. Su misión era impartir a sus alumnas los conocimientos instrumentales básicos, además de inculcarles valores, hábitos morales y de higiene. También era su responsabilidad inculcarles los deberes cívicos, el conocimiento de cómo portarse de acuerdo con los códigos sociales y la manera de ser una buena niña, o sea, como futura mujer adulta trabajadora y respetuosa de las autoridades.

En el periodo de formación inicial, las maestras conocieron las ideas de los pedagogos oficiales del régimen, acabaron por adoptar métodos que creían más adecuados al tipo de alumnado a quienes enseñaban. Tales maestras, a pesar de que tenían mucho trabajo, se sentían confiadas en el ejercicio de la docencia y acogidas con el respeto en la sociedad. Ellas evidencian la actividad en el contexto de los cambios políticos y educativos del periodo que cubren las mismas. El periplo de las maestras por distintos pueblos deja al descubierto su ingente tarea. En los grupos de discusión no se atrevieron a cuestionar la

política y la mentalidad de la época salvo excepciones, aunque de forma superficial surgió algún comentario poco relevante. Más bien trataron de mostrar una imagen correcta y en orden con el desempeño de trabajo. Las narradoras atestiguan las experiencias comunes como maestras y mujeres. Las diferencias sexuales unen sus biografías con una doble mirada, controladas por las autoridades en su magisterio y vigiladas su moralidad por el entorno social.

Los movimientos de mujeres comenzaron a aparecer en la década de 1960 pero ellas estaban al margen de la lucha y de los espacios de poder. No se cuestionaron la situación de desventaja sociolaboral, ni siquiera a nivel personal reivindicaron sus derechos. Su mentalidad docente no las llevaba más allá de las aulas y de la promoción social, no sabían de derechos y libertades democráticas. Es más, eran reproductoras del orden vigente al que se hallaban muy apegadas y no reaccionaron a la dictadura. Saben poco de diferencias curriculares, de roles sexuados, de desigualdades, sorprende su actitud acrítica. El prestigio de ser maestra se mezclaba con la necesidad económica y la falta de oportunidades para las mujeres.

Desde la atalaya de la democracia han redescubierto un pasado que las sometió y subordinó como mujeres. En las narrativas individuales, siguen un orden cronológico, donde muestran las experiencias de infancia, la adolescencia, el ingreso en el magisterio, su vida personal y el desarrollo profesional hasta la jubilación. Los relatos al mismo tiempo, nos dan la oportunidad de configurar la memoria colectiva de un grupo de maestras que abrieron el camino, para que muchas otras pudieran desempeñar esta profesión. Se trata de testimonios de gente común, de maestras que no han sido reconocidas por la historia, que han sido invisibles, pero que a través de sus comentarios nos dejan importantes testimonios de sus historias de vida. Tenemos especial interés en el estudio de los maestras y particularmente en rescatar desde la perspectiva individual las formas en que se han incorporado al magisterio, los esfuerzos que han hecho para su propia formación y especialmente el significado que le dan a su trabajo en las escuelas. En este proyecto se pudo reconstruir con metodologías cuantitativas y cualitativas las historias de vida de las maestras y recabar información sobre el sistema educativo de décadas pasadas. El trabajo resultó muy interesante y se animó a las profesoras a escribir sus biografías aunque no fue tarea fácil lograr las autobiografías a través de las entrevistas pudimos reconstruir otras tantas narrativas biográficas. El ejercicio fue, en la mayoría de los casos, una exploración personal al recordar los avatares para poder estudiar y convertirse en maestras. Esta narrativa nos ayuda a mostrar la experiencia individual y femenina.

Para finalizar, destacar que otros estudios continuadores de esta línea de investigación aportarán un mayor conocimiento de las maestras españolas como figuras claves en la socialización de las nuevas generaciones durante el franquismo y en el postfranquismo. Sabemos que su imaginario y representaciones fueron fundamentales en la configuración de la personalidad de la infancia y contribuyeron a mejorar sus condiciones de vida especialmente en las áreas rurales, donde eran luz de sabiduría. Sus enseñanzas más allá de la escuela, implicación en el entorno, su orientación a las niñas y a sus familias, abrieron otros horizontes y mejoraron expectativas. Además, posibilitaron la transición hacia formas democráticas acompañando en su quehacer el ritmo dictado desde las esferas oficiales.

BIBLIOGRAFÍA

- ALDECOA, J. (1991). *Historia de una Maestra*. Madrid, Cuadernos de Pedagogía, 2004.
- ALCALDE, C. (1999). *Mujeres en el franquismo: Exiliadas, nacionalistas y opositoras*. Barcelona: Flor del Viento.
- BALLARÍN, P. (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea*. Madrid: Síntesis.
- BACHOUD, A. (2000). *Franco*. Barcelona: Editorial Crítica.
- CASO, A. (2000). *El largo silencio*. Barcelona: Planeta.
- CAMPS, V. (1998). *El siglo de las mujeres*. Barcelona: Cátedra.
- CAPEL, R. M. (1982). *Mujer y sociedad en España (1700-1975)*. Madrid: Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer.
- DELGADO, J. M. y GUTIÉRREZ, J. (Coords.) (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 259-283). Madrid: Síntesis.
- DI FEBO, G. (1979). *Resistencia y Movimiento de mujeres en España*. Barcelona: Icaria.
- DÍEZ, R. (1992). "La reforma educativa de la LGE de 1970. Datos para una crónica". Revista de Educación, nº extraordinario, MEC, 261-278.
- DOMÍNGUEZ, R. (1991). "Perspectiva histórica de los planes de estudio de Magisterio". Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, nº 12, 17-32.
- ELLIOT, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- FERNÁNDEZ, C. (2004). *Victoria Díez. Memoria de una maestra*. Madrid: Narcea.
- GALLEGO, M. T. (1998). *Mujer, Falange y Franquismo*. Madrid: Taurus.
- GOETZ, J. y LECOMTE, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid, Morata.
- GONZÁLEZ, T. (1994). "Trazos históricos sobre la formación de maestros". Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, nº 21, 175-198.
- GONZÁLEZ, T. (2007). *La voz del olvido. Maestras de Ayer*. Las Palmas de Gran Canaria: Ediciones Anroart.
- GOODSON, I. (Eds.) (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- GUZMÁN, M. (1986). *Vida y muerte de las Escuelas Normales*. Barcelona: PPU.
- HERRERA, D. y RIVAS, J.L. (2009). *Voz y Educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro.
- HOLGADO, J. (2002). "Profesionalismo versus culturalismo. Dos paradigmas en la formación del maestro español". Escuela Abierta, 5: 141-180.
- IMBERNÓN, F. (2005). *Vidas de maestros y maestras*. Barcelona: Grao.
- LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA: BASES PARA UNA POLÍTICA EDUCATIVA (1969). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

- LEFEBVRE, H. (1976). *Tiempos equívocos*. Barcelona: Kairós.
- LEÓN, O. y MONTERO, I. (2001). *Diseño de investigaciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto (BOE de 6 de agosto e 1970), General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Preámbulo.
- LLEDÓ, E. (1992). *El surco del tiempo. Meditaciones sobre el mito platónico de la escritura y la memoria*. Barcelona: Crítica.
- MANRIQUE, J. C. (2007). "La familia como medio de inclusión de la mujer en la sociedad franquista". *Hispania Nova. Revista de Historia Contemporánea*, nº 7. <http://hispanianova.rediris.es/>
- MARTÍNEZ, M. (2002). *La etnometodología y el interaccionismo simbólico. Sus aspectos metodológicos específicos*. Madrid.
- MARTÍNEZ, M. (1970). *Cambio social y modernización política*. Madrid: Edicusa.
- MIDDLETON, D. y EDWARDS, D. (Comp.). (1992). *Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y del olvido*. Barcelona: Paidós.
- MOLERO, A. (1989). *Las Escuelas Normales de Magisterio: Un debate histórico en la formación del maestro español (1839-1989)*. Madrid: Secretariado Publicaciones de Alcalá de Henares, 1989.
- NASH, M. (1999). *Rojas. Las mujeres republicanas en la guerra civil*. Madrid: Taurus.
- NAVARRO, C. (2002). "La figura del maestro en la Escuela de la República". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 43, 21-37.
- NIELFA, G. (Coord). (2003). *Mujeres y Hombres en la España franquista: sociedad, economía, política, cultura*. Madrid: Complutense.
- PÉREZ, J. S. (2000). *La gestión de la memoria. La historia de España al servicio del poder*. Barcelona: Crítica.
- PÉREZ, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- PRESTON, P. (1994). *Franco. Caudillo de España*. Barcelona: Grijalbo Mondadori.
- PRESTON, P. (2011). *El holocausto español. Odio y exterminio en la Guerra Civil y después*. Barcelona: Debate.
- PRESTON, P. (2006). *The Spanish Civil War: reaction, revolution and revenge*. London, UK: Harper Perennial.
- PUELLES, M. de (1992). "Tecnocracia y política en la reforma educativa de 1970", en *Revista de Educación*, nº extraordinario, MEC, 13-29.
- PUTMAN, H. (1994). *Las mil caras del realismo*. Barcelona: Paidós.
- SALGUEIRO, A. M. (1998). *Saber docente y práctica cotidiana*. Barcelona: Octaedro.
- SÁNCHEZ, M. (2004). *Mi Diario*. Introducción JUAN, V. M. y VIÑAO, A. Zaragoza: Diputación y Caja de Ahorros.
- SAN ROMÁN, S. (Dir.) (2001). *La maestra en el proceso de cambio social de transición democrática: Espacios histórico-generacionales*. Madrid: MEC/Instituto de la Mujer.
- MEC (1969). *La educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid.

RESINA, J. (2010). *Querida maestra. Recuerdos y anécdotas de una vida entera dedicada a la enseñanza*. Madrid: La Esfera de los Libros.

RODRÍGUEZ, R. M^a (1998). "Formación de las maestras desde 1940 a 1970. Un análisis de los Planes de Estudio desde una perspectiva Histórico-Legislativa y de Género". *Aula Abierta*, 2, 63-82.

RUIZ, J. M^a. (2006). "Trauma y memoria de la Guerra Civil y la dictadura franquista". *Hispania Nova*. *Revista de Historia Contemporánea*, nº 6. Disponible en: [http:// hispanianova.rediris.es/99103](http://hispanianova.rediris.es/99103)

SÁENZ, A. (1976). *La crisis social en Mayo del 68 en Francia*. Madrid: Ibérico Europea de Ediciones.

SÁENZ, A. (1988). *Mayo del 68, 20 años después*. Madrid: Tecnos.

SALGUEIRO, A. M^a (1998). *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico*. Barcelona, Octaedro.

SANTAMARINAS, C. y MARINAS, J. M. (1993). *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid: Debate.

TARDIF, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

THOMPSON, P. (1988). *La voz del pasado. Historia oral*. Valencia: Alfons el Magnanim.

TOBOSO, P. (2009). "Las mujeres en el siglo XXI: igualdad jurídica y discriminación cotidiana" En PÉREZ, P. *De la democracia ateniense a la democracia paritaria*, Barcelona: Icaria.

URSUA, N. (1993). "El problema de la intersubjetividad ¿Cómo es posible?", en AA. VV. *Cerebro y Conocimiento: Un enfoque evolutivo*. Barcelona, Anthropos, 1993, pp. 161-228.

VALLES, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

V. AA. (2004). *Retratos de Maestras*. Madrid: Cuadernos de Pedagogía.

VILLAR, S. (1997). *La nueva racionalidad. Comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios*. Barcelona: Kairós.