

# revista de **e**EDUCACIÓN

Nº 354 ENERO - ABRIL 2011

El largo camino hacia la coeducación. Un análisis de las etapas de la educación de las mujeres a partir de tres relatos de vida escolar

Adelina Calvo Salvador  
Teresa Susinos Rada  
Marta García Lastra



GOBIERNO  
DE ESPAÑA

MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN

# El largo camino hacia la coeducación. Un análisis de las etapas de la educación de las mujeres a partir de tres relatos de vida escolar

## The long road to coeducation. An analysis of the stages of women's education based on three school life tales

Adelina Calvo Salvador

Teresa Susinos Rada

Marta García Lastra

*Universidad de Cantabria. Departamento de Educación. Santander, España.*

### Resumen

Este artículo, que parte de una investigación más extensa dirigida a analizar la historia de la educación de las mujeres en España a lo largo del siglo XX, tiene por *objetivo* ilustrar cómo se ha desarrollado este proceso a partir de tres fases o períodos distintos: el de exclusión, un segundo de segregación y finalmente, la fase de integración, etapas que por otro lado se han dado también en países de nuestro entorno como Francia o Inglaterra, si bien con una cronología y con unas características diferentes. Para analizar cada una de estas etapas, se ha seguido un esquema común que permite revisar cuestiones como el derecho a la educación de las mujeres que han recogido las leyes educativas, los centros educativos y las experiencias escolares vividas allí y el tipo de acceso al mundo laboral que permitían los estudios realizados. En la investigación realizada, se ha utilizado una *metodología* de investigación biográfico-narrativa que ha supuesto tomar como punto de partida del proceso investigador las narraciones en torno a su historia escolar de tres mujeres de generaciones sucesivas. Estos tres relatos han sido contrastados, analizados y discutidos a partir de las aportaciones de disciplinas como la sociología, la pedagogía, la historia de la educación o los estudios de género para, de este modo, poner a dialogar el

ámbito de la experiencia y el de la teoría. Destacan dos tipos de *conclusiones*: de un lado, los relatos ilustran lo que desde los estudios históricos y sociológicos se vienen denominando etapas o fases por las que ha pasado la educación de las mujeres; de otro, a partir de la combinación de perspectivas hemos podido matizar, ampliar o limitar la historia de su escolarización, ofreciendo un punto de vista diferente al de algunas contribuciones formuladas hasta el momento.

*Palabras clave*: relatos de vida, historia de la educación de las mujeres, coeducación, estudios de género, investigación cualitativa.

### **Abstract**

The objective of this article, which forms part of a larger research project analysing women's education over the last century in Spain, is to illustrate how the process of women's education has gone through three distinct stages or periods: firstly, exclusion; secondly, segregation; and finally, integration. These are the same stages as have occurred in nearby countries such as France and the U.K., albeit on a different time scale and with different characteristics.

In order to analyse each of these stages, the authors followed a common plan that examined questions such as women's right to education under education laws, schools and the experiences lived therein, and the kind of access to the labour market open to educated women. The project used a biographical narrative methodology, in which the starting point for the research process was the narrations of three women from successive generations based on their school histories. These three life histories were contrasted, analysed and discussed using premises from disciplines such as sociology, pedagogy, the history of education and gender studies, in order to stage a dialogue between experience and theory. Two kinds of conclusions stood out: One, the life histories illustrate what historical and sociological studies have termed «stages» or «phases» in women's education; and two, through the combination of perspectives the authors have been able to widen or limit the history of women's school life and find fresh nuances therein, offering a different point of view from that of some contributions made hitherto.

*Key words*: life tales, history of women's education, coeducation, gender studies, qualitative research.

## Introducción

La escolarización de las mujeres es un fenómeno que se ha abordado de forma tardía desde la historia de la educación (Ballarín, 1994; Flecha, 2004; Ballarín, 2001; Grana, 2004) y ello sólo ha sido posible cuando en el seno de la citada disciplina se produjo un conjunto de transformaciones tanto en el objeto como en el método de la misma (Guereña, Ruiz Berrio y Tiana, 1994; Flecha, 2002). Algunas de las transformaciones más importantes tuvieron que ver con la redefinición del concepto de «protagonista de la historia» (Fernández Valencia, 2001) y otras estuvieron relacionadas con las innovaciones metodológicas y, en particular, con la extensión del uso y del reconocimiento de las fuentes orales y de las metodologías de la narratividad como estrategias relevantes en los procesos de indagación histórica (Bock, 1991).

En este marco se sitúa el presente artículo, que se deriva de una investigación más amplia en la que se pretendía analizar cómo se ha desarrollado la escolarización de las mujeres en la España del siglo XX, utilizando para ello una metodología biográfico-narrativa basada en las experiencias escolares relatadas por tres mujeres de generaciones sucesivas (Calvo, García-Lastra y Susinos, 2008; Calvo, Susinos y García-Lastra, 2008). En concreto, nuestra investigación se proponía partir del testimonio de estas tres mujeres y utilizar su relato vital como fuente primaria para la reconstrucción histórica, lo que nos situaba en la línea de considerar los fenómenos sociales como «textos», cuyo valor y significado viene dado prioritariamente por la autointerpretación que las personas otorgan a los acontecimientos, tal y como son relatados en primera persona<sup>1</sup> (Larrosa et al., 1995; Lulle et al., 1998; Goodson y Sikes, 2001; Bolívar et al., 2001; Bertaux, 2005).

Los primeros avances en nuestro estudio nos permitieron explicar algunas de las metamorfosis, continuidades y rupturas que se han dado en la historia de la educación de las mujeres en la España del último siglo (Susinos, Calvo y García-Lastra, 2008) y posibilitaron este artículo en el que hemos trabajado con la hipótesis de que los relatos de estas tres mujeres, Piedad, Luisa y Sofía<sup>2</sup> ilustran algunos de los cambios fundamentales que se han producido en la historia

---

<sup>(1)</sup> Con esta misma filosofía de investigación y también haciendo uso de una metodología biográfico-narrativa venimos realizando varios trabajos que pueden consultarse en Parrilla y Susinos, 2008; Susinos, Calvo y Rojas, 2009; Calvo, García-Lastra y Susinos, 2008; Calvo, Susinos y García-Lastra, 2008; Susinos, Calvo y García-Lastra, 2008.

<sup>(2)</sup> Como es habitual en la investigación cualitativa estos nombres son ficticios.

escolar de las mujeres en España. Por otro lado, estos cambios caracterizarían las fases de la escolarización de las mujeres señaladas por diferentes autoras y autores (Subirats, 2006; Calvo, 2005; Fernández Enguita, 1999) y que de una u otra manera se han dado en diferentes países de nuestro entorno como Francia (Lelièvre y Lelièvre, 1991; Mavrillac, 1997) o Inglaterra (Skelton, 1997), si bien con características peculiares y en momentos históricos distintos.

Tal y como es característico de una metodología biográfico-narrativa de investigación, partiremos de las opiniones, experiencias y recuerdos de estas tres mujeres para ponerlos en relación con lo que ya conocemos desde la historia y la sociología de la educación. Entendemos con ello que las personas deben ser consideradas como un todo dentro de un contexto social, histórico y ecológico y que sus historias no pueden ser tratadas como datos estadísticos, sino como parte de un conjunto amplio y diverso de discursos sociales que trazan la memoria colectiva (Sanz, 2005). En todo caso, podremos con este trabajo aportar voz y experiencia individual al discurso general de las fases de la educación de las mujeres que hemos tomado como punto de partida, a la vez que reconoceremos el carácter dialógico e interactivo de los relatos analizados y por tanto su potencialidad para generar nuevo conocimiento, así como para matizar algunos de los presupuestos sobre la historia de la educación de las mujeres. En todo ello reside la pertinencia de los casos seleccionados.

Así pues, tal y como es habitual en la investigación cualitativa, la muestra utilizada (tres casos) no se ha seleccionado a partir de criterios abstractos y con independencia del material analizado, sino que ésta responde al criterio de la relevancia y significatividad para el estudio (Flick, 2004) y no tanto a criterios de representatividad, más propios de la investigación cuantitativa. Precisamente, la relevancia de estos tres casos se deriva de su poder para ilustrar y problematizar las fases de la educación de las mujeres.

Si tenemos en cuenta, tal y como han expresado numerosos autores (Varela y Álvarez-Uría, 1991; Viñao, 2002; Pineau, 2005), que la escuela como institución de la modernidad no nació destinada a toda la infancia, es importante preguntarse cómo se produce la incorporación de los grupos humanos que originalmente quedaron fuera de este proyecto alfabetizador original y, en particular, cómo lo hicieron las mujeres. De esta forma, la institución escolar, originalmente exclusivista, ha emprendido sucesivas reformas parciales con la finalidad de incluir a las clases sociales trabajadoras, a las mujeres, a los grupos étnicos minoritarios y, de forma más reciente, a las personas con discapacidad (Parrilla, 2002). Aunque es-

tos cambios o reformas parciales son incomparables entre sí en muchos sentidos (su grado de éxito, sus diferencias en el proceso y en el resultado, etc.), parece que es posible establecer una pauta común en ellos, unas etapas generales que son compartidas y que ineludiblemente parecen recorrer todos los colectivos en el camino de su incorporación al sistema educativo. En el caso particular de las mujeres, estas fases han sido reconocidas como (Fernández Enguita, 1999; Calvo, 2005; Subirats, 2006):

- Fase de *exclusión*. Se trata de un período histórico en el que las mujeres no tenían reconocido el derecho de acceder a la educación formal o accedían a ella de manera muy precaria.
- Fase de *segregación*. Un período en que las mujeres pueden acceder a la educación por vías paralelas y distintas a las existentes (que como se sabe estaban mayoritariamente dirigidas a los varones).
- Fase de *integración*. Es un momento en que mujeres y hombres conviven en los mismos centros, con el mismo profesorado, materias curriculares, espacios, tiempos, etc.

De entre todos los elementos que según Subirats (2006) caracterizarían a cada una de estas etapas, hemos retomado aquí tres para articular las historias de vida escolar. Nos referiremos a la imagen social y la legislación educativa que en cada momento existía sobre las mujeres, a la estructura de los centros educativos y las experiencias que las protagonistas han vivido en los mismos y, finalmente, a las posibilidades laborales que tuvieron estas tres mujeres derivadas de sus opciones educativas.

Así pues, nuestra propuesta es que este esquema de tres fases podría servir para comprender algunos aspectos de la incorporación de las mujeres a todos los niveles educativos desde una posición inicial de exclusión casi total. Si, tal y como afirma Viñao (2004), el siglo XX es el siglo de la feminización del sistema educativo tanto en España como en los países occidentales, con este trabajo pretendemos analizar de manera breve este proceso, jalonado por las tres etapas propuestas y de la mano de la narración de vida escolar de tres mujeres.

## Fase I. El lento acceso de las mujeres a la educación: el caso de Piedad (1913)

Durante todo el siglo XVIII y buena parte del siglo XIX, las mujeres no tenían derecho a la educación, dado que se consideraba que el aprendizaje de sus tradicionales papeles vinculados al trabajo doméstico y al cuidado de la familia no necesitaban de una enseñanza formal. Esta situación provocaba que muchas de ellas fueran educadas en casa o en «establecimientos» donde se les enseñaba a ser complacientes, a adoptar buenas costumbres y a interiorizar las normas para convertirse en el «ángel del hogar» (Sohn, 2002).

El debate sobre la idoneidad de educar a las mujeres comienza a aparecer en el escenario público de forma tardía y lenta (Scanlon, 1987). Así, en España, no será hasta la revolución de 1868 cuando se comience a plantear este tema de la mano del movimiento krausista, que pone en marcha algunas medidas como la Asociación para la Enseñanza de la Mujer o las Conferencias Dominicales para la Educación de la Mujer. Años antes, en 1857, la Ley Moyano había sancionado por primera vez la obligatoriedad de la educación para los niños y niñas de 6 a 9 años, si bien las cifras del momento, según las cuales menos de la mitad de las niñas estaban escolarizadas, demuestran la limitación de ésta a la hora de promover su educación más de cincuenta años después de su proclamación (Ballarín, 2001).

En la época en la que tiene lugar la escolarización de Piedad (que acude por primera vez a la escuela en 1918), se oyen todavía los ecos de los debates sobre las ventajas e inconvenientes de educar a las mujeres, y su relato es una muestra de las condiciones en las que éstas accedían a la educación formal, aún con muchas dificultades, a principios del siglo XX. Es precisamente durante las tres primeras décadas de aquel siglo cuando comienza a manifestarse una especial preocupación por la educación de las mujeres que termina generando diferentes reformas dirigidas a promover su escolarización<sup>3</sup>. Estos prometedores avances, sin embargo, van a encontrar su réplica en otros discursos como el de la Iglesia Católica y en el mantenimiento de unos códigos decimonónicos que continuaban limitando no sólo el acceso a la educación sino el acceso al mundo laboral y a la independencia económica. En relación a todo ello, las declaraciones de Piedad parecen reflejar el diferente valor social de uno y otro sexo:

---

<sup>3</sup> Es el caso de las reformas de los planes de estudio para las Escuelas Normales de Maestras, la derogación de las leyes que les obligaban a solicitar un permiso para acceder a los estudios superiores o la creación de instituciones exclusivas para ellas como el Lyceum Club o la Residencia de Señoritas vinculada a la Residencia de Estudiantes (Scanlon, 1987; Vázquez, 2001).

Pues las mujeres éramos pues... algo más bajo que eran ellos. O sea, que siempre estábamos marginadas podríamos decir, y muy sujetas a lo que digo pues a... las cosas de los tiempos (Piedad).

Nuestra primera protagonista nace (en 1913) en una aldea de apenas cien habitantes de la montaña media-alta del norte de España, un lugar con escasas comunicaciones que centraba su actividad económica en las tareas del campo. Así, la combinación de estas dos situaciones, ser mujer y vivir en un medio rural alejado, mediatizaron su experiencia escolar, una experiencia que sin embargo estuvo en todo momento apoyada y posibilitada desde el ámbito familiar:

En nuestra casa, a mi padre le gustaba leer el periódico y leer libros, cosa que no hacía nadie entonces. Creo que en su vida fue determinante que él, de pequeño, había vivido con un tío suyo que era rico. Se llevó a mi padre para criarle y mi padre siempre me decía: «Yo allí tuve que trabajar como un criado, pero eso sí, les tengo que agradecer que me enseñaron, me mandaron también donde un maestro para que me enseñara algo» (...). También mi madre, que tenía dos tíos curas, tenía esa cosa de la educación, de esforzarse por aprender. Así que vivimos con esa inquietud desde niños y ellos no quisieron que nos quedáramos sin estudiar lo más básico (...). En el pueblo, sólo nosotros salimos a estudiar algo más, nuestra corta cultura. Y no fue tampoco porque fuéramos más ricos, que los había más ricos, pero a lo mejor fue por ese interés de mis padres (Piedad).

Así pues, en contra de lo que venía siendo habitual en la época, Piedad accede a un determinado nivel educativo que le diferenciará del resto de mujeres de su pueblo e incluso de los hombres dado que, como ella misma afirma, «había unos cuantos chicos de la edad de mis hermanos que no sabían escribir».

Las primeras enseñanzas de Piedad tienen lugar en su pueblo en un establecimiento educativo con una forma escolar muy incipiente (en la infraestructura, el profesorado, los materiales, los niveles educativos, etc.) que todavía tardaría varias décadas en consolidarse. Tal y como ha explicado Escolano (2002), este tipo de instituciones en el medio rural (en contraposición a las escuelas de párvulos de las ciudades) tenían en su mayor parte una función asistencial estando dirigidas, sobre todo, a la recogida y vigilancia de los menores y quedando así lo académico en un segundo plano. En palabras de nuestra protagonista:

En mi propio pueblo no teníamos escuela, pero cuando yo tenía unos 5 ó 6 años, durante los meses de invierno *ajustaron* a unos maestros para que nos enseñaran algo a los críos (bueno, eran hombres que simplemente tenían unos estudios un poco mayores que los demás, no eran maestros propiamente dichos). Allí comencé mi primer contacto con la escuela, en un local con muy malas condiciones, muy oscuro y sin apenas materiales donde el maestro nos trataba de enseñar las cuatro reglas a grandes y a chicos todos juntos (Piedad).

Tras este primer contacto con la escuela, Piedad acudirá, cuando ya contaba con 8 años de edad, a una «escuela de maestro» que «patrocinaba un señor muy rico que había allí», una situación común en medios como el suyo donde benefactores de la zona se encargaron de paliar las carencias educativas derivadas de la casi inexistente red escolar. En su caso, la asistencia a este tipo de escuela también se explica porque acudía a la misma acompañada con sus dos hermanos varones. El modelo de escuela unitaria al que acude Piedad es común para el conjunto del país en ese momento, dado que, a pesar de las regulaciones que ya establecían la configuración de escuelas graduadas, el modelo tardará en implantarse debido principalmente a condicionantes económicos (López Martín, 1997). Así, las circunstancias en las que se desarrolló su paso por la educación formal nos remiten a una escuela rural, unitaria y con escasos recursos, modelo dominante de escolarización en su época.

La particular escolarización de Piedad (que, al tener una edad parecida a la de sus hermanos varones, acudía con ellos a la escuela) la diferencia de la que vivieron sus dos hermanas mayores que acudieron durante más tiempo a una «escuela de maestra» donde «aprendieron a coser, a bordar, a hacer bolillos».

Pero, aunque la experiencia escolar de Piedad fue diferente a la de sus hermanas, tuvo también semejanzas dado que, años más tarde y después de un período sin escolarizar, accede a un establecimiento exclusivo para chicas:

El caso es que un poco después de acabar en la escuela del pueblo vecino, con 12 ó 13 años, mis padres me mandaron dos inviernos a un colegio particular que era sólo para chicas. ¡Allí iban las más ricas de la zona! (Piedad).

Así pues, la experiencia educativa de Piedad se reduce a unos cuatro años de escolarización intermitente en régimen mixto y en régimen segregado. A pesar

de todo, su permanencia en el sistema educativo no es tan exigua si la comparamos con la media de la escolarización del resto de niños y niñas de la época, particularmente en el medio rural donde el trabajo infantil era indispensable para la economía familiar. Como es sabido, los menores colaboraban en tareas agrícolas y ganaderas (a las que, en el caso de las niñas, se añadían las domésticas), pasando a convertirse las mismas en una ocupación habitual que interrumpía el paso de estos niños y las niñas por la escuela (Tiana, 1987), lo cual queda confirmado por Piedad:

Yo fui poco a la escuela, claro que entonces la mayoría de los niños y niñas iban unos pocos años a la escuela y nada más. Enseguida tenían que ayudar en casa y en las tareas del campo o buscar formas de ayudar en la economía de la familia. (...) Era bastante frecuente que tanto los niños como las niñas tuviéramos que faltar a la escuela para ayudar en las tareas de casa, sobre todo con el ganado (Piedad).

El tiempo que Piedad pasa en esa institución privada y femenina (los dos inviernos de los años 1925-26) suponen para ella una oportunidad única de cambiar su futuro. Tal y como ella ha narrado, en ese momento, al destacar por encima de sus compañeras, la profesora ofrece a su padre la posibilidad de «preparar» a Piedad para convertirla en maestra (una profesión que, años más tarde, desarrollará su hija Luisa). Sin embargo, varias circunstancias (entre las que destacan las necesidades de la familia que hacen que Piedad sea una ayuda más en la economía familiar) coadyuvan a que finalmente la familia opte por la decisión más conservadora y su vida quede ligada en lo laboral y en lo personal al mundo rural en el que nació. Piedad afronta dicha decisión con la resignación acorde con los valores que se esperaba de las mujeres de la época:

Cuando alguna vez he pensado en ello pues creo que estaría de Dios que tenía que ser así, que me iba a tocar trabajar mucho, y muy inútilmente... Claro, no por eso pienso que por haber sido maestra iba a ser feliz, pero yo nunca he hecho un no a la cultura y a mí me hubiera gustado pues ser un poco más, sí... (Piedad).

## **Etapa 2. La consolidación de la escuela segregada: el caso de Luisa (1939)**

La experiencia de Luisa (generación 2) se sitúa en un momento histórico donde, al contrario de lo que ocurría en la generación anterior, se había obtenido ya un cierto consenso social sobre la necesidad de la educación de las mujeres. En España, la obra educativa de la II República ayudó a consolidar este derecho femenino dado que, como es sabido, el citado período fue para las mujeres un momento de apertura a un nuevo escenario de oportunidades. Sin embargo, el régimen franquista que se instala en España durante cuarenta años a partir de 1939 significó un claro retroceso y la vuelta a una concepción de mujer vinculada exclusivamente al mundo privado.

Entre las primeras medidas impulsadas por la dictadura se encuentran las que tienen lugar en el campo educativo. De esta forma, desde el verano de 1936 y de manera reiterada a lo largo de las siguientes décadas, el gobierno dictará una sucesión de órdenes encaminadas a afianzar una clara diferencia social entre hombres y mujeres como las que se refieren a la derogación de la coeducación (que pasa a ser considerada «antimoral y antipedagógica») y en consecuencia, la promulgación de una escuela segregada (Escolano, 2002; Ballarín, 2001; Puellas, 1991). Por otro lado, la influencia cada vez más importante de la Iglesia católica en la educación ayudó a configurar un ideal educativo femenino que se ha resumido a partir de tres conceptos clave: «Dios, Patria y Hogar» (Ballarín, 1995), modelo que se consideraba incompatible en la mayor parte de los casos con el acceso de las mujeres a la educación superior, la cultura y el trabajo remunerado.

Como reflejo de esta situación, la Ley de 1945 sobre enseñanza primaria recogía en su artículo 11 dedicado a la educación profesional que:

La educación primaria orientará a los escolares, según sus aptitudes, para la superior formación intelectual o para la vida profesional del trabajo en la industria y el comercio o en las actividades agrícolas. La educación primaria femenina preparará especialmente para la vida del hogar, artesanía e industrias domésticas (MEC, 1990, p. 667).

Las declaraciones de Luisa dejan constancia de estas diferencias entre sexos:

Esas diferencias [en las tareas escolares de chicos y chicas] creo que eran el reflejo de la sociedad. La escuela educaba para lo que la sociedad de entonces exigía y necesitaba dentro de la escasez de medios que había.

Era ley inexorable, parecía que estaba grabada a fuego en la conciencia de todos. Y supongo que eso no pasaba sólo en España (Luisa).

Luisa nace (en 1939) en una aldea de montaña, muy alejada de las transformaciones que se estaban produciendo en el medio urbano. Acudió pronto a la escuela unitaria del pueblo (a la edad de 4 ó 5 años) en un régimen similar al descrito en el caso anterior. Así es como recuerda este primer establecimiento escolar:

La escuela del pueblo era una escuela abierta. Por aquel entonces, si cuando eras pequeño (4 ó 5 años) no eras muy latoso podías asistir a ella. Yo me acuerdo de ir con mis hermanos siendo muy pequeña. Aquello no era una escolaridad muy sistemática, si no ibas, tampoco pasaba nada (...). El primer recuerdo nítido que tengo sobre la escuela se refiere a un profesor que se esforzaba mucho. Leía, hacía problemas y cuentas. Lo que se hacía fundamentalmente en el aula era lectura, escritura y cálculo. Recuerdo que nos ponía a leer, y empezaban los mayores, luego los pequeños y al final leía toda la clase. (...) Cantábamos cantos religiosos y cuando salíamos al recreo cantábamos las canciones del movimiento<sup>4</sup> de la época como *El cara al sol* (Luisa).

Así pues, debido a que la primera escolarización de Luisa se realiza en régimen de escuela mixta, el currículo que cursa en aquel momento no parece tener un carácter específicamente femenino. Esta situación era bastante diferente a la que se vivía en los centros urbanos desde la llegada del régimen franquista, quien trajo consigo importantes cambios en el sistema educativo dirigidos a implantar una «nueva escuela» que comulgara con los valores del régimen (Cámara, 1984; Flecha, 1989; Navarro, 1993; Puelles, 1991; Escolano, 2002).

Sin embargo, será poco tiempo después y en esa misma escuela cuando Luisa comience a ser testigo de estas nuevas orientaciones que permitirán apreciar algunos rasgos propios de un currículo femenino (orden, limpieza, religiosidad, etc.):

Hacíamos labores un día a la semana y en el mes de mayo aprendíamos poesías para ir a recitárselas a la Virgen con unos ramilletes de flores.

---

<sup>(4)</sup> Se refiere al Movimiento Nacional, organización totalitaria que canalizó la participación sociopolítica durante el Franquismo.

Bueno, era una educación bastante femenina y si me pongo crítica con ella podría decir que era específicamente femenina con lo que no estoy de acuerdo con ella y sin embargo, siento que aquello me gustó. (...) En la escuela las chicas hacíamos las labores, hacíamos un costurero. Primero había que coser de una determinada manera, luego un poco más complicado y así. Mientras tanto los chicos dibujaban, hacían mapas, hacían problemas (Luisa).

Tras este primer contacto con la «educación femenina», va a ser la llegada al internado de monjas («para que superara un poco el déficit que la escuela primaria me había dejado») en el que Luisa pasa seis años (1952-1958) y donde desarrollará su educación media (bachillerato elemental y estudios de magisterio), el momento en el se sumerge de lleno en la educación nacionalista y católica. Como para un gran número de jóvenes de su época, el acceso a la educación se convierte en una buena oportunidad de ascenso y mejora social más allá de las oportunidades que se ofrecen en su entorno rural.

Estos estudios estuvieron dirigidos de una manera clara a alimentar el ideal femenino educativo y social de la época<sup>5</sup>. En esta misión, no sólo la Iglesia jugará un papel relevante sino también diferentes órganos propagandísticos afines al régimen de Franco. El ejemplo más paradigmático de estos últimos es la Sección Femenina. Si bien toda la educación estaba imbuida de estos valores, asignaturas como la educación física, la formación del espíritu nacional, labores o religión (Rabazas, 2001; Ballarín, 2001) dirigían a las jóvenes hacia el «ideal de ciudadana» de la época:

Nuestra profesora de educación física, en los años en que yo fui más mayor, nos enseñaba bailes regionales y de vez en cuando hacíamos una exhibición como las de la Sección Femenina porque la profesora de educación física era de la Sección Femenina. (...) Formación del espíritu nacional (...) la teníamos en todos los cursos, eran contenidos como, por ejemplo, quién fundó la Falange, cuales eran sus ideales, los puntos de la Falange, qué eran las JONS, quién fue José Antonio Primo de Rivera, quién fue Ramiro Ledesma Ramos, qué es la Sección Femenina, cómo funciona, cómo son los mandos, qué escuelas tienen

<sup>5</sup> Para el caso particular de los estudios de Magisterio puede consultarse San Román (2001).

en España, qué misión tiene la Sección Femenina, etc. Esto lo estudié hasta en las oposiciones de magisterio, de hecho, antes de aprobar las oposiciones tuve que hacer un curso de un mes de la Sección Femenina. Después también teníamos que presentar labores. Cada 15 días había que hacer labor e ir terminando lo que te pedían. Por ejemplo, en magisterio me acuerdo que había que hacer un costurero con puntos regionales, que si el segoviano, el mallorquín, el canario, etc. Había que hacer zurcidos, poner piezas de tela (cuadradas y circulares), hacer ojales, presillas y cosas de esas (Luisa).

Tras finalizar el bachillerato elemental, Luisa decide decantarse por los estudios de magisterio, aunque, como ella misma indica, «en realidad no podría decir que yo elegí estudiar magisterio», debido a las escasas alternativas existentes. La Universidad aparece ante ella como un horizonte poco claro e inalcanzable; baste recordar que en ese momento las mujeres tan sólo significaban alrededor del 20% del total del alumnado universitario, viniendo en la mayoría de los casos de las clases sociales más altas y, esencialmente, del medio urbano (García de León, 1994). Como apunta en su relato:

Una vez que lo finalizabas [el bachillerato elemental] tenías dos opciones, hacer bachillerato superior y luego ir a la universidad o hacer magisterio. Pero para que te sitúes, esa primera opción, la del bachillerato superior y universidad lo hacían el 3 ó 4% de las alumnas, las demás hacíamos magisterio, no teníamos otra opción (Luisa).

Dado el papel que el franquismo atribuía a las mujeres en la sociedad, sólo algunas salidas laborales como el magisterio o la enfermería (dos de las denominadas «profesiones del cuidado») aparecían como idóneas para aquéllas que, aun sin descuidar su función social de esposa y madre, decidían aventurarse en el mundo profesional. El porcentaje de mujeres que engrosaba las filas de la población activa en esa época no alcanzaba más que al 15% del total (García-Lastra, 2005), siendo Luisa parte de este exiguo grupo al comenzar su trabajo como maestra nacional en la década de los sesenta. Pese a la conocida instrumentalización que el régimen político realizó de la profesión docente (Rabazas y Ramos, 2006; Nicolás y López, 1986), no es menos importante reconocer los espacios de libertad que se abrieron a las mujeres que tuvieron ocasión de ingresar en el

mundo del trabajo remunerado dada la consiguiente independencia económica y las posibilidades derivadas de ésta. En el caso del magisterio, se produce no sólo la independencia económica, sino también cierta independencia ideológica del régimen, dado que fueron las maestras quienes como movimiento de mujeres tuvieron oportunidad de luchar por mejorar la situación de las personas de su sexo y por oponerse a los ideales de la dictadura (Flecha, 1997).

### **Etapa 3. El desarrollo de la escuela mixta: el caso de Sofía (1971)**

La década del nacimiento de nuestra tercera protagonista representa el comienzo del fin del régimen franquista<sup>6</sup> y, con ello, una progresiva transformación de los papeles sociales de hombres y mujeres, así como un cambio en las finalidades y en las características de la educación formal. Por un lado, nos encontramos con la reforma legal que en 1970 daría lugar a la Ley General de Educación que derogaba la obsoleta Ley Moyano y que regulaba la implantación de la escuela mixta. Por otra parte, una vez cubiertas las necesidades básicas, la población comienza a otorgar a la formación un papel fundamental como vehículo para la promoción individual (Tezanos, 1978).

Esta época representa también el largo camino hacia un nuevo papel de las mujeres en la sociedad. La dictadura franquista comienza un período de apertura, aunque todavía tendrían que pasar algunos años para que se produjeran cambios importantes en la situación social de las mujeres y éstas pudieran conquistar algunos derechos básicos (p. ej., modificaciones del Código Civil o despenalización de los anticonceptivos –Alberdi, 2005–).

La experiencia educativa de Sofía es un ejemplo del avance de la escolarización de las mujeres, tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo. La igualdad de oportunidades (al menos formalmente) bajo la que discurre su paso por la escuela le permitirá acceder a unos estudios universitarios tradicionalmente masculinos, pasaporte, a su vez, para una profesión relativamente «nueva» para las mujeres. Este valor de igualdad también estaba presente en su familia puesto que, como ella misma ha señalado, en ella no se hacía distinción entre los hijos por cuestión de sexo:

---

(<sup>6</sup>) Como es sabido, estas transformaciones sociales están vinculadas al desarrollo económico del país cuyo inicio suele fijarse a finales de los años cincuenta del siglo XX (Tusell, 1989).

En mi casa la educación siempre ha sido algo fundamental; tanto mi padre como mi madre se han dedicado a la docencia y han tenido claro que sus hijos tenían que estudiar, no lo entendían de otra manera; de hecho, los tres hermanos tenemos estudios universitarios. Los tres hemos ido al mismo colegio, al mismo instituto, hemos elegido estudiar en S. o en otra universidad, hemos tenido las mismas oportunidades (Sofía).

Los rápidos cambios que acontecen durante la transición democrática (muchos de ellos impulsados por movimientos de mujeres) posibilitan que Sofía vaya a la escuela a una edad muy temprana (desde los 3 ó 4 años de edad) en régimen de escuela mixta:

A mí siempre me gustaba sentarme al lado de mis amigas y no había problema para hacerlo. En la clase la mayoría eran chicos, de veintitantos, más de la mitad eran niños, así que, por lo menos los últimos años, todas las chicas nos sentábamos juntas. En el aula no había muchas diferencias entre chicas y chicos, cuando trabajábamos en equipo siempre estábamos mezclados. Creo que donde más se notaban las diferencias era en los recreos, cuando los chicos jugaban al fútbol y nosotras hacíamos otras cosas (Sofía).

Los recuerdos de Sofía no sólo ilustran la posibilidad de que chicos y chicas se eduquen juntos, sino que sus palabras nos remiten a un interesante debate educativo<sup>7</sup>, las necesarias transformaciones que deben operarse en la escuela para que ésta pueda ser considerada verdaderamente coeducativa. La problematización sobre las actividades que ocupan a chicas y chicos durante el recreo (consúltese Subirats y Tomé, 2007) así lo atestigua:

Los que no jugábamos al fútbol o al baloncesto no teníamos espacio para jugar. O jugabas a un deporte o no tenías espacio.

Sofía accede al bachillerato (1986-1990) en un momento en que ya se ha consolidado la progresiva democratización en el acceso a este nivel educativo

---

<sup>7</sup> Para una primera revisión sobre esta temática puede consultarse Pérez Cantó (2003).

que había comenzado lentamente en el momento en el que Luisa cursa estos estudios<sup>8</sup>.

Pero las diferencias que se pueden observar en relación con estas dos generaciones de mujeres no se refieren sólo al acceso a determinados estudios, sino también al contenido de los mismos. Sofía estudiará bajo una reforma educativa (Ley General de Educación de 1970) desde la que se organizaría un currículum muy diferente al que cursó su madre, donde tienen cabida un conjunto de enseñanzas más aplicadas y donde el rastro de las materias diferenciadas en función del sexo se va perdiendo progresivamente. De hecho, si bien esta ley proponía que las enseñanzas y actividades técnico-profesionales (EATP) fueran diferentes para los chicos (diseño) y las chicas (técnicas del hogar), el avance de la democracia acabaría con estas diferencias. Así lo expresa Sofía cuando señala:

[En el instituto] estudiábamos matemáticas, lengua, literatura, biología, física, química, geografía, las recuerdo todas. También teníamos una asignatura optativa que se llamaba EATP en la que podíamos elegir entre varias opciones; yo elegí fotografía, imagen y sonido y me gustó mucho (Sofía).

Finalmente y en relación con los estudios universitarios, Sofía cursa una titulación universitaria de tres años, topografía. Se trata de unos estudios que tradicionalmente han sido desarrollados por los varones, lo que supone una ruptura con lo que venía siendo habitual que estudiaran las mujeres tal y como hemos podido ver en los casos anteriores. Por otro lado, la institución universitaria acoge en su seno a chicos y chicas, grupo con el que se trabajan los mismos contenidos educativos, con el mismo profesorado y en los mismos tiempos y espacios escolares. Así pues, no queda rastro alguno de materias o contenidos «específicamente femeninos».

A Sofía le gustó mucho estudiar topografía (tal y como ha dejado constancia en las entrevistas) y en la carrera recuerda buenos profesores y profesoras, aun-

---

<sup>(8)</sup> Entre 1950-55, sólo el 36,2% de las personas matriculadas en el bachillerato eran mujeres, mientras que para el curso 1987-88 serían el 53 % (Ballarín, 2001). El bachillerato fue un nivel educativo orientado desde sus inicios a la preparación de los estudios universitarios. Estaba destinado a una reducida elite masculina (origen urbano y clase social acomodada) que a mediados del siglo XIX no superaba el 5% de la población de 10 a 14 años (Escolano, 2002). Una vez entrado el siglo XX, el acceso de las mujeres a las enseñanzas medias se produce con la ayuda de la reforma de 1953 que dividió este nivel educativo en dos etapas, bachillerato elemental (cuatro cursos, de 10-14 años) y superior (dos cursos más).

que la mayoría eran varones<sup>9</sup>. Reconoce también que, si bien ella no ha sentido actitudes discriminatorias hacia las mujeres durante sus estudios superiores, no puede opinar lo mismo en relación con el mundo laboral:

Elegí una carrera muy masculinizada, las chicas éramos tan sólo el 10 ó 15% del total, pero la verdad es que no recuerdo ninguna diferencia o ninguna actitud machista de nadie. Además, ya había varias profesoras, la directora del departamento era una mujer... Quizá entre los compañeros había alguno con una cierta actitud protectora sobre las chicas, pero no recuerdo que nadie nos discriminara. Otra cosa es el mundo del trabajo.

Tal y como resume en sus palabras, si bien las mujeres han vivido e impulsado grandes avances en el mundo de la educación, éstos no parecen ser tan sólidos en el campo del trabajo remunerado, pues ella misma reconoce que, en el aspecto salarial, su empresa discrimina en función del sexo<sup>10</sup>:

Por el hecho de ser mujer, cobras menos. [A la empresa] le cuesta reconocer las cosas, pero bueno, los números son los números y los sueldos son los sueldos, está claro, yo me comparo con un compañero en mi misma situación, con la misma categoría y la misma antigüedad y cobro un 20 ó un 30% menos que él (Sofía).

## Discusión de resultados y conclusiones

Las historias escolares de Piedad, Luisa y Sofía ilustran lo que se vienen denominando las etapas de la educación de las mujeres (Subirats, 2006; Calvo, 2005; Fernández Enguita, 1999; Skelton, 1997; Lelièvre y Lelièvre, 1991). En un primer momento, las mujeres estaban excluidas del sistema educativo y cuando se produjo su entrada

---

<sup>9</sup> Esta carrera permanece masculinizada. El porcentaje de mujeres que cursó la Ingeniería Técnica de Topografía durante el curso 1992-93 era del 26% (MEC, 1995). Esta cifra asciende sólo hasta el 34% para el curso 2006-2007 (INE, 2008).

<sup>10</sup> Sobre la situación de las mujeres en el mercado laboral, véase Ibáñez (2008); Moreno (2007); Durán, et al. (2001).

en el mismo se hizo por una vía paralela a la que ya existía, es decir, de una forma segregada. En España, hubo que esperar a la llegada del régimen democrático y de la escuela comprensiva para proponer que niños y niñas se educaran bajo los valores de la igualdad, lo que se conoce como escuela mixta. Finalmente, nos encontraríamos ahora en un necesario proceso de revisión de la escuela mixta hacia la coeducación, dado que la escuela parece haber acogido a las niñas sin transformar su androcéntrica cultura escolar (Simón, 2000; Blanco, 2008).

Sin embargo, una escucha atenta de los relatos que nos muestran estas mujeres (de los que sólo hemos podido ofrecer aquí algunos fragmentos) nos ha ayudado a matizar algunas cuestiones señaladas por los estudios históricos o sociológicos. De esta forma, la historia de Piedad podría informarnos de ese período de transición desde la exclusión de las mujeres del sistema educativo hasta su incorporación a una escuela segregada, una transición lenta, difícil y que no tuvo las mismas características en todos los lugares. Pero, al mismo tiempo, su historia vital no obedece plenamente al patrón educativo esperado por cuanto acude a una escuela mixta y su currículum fue «poco femenino» lo que, en principio, iría en contra de los ideales de la época, y porque el nivel cultural alcanzado por ella es bastante considerable si tenemos en cuenta la situación social del momento. Finalmente, su acceso a un currículum femenino, a una escuela para chicas, paradójicamente le abre nuevas posibilidades profesionales (convertirse en maestra), posibilidad que no llega a hacerse realidad.

La historia escolar de Luisa tiene ciertas similitudes con la anterior. Así, su primera escolarización se produce igualmente en un régimen mixto, en una escuela carente de medios y unitaria. Nos encontramos de nuevo con una «relajada» educación femenina opuesta al modelo de la época que era netamente segregador, lo que era posible en los núcleos rurales de escasa población. La educación estrictamente femenina toma mucho mayor peso durante los estudios de bachillerato y magisterio que realiza en un internado religioso. En el marco de los valores del régimen franquista, nuestra segunda protagonista se adapta a un medio escolar que le posibilitaría a largo plazo un ascenso social, dado que el hostil ambiente de la residencia le hace refugiarse en unos estudios que termina con éxito y que le permitirían convertirse en maestra.

Luisa vive situaciones ambivalentes que los metarrelatos de la historia o de la sociología no logran captar. Es así como debemos explicarnos sus declaraciones sobre las posibles críticas que ella misma puede elaborar a la «educación femenina» que recibió, pero también su afirmación de que esa educación le gustaba.

Por más que en estos momentos de la investigación sobre las mujeres y la educación hayamos llegado al consenso de que es necesario criticar este modelo de educación, creemos que las palabras de Luisa pueden posibilitarnos ver en la educación de las mujeres de épocas históricas pasadas no sólo limitaciones, sino también posibilidades de libertad y de desarrollo personal y social.

El caso de Sofía es ciertamente ilustrativo en relación con el rápido y profundo cambio que las mujeres han protagonizado a lo largo del siglo XX. Y en esa transformación ha sido fundamental su acceso a la educación, al mundo laboral y el cambio a un entorno urbano que abre nuevas posibilidades. En efecto, desde sus primeros años nuestra tercera protagonista se escolariza en un régimen mixto, aunque, como hemos derivado del análisis de su discurso, eso no supone, de inmediato, un régimen igualitario dada la permanencia de la cultura masculina en la escuela.

Si, como han puesto de manifiesto algunas investigaciones educativas, la desigualdad sexual no ha desaparecido de la institución escolar en nuestros días, sino que se ha transformado hacia nuevas formas, tal vez más sutiles (Arenas, 2006; Tomé y Rambla, 2001), no es de extrañar que a los ojos de Sofía la escuela se presente como institución igualitaria. Cabe la posibilidad de que, tal y como ha estudiado Cacaé (2006), se haya producido un profundo desapego de una parte significativa de las mujeres jóvenes en relación con las temáticas feministas, causa y consecuencia, a su vez, de cierto sentimiento generalizado de que la igualdad sexual ya ha culminado.

Por otro lado, la trayectoria escolar de esta joven nos informa también de cómo las mujeres han ido accediendo a diferentes campos del saber que les habían estado vedados. Y con ello, el acceso al mundo laboral en puestos de trabajo que también, de forma mayoritaria, habían sido ocupados por hombres. En este sentido, la situación de Sofía en el ámbito del trabajo remunerado nos sitúa en una situación ambivalente con respecto a las conquistas sociales de las mujeres (sus límites, sus posibilidades, sus continuidades, etc.).

Con esta investigación hemos tratado de ejemplificar las posibilidades de la metodología biográfico-narrativa en el estudio de la historia de la educación de las mujeres. Este enfoque toma como punto de partida las experiencias de las mujeres, sus ambigüedades y contracciones, la complejidad de sus deseos, sentimientos o propósitos, matizando de este modo los metarrelatos construidos sobre el período histórico señalado. Por tanto, esta metodología nos permite poner en relación los procesos sociales con la historia individual. Como ya

señalara Bertaux (2005), la importancia del enfoque radica en recurrir al análisis de relatos de vida con la finalidad de incorporar datos de quienes han pasado parte de su vida en el espacio social analizado, enriqueciendo con ello el análisis y la comprensión del fenómeno estudiado.

Creemos que es necesario el desarrollo de investigaciones que, como la que se ha presentado aquí, contrasten la perspectiva macro y micro y sean capaces de analizar a las personas en su contexto como portadoras de historia, cultura y educación. Investigaciones similares a ésta podrán ampliar la muestra de estudio y su variabilidad en la búsqueda de una mayor representatividad que sin duda redundará en un mejor conocimiento de nuestra historia.

## Referencias bibliográficas

- ALBERDI, C. (2005). El cambio de las mujeres en España. En M. GARCÍA-LASTRA (Coord.), *Mujeres ante el siglo XXI: logros, problemas y retos*. Santander: Consejo de la Mujer de Cantabria.
- ARENAS, G. (2006). *Triunfantes perdedoras. La vida de las niñas en la escuela*. Barcelona: Graó.
- BALLARÍN, P. (1994). La educación contemporánea de las mujeres. En J. L. GUEREÑA, J. RUIZ y A. TIANA (eds.), *Historia de la educación en la España contemporánea*. Madrid: CIDE.
- (1995). El «servicio a Dios y a los hombres» piedra angular en la historia de la educación de las mujeres. En C. MARTÍNEZ PADILLA (Coord.), *A la memoria de Agustín Díaz Toledo*. Almería: Universidad de Almería.
- (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea*. Madrid: Síntesis.
- BERTAUX, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
- BLANCO, N. (2008). Reconocer autoridad femenina en la educación. En M. GARCÍA-LASTRA, A. CALVO y T. SUSINOS (Eds.), *Las mujeres cambian la educación*. Madrid: Narcea.
- BOCK, G. (1991). La historia de las mujeres y la historia del género: aspectos de un debate internacional. *Historia Social*, 9, 55-77.

- BOLÍVAR, A. et al. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- CACAE, M. (2006). *Mujeres jóvenes y feminismo*. Madrid: Narcea.
- CALVO, A. (2005). Feminismos, postestructuralismo y (co)educación. Un cruce de miradas. *Revista Litorales*, 6.
- CALVO, A., GARCÍA-LASTRA, M. y SUSINOS, T. (2008). La educación de las mujeres en la España contemporánea. Tres historias de vida escolar. En M. GARCÍA-LASTRA, A. CALVO y T. SUSINOS (Eds.). *Las mujeres cambian la educación*. Madrid: Narcea.
- CALVO, A., SUSINOS, T. y GARCÍA-LASTRA, M. (2008). Algunos dilemas en la historia de la educación de las mujeres a partir del relato de tres generaciones. En M. GARCÍA-LASTRA, A. CALVO y T. SUSINOS (Eds.). *Las mujeres cambian la educación*. Madrid: Narcea.
- CÁMARA, G. (1984). *Nacional-Catolicismo y Escuela. La socialización política del franquismo (1936-1951)*. Jaén: Hesperia.
- DURÁN, M. A. et al. (2001). *Mujer y trabajo. Problemática actual*. Valencia: Germania.
- ESCOLANO, A. (2002). *La educación en la España contemporánea. Políticas educativas, escolarización y culturas pedagógicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1999). Los desiguales resultados de las políticas igualitarias: clase, género y etnia en la educación. En M. FERNÁNDEZ ENGUITA (Ed.), *Sociología de la educación*. Barcelona: Ariel.
- FERNÁNDEZ VALENCIA, A. (2001). Las mujeres en la investigación histórica. En A. FERNÁNDEZ VALENCIA (Coord.), *Las mujeres en la enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- FLECHA, C. (1989). Algunos comentarios sobre la mujer en la política educativa durante el régimen de Franco. *Historia de la educación. Revista interuniversitaria*, 8, 77-97.
- (1997). La vida de las maestras en España. *Historia de la educación. Revista interuniversitaria*, 16, 199-222.
- (2002). Fuentes para la historia de la educación de las mujeres. *Revista de enseñanza universitaria*, 19, 51-62.
- (2004). Las mujeres en la historia de la educación. *XXI Revista de Educación*, 6, 21-34.
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- GARCÍA DE LEÓN, M. A. (1994). *Elites discriminadas*. Barcelona: Anthropos.

- GARCÍA-LASTRA, M. (2005). Género y trabajo. En J. C. PRIOR Y R. MARTÍNEZ (Coord.), *El trabajo en el Siglo XX*. Granada: Comares.
- GOODSON, I. F. Y SIKES, P. (2001). *Life history research in educational settings: learning from lives*. Buckingham: Open University Press.
- GRANA, I. (2004). La historia de la educación de las mujeres en España: líneas actuales de investigación. *Revista de Educación*, 334, 131-141.
- GUEREÑA, J. L., RUIZ BERRIO, J. Y TIANA, A. (1994). Introducción. En J. L. GUEREÑA, J. RUIZ BERRIO Y A. TIANA (Eds.), *Historia de la educación en la España contemporánea*. Madrid: CIDE.
- IBÁÑEZ, M. (2008). La segregación ocupacional por sexo a examen. Características personales, de los puestos y de las empresas asociadas a las ocupaciones masculinas y femeninas. *Revista de Investigaciones Sociológicas*, 123, 87-122.
- INE (2008). *Enseñanza Universitaria en España. Curso 2006-200*.
- LARROSA, J. ET AL. (1995). *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- LELIÈVRE, F. ET LELIÈVRE, C. (1991). *Histoire de la scolarisation des filles*. Paris: Nathan.
- LÓPEZ MARTÍN, R. (1997). La construcción y creación de escuelas en la España del primer tercio del Siglo XX. *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 16, 65-90.
- LULLE, T. ET AL. (Coord.) (1998). *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales*. Barcelona: Anthropos.
- MAVRINAC, M. (1997). Conflicted progress: coeducation and gender equity in twentieth-century French school reforms. *Harvard Educational Review*, 67 (4), 772-795.
- MEC (1990). *Historia de la educación en España. Textos y documentos. Nacional-Catolicismo y Educación en la España de la posguerra*. Vol. V. Madrid: MEC.
- (1995). *Anuario de estadística universitaria 1993-94*. Madrid: MEC-Consejo de Universidades.
- MORENO, A. (2007). *Familia y empleo de la mujer en los regímenes de bienestar del sur de Europa*. Madrid: CIS.
- NAVARRO, C. (1993). *La educación y el nacional-catolicismo*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- NICOLÁS, E. Y LÓPEZ, B. (1986). La situación de la mujer a través de los movimientos de apostolado seglar: la contribución a la legitimación del Franquismo (1939-1956). En R. CAPEL (Coord.), *Mujer y sociedad en España (1700-1975)*. Madrid: Instituto de la Mujer.

- PARRILLA, A. (2002). Acerca del origen y el sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.
- PARRILLA, A. Y SUSINOS, T. (Dir.) (2008). *La construcción del proceso de exclusión social en jóvenes: Guía para la detección y evaluación de procesos de exclusión*. Memoria del Proyecto I+D+I 2004-07. Inédito.
- PÉREZ CANTÓ, P. (Coord.) (2003). Educación e igualdad. En VV.AA., *Seminario «Balance y perspectivas de los estudios de las mujeres y del género»*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- PINEAU, P. (2005). ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: «Esto es educación», y la escuela respondió: «Yo me ocupo». En P. PINEAU et al., *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- PUELLES, M. (1991). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Barcelona: Labor.
- RABAZAS, M. T. (2001). El currículum femenino de las maestras a través de los libros de texto (1938-1970). En S. SAN ROMÁN (Dir.), *La maestra en el proceso de cambio social de transición democrática: espacios histórico-generacionales*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- RABAZAS, T. Y RAMOS, S. (2006). La construcción del género en el franquismo y los discursos educativos de la Sección Femenina. *Encounters of Education*, 7, 43-70.
- SAN ROMÁN, S. (2001). Género y construcción de identidad profesional: el caso de la maestra en vías de profesionalización (de los años 50 a los 60 en el franquismo intermedio). *Education Policy Analysis Archives*, 19, 9.
- SANZ, A. (2005). El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. *Asclepio*, LVII (1), 99-115.
- SCANLON, G. (1987). La mujer y la instrucción pública: de la Ley Moyano a la II.<sup>a</sup> República. *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 6, 193-207.
- SIMÓN, E. (2000). Tiempos y espacios para la coeducación. En M. A. SANTOS GUERRA (Coord.), *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó.
- SKELTON, C. (1997). Women and education. En V. ROBINSON Y D. RICHARDSON (Ed.), *Introducing women's studies*. New Cork: Palgrave.
- SOHN, A. M. (2002). Los roles sexuales en Francia y en Inglaterra: una transición suave. En G. DUBY Y M. PERROT (Dir.), *Historia de las Mujeres. El siglo XX*. Madrid: Taurus.

- SUBIRATS, M. (2006). La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación. Propuestas para una metodología de cambio educativo. En C. RODRÍGUEZ (Comp.), *Género y currículo*. Madrid: Akal.
- SUBIRATS, M. Y TOMÉ, A. (2007). *Balones fuera. Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro.
- SUSINOS, T., CALVO, A. Y GARCÍA-LASTRA, M. (2008). Retrieving feminine experience. Women's education in Spain in the 20th century based on three school life histories. *Women's Studies International Forum*, 31 (6), 424-433.
- SUSINOS, T., CALVO, A. Y ROJAS, S. (2009). Becoming a woman. The construction of female subjectivities and its relationship with school. *Gender & Education* 21 (1), 97-110.
- TEZANOS, J. F. (1978). *Estructura de clases y conflictos de poder en la España postfranquista* Madrid: Cuadernos para el Diálogo.
- TIANA, A. (1987). Educación obligatoria, asistencia escolar y trabajo infantil en España en el primer tercio del Siglo XX. *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 6, 43-59.
- TOMÉ, A. Y RAMBLA, X. (Ed.) (2001). *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*. Barcelona: Síntesis-UAB.
- TUSELL, J. (1989). *La España de Franco: el poder, la oposición y la política exterior durante el franquismo*. Madrid: Historia 16.
- VARELA, J. Y ÁLVAREZ-URÍA, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- VÁZQUEZ, R. (2001). *La Institución Libre de Enseñanza y la educación de la mujer en España: La Residencia de Señoritas (1915-1936)*.
- VIÑAO, A. (2002). *Sistemas Educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.
- (2004). *Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX*. Madrid: Marcial Pons.

## Fuentes electrónicas

- CALVO SALVADOR, A. (2005). Feminismos, Postestructuralismo y (Co)educación. Un cruce de miradas. *Revista Litorales*, 5(6). Recuperado de:  
<http://litorales.filo.uba.ar/web-litorales7/articulo-2.htm>
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. Recuperado de: <http://www.ine.es>
- SAN RAMON GAGO, S. (2001). Generation and Construction of Professional Identity. *Education policy analysis archives*, 9. Recuperado de:  
<http://epaa.asu.edu/epaa/v9n19.html>
- VÁZQUEZ RAMIL, R. La Institución Libre de Enseñanza y la educación de la mujer en España: la Residencia de Señoritas (1915-1936). Recuperado de: [http://webs.uvigo.es/pmayobre/textos/raquel\\_vazquez\\_ramil/indices\\_objeto\\_del\\_trabajo\\_prologo\\_1\\_13.doc](http://webs.uvigo.es/pmayobre/textos/raquel_vazquez_ramil/indices_objeto_del_trabajo_prologo_1_13.doc)

**Dirección de contacto:** Adelina Calvo Salvador. Universidad de Cantabria. Departamento de Educación. Avenida de los Castros, s/n. 39005 Santander, España. E-mail: [calvoa@unican.es](mailto:calvoa@unican.es)