



GRADO EN MAGISTERIO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

CURSO 2023/2024

Facultad de Educación. Universidad de Cantabria

Mirada atrás para avanzar:
historia de vida de tres maestras

Looking back to move forward:
life stories of three female teachers

Autora: Lucía Tezanos del Río

Directora: Marta García Lastra

Fecha: julio 2024

V.ºB.º Directora

V.ºB.º Autora

A Marina, Inés y Carmen por dar voz a tantas maestras que han abierto el
camino a todas las que venimos detrás.
A los maestros y las maestras que dejaron su huella en mi infancia sembrando
en mí el amor por la enseñanza.
A mi padre y mi hermano por cuidarme y apoyarme en todo.
A todas las mujeres de mi vida: mis amigas, mis abuelas, mis tías, mis primas
y, sobre todo, a mi madre, por ser mi referente y guiar mis pasos sin dejar que
pierda mi esencia.

Este documento se ha redactado siguiendo las recomendaciones de la Guía UC de Comunicación en Igualdad (véase <https://bit.ly/2ZDV6Mc>), documento elaborado por la Unidad de Igualdad (Vicerrectorado de Cultura y Participación Social, Universidad de Cantabria). Sin embargo, se ha utilizado el masculino plural/singular para aquellos casos en los que no se ha podido hacer uso de términos colectivos o aglutinadores, lo que no implica que sea sexista.

Resumen

La igualdad de género es un principio fundamental que tiene que estar presente y sustentar las sociedades desarrolladas y sus sistemas educativos. El presente Trabajo de Fin de Grado pretende reflexionar acerca de la evolución del magisterio desde una perspectiva de género, partiendo de la historia y la opinión de tres maestras que han estudiado en Cantabria en épocas distintas. Para ello, se ha realizado una investigación cualitativa, de tipo biográfico narrativo, tomando las vivencias de estas maestras como base para analizar la cuestión de género en la profesión educativa. Para la recogida de información se han llevado a cabo entrevistas en profundidad a las tres protagonistas, y, para ello, previamente se ha elaborado un marco teórico en el que se realiza un recorrido por la historia del magisterio enfocado en el papel de las mujeres como educadoras. Los resultados se han expuesto mediante un análisis temático, en el que se exploran algunos fenómenos sociales como la feminización del magisterio y su posible vinculación con el desprestigio de estos estudios. También se observa la influencia que ejercen los estereotipos de género en la elección de la carrera de magisterio y en la profesión docente. Por último, se contempla una evolución generacional en cuanto a la concienciación sobre la educación en igualdad.

Palabras clave: magisterio, género, maestras, feminización.

Abstract

Gender equality is a fundamental principle that must be present and support developed societies and their education systems. The present Final Degree Project aims to reflect on the evolution of the teaching profession from a gender perspective, based on the story and opinions of three female teachers who have studied in Cantabria at different times. To achieve this, a qualitative research approach, specifically a biographical narrative method is employed, taking the experiences of these teachers as a basis to analyze the issue of gender in the teaching profession. For the collection of information, in-depth interviews were conducted with the three main participants. Prior to this, a theoretical framework was developed, which provides an overview of the history of teaching profession, focusing on the role of women as educators. The results are presented through a thematic analysis, exploring social phenomena such as the feminization of teaching and its possible connection to the decline in the prestige of these studies. It also examines the influence of gender stereotypes on the choice of teaching career and in the teaching profession. Finally, a generational evolution in terms of awareness of equality education is considered.

Key words: teaching, gender, female teachers, feminization.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	8
JUSTIFICACIÓN	9
MARCO TEÓRICO.....	10
LA MUJER EDUCADORA.....	10
Mujeres y educación en el mundo clásico: la primera educadora	10
La entrada de la religión en el mundo educativo: ¿cuál es el papel de la mujer educadora?	12
Educación y formación de las mujeres en la Edad Moderna: educar solo para ser mujeres.	14
LA HISTORIA DEL MAGISTERIO DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO	15
El magisterio en España hasta el nacimiento de las escuelas normales .	15
<i>La mujer que enseña a hacer labor a las niñas.....</i>	15
<i>Primer reconocimiento legal con Carlos III.....</i>	16
<i>Avances y retrocesos: informe Quintana y Fernando VII</i>	16
<i>Escuelas normales.....</i>	18
Evolución del magisterio en Cantabria desde el surgimiento de las escuelas normales.....	21
<i>Antecedente: la Escuela Normal de Maestros de Santander</i>	21
<i>La Escuela Normal de Maestras de Santander</i>	22
<i>República II y Dictadura: nuevos avances y retrocesos para la educación</i>	23
<i>Camino a la universidad: de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB a la Facultad de Educación de la UC.....</i>	24
PROCESO DE INVESTIGACIÓN	26
OBJETIVOS.....	26
DISEÑO METODOLÓGICO.....	27
SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN	27
PROCESO DE RECOGIDA DE DATOS.....	28

Instrumento de recogida de datos.....	28
Guion de las entrevistas	29
Procedimiento	30
Análisis de los datos	31
CUESTIONES ÉTICAS	32
RESULTADOS	32
TEMÁTICA 1. Elección de la carrera: ¿imposición social o decisión personal?	32
TEMÁTICA 2. Diferencias de género en los estudios y en la profesión	35
TEMÁTICA 3. La mujer como educadora: ¿las mujeres tienen características distintas a las del hombre?.....	38
TEMÁTICA 4. Desprestigio de la profesión: ¿es una cuestión de género? .	40
TEMÁTICA 5. La feminización del magisterio como fenómeno social	42
CONCLUSIONES.....	45
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	48
ANEXOS	54
ANEXO 1.....	54
ANEXO 2.....	57

INTRODUCCIÓN

“La presencia mayoritaria de maestras en los primeros niveles del sistema educativo español no es un hecho natural; es, por el contrario, el resultado de procesos históricos, sociales, políticos, económicos, religiosos y culturales” (San Román, 2019)

Desde el comienzo, la carrera de magisterio ha estado fuertemente influenciada por dinámicas de género que han ido evolucionando a lo largo de la historia y que han influido en el ámbito educativo. Es innegable que la educación en España ha experimentado un importante avance en materia de igualdad en las últimas décadas, si bien no hay que olvidar que la idea de considerar la educación, sobre todo Infantil y Primaria, como algo “más propio” de mujeres que de hombres porque ellos “están destinados a profesiones superiores”, ha impregnado de discriminación al colectivo femenino desde el origen. Las mujeres aspirantes a maestras a menudo han compartido clases y programas formativos con compañeros hombres en un escenario de relaciones educativas influidas por los estereotipos de género, con aparente igualdad, pero bajo el imperio del sexismo.

Partiendo de este contexto y de mi interés personal por comprender cómo las construcciones de género han afectado y continúan afectando a la profesión docente, la frase que encabeza esta introducción me da pie a proporcionar una explicación sobre el motivo de este estudio. “Mirada atrás para avanzar: historia de vida de tres maestras” pretende proporcionar una visión comprensiva de esos procesos históricos, sociales, políticos, económicos, religiosos y culturales de los que habla Sonsoles San Román, por los que ha transitado el magisterio y que han desembocado en su feminización. Esta gran socióloga española ha aportado claridad a mis inquietudes en relación con este estudio y me ha motivado a querer profundizar en esos procesos mencionados. La evolución de los estudios de magisterio partiendo de las historias de vida de las tres maestras seleccionadas, mirando atrás en su experiencia personal como estudiantes de esta profesión en Cantabria, bajo el prisma de distintas leyes educativas y lidiando con distintos factores de género, hasta llegar a la época actual, puede brindarnos también su particular percepción del proceso de reducción de las

desigualdades entre mujeres y hombres como profesionales de la educación e invitarnos a la reflexión a los futuros y las futuras docentes en formación.

JUSTIFICACIÓN

La elección que lleva a cabo el estudiantado cuando se enfrenta a la crucial decisión que marcará su vida profesional debería ser una elección totalmente personal, no tendría que estar influenciada por factores externos que, además, contribuyan a fomentar desigualdades de género. Mirando hacia atrás, como propone este trabajo, se pueden llegar a desentrañar los puntos esenciales que han perpetuado el hecho de que las mujeres hayan estado en un primer momento, totalmente excluidas de la docencia oficial y de que, posteriormente, cuando les han permitido entrar, la profesión se haya feminizado totalmente. La conveniencia de este estudio gira entorno al hecho de que la comunidad educativa pueda verse reflejada en muchas de las inquietudes y las circunstancias que en él se plantean, así como en las de las entrevistadas. De esta manera, las conclusiones pueden ayudar a que el futuro alumnado de la Universidad de Cantabria, además de conocer y entender las barreras y obstáculos que han existido para las mujeres en esta profesión, pueda desarrollar estrategias efectivas donde la igualdad de género sea la meta central, pudiendo, por ejemplo, independientemente de su sexo, elegir libremente esta carrera profesional sin sentirse condicionados por todas las circunstancias que se van a mencionar a lo largo del estudio. Conocer y analizar la tendencia y evolución que ha experimentado la profesión docente para promover una mayor equidad de género en la profesión puede contribuir a un entorno educativo más inclusivo y representativo y esto puede influir positivamente en la formación y en el desarrollo del estudiantado y constituye uno de los objetivos generales de este estudio.

En este sentido, me parece interesante conocer de primera mano las historias de vida de tres mujeres maestras tan diferentes entre sí y que han titulado bajo distintas leyes educativas; vidas e historias que nos permitirán, a los futuros y las futuras profesionales de la docencia, tanto reafirmar nuestra vocación, como recordar y constatar una realidad que ha sucedido y que no se debe ignorar, sobre todo para no repetirla y no caer en los mismos errores como

sociedad. Además, puede ser muy atractivo para el lector saber en primera persona cómo eran las cosas antes, y cómo, con el paso del tiempo y gracias a distintas reivindicaciones, han ido cambiando hasta llegar a lo que son ahora.

MARCO TEÓRICO

LA MUJER EDUCADORA

Mujeres y educación en el mundo clásico: la primera educadora

La contribución de las mujeres en el campo educativo es innegable desde tiempos remotos, pero su reconocimiento por la sociedad ha transitado por distintas etapas a lo largo de la historia, siendo un proceso largo, difícil y, en la mayoría de las ocasiones, ignorado, hasta épocas muy recientes.

Si nos remontamos a tiempos antiguos, durante muchos siglos, las mujeres han influido de manera muy significativa en la educación de los hombres y de los niños, pero siempre en el ámbito familiar, donde estas tenían encomendada la función de guardiana de esa educación, velando por los valores y principios sociales reconocidos generación tras generación (Martin Cissé, 1975). Y esto era debido a que las mujeres eran consideradas seres inferiores (Díaz Paniagua, 2014). Desde el inicio, fueron educadas como un “bien familiar”, para servir al hombre, ya fuera este el marido, el padre o el hermano, siendo utilizadas para continuar inculcando en sus hijas las cualidades de esposa y madre, mantenidas en la más absoluta ignorancia, descartando cualquier posible aptitud intelectual en ellas. Este papel de primera educadora se debe a la proyección de un rol que siempre se ha considerado femenino y que ha condicionado, en muchas ocasiones, la elección de esta profesión a muchas de ellas, porque la veían como una continuación de la función natural que tenían en su familia como educadoras.

Esta innegable contribución de las mujeres a la educación ya era palpable en la antigua Grecia, donde la tarea de educar a los hijos e hijas era algo vinculado al género femenino, pero, paradójicamente, no tenía relevancia pública ni privada. Del mismo modo, era tan contradictorio como absurdo, como denunció Platón, que “la función educativa descansara sobre unos seres, las mujeres, a las que nunca se consideró necesario educar” (Sissa, 1991, p.129-131). Este enunciado permite reflexionar ampliamente sobre el tipo de educación que transmitían las madres a sus hijas, que se limitaban a tareas cotidianas del

hogar y valores tradicionales, impidiendo que pudieran enseñarles saberes más cultos. Este impedimento se debía a que, a ojos de la sociedad clásica, no era un problema o un disparate, porque, según ellos, las mujeres no necesitaban tener más conocimientos de los propios a su condición femenina: hilar y tejer, cocinar, limpiar, tocar música y bailar (Reboreda Morillo, 2010, pp. 169-171). No hay más que acudir a la concepción aristotélica de la mujer, a la que considera un ser sin alma que no debe ser educado. Ya se observan en esta época los comienzos de un patriarcado que ha perdurado y aún perdura, aunque en menor medida, intentando silenciar el papel de las mujeres en la sociedad y, en relación a este estudio, menospreciando su contribución en el campo educativo.

Como excepción a esta práctica habitual convertida en costumbre de mantener a las mujeres alejadas de los saberes más básicos, podemos hacer referencia a Hipatia de Alejandría (370 – 415 d. C.), que fue una importante matemática educada por su padre, Teón de Alejandría, matemático y astrónomo. Hipatia dedicó su vida a la enseñanza de las Matemáticas, la Astronomía y la Filosofía y se la considera una de las primeras mujeres liberadas en el mundo greco-romano, que acabó siendo silenciada a manos de fanáticos cristianos (Alic, 1991) Es el mejor ejemplo de que las mujeres formadas en conocimientos pueden desarrollar su profesión docente de manera libre, no condicionadas a escoger un determinado camino por el hecho de ser mujer.

Siguiendo con la educación en el mundo clásico, Roma fue la sociedad del mundo antiguo más alfabetizada a nivel básico y en los primeros años de vida la educación también era responsabilidad de la madre. Sólo los niños podían asistir a lo que podríamos llamar una escuela elemental y su formación estaba a cargo de maestros: el *litterator*, el *grammaticus* o el *rhethor*, según la edad de los alumnos (Moreno Abellán, 2022). En casos raros, las mujeres de familias nobles eran alumnas, o incluso profesoras, al igual que algunas libertas, esclavas que compraban su libertad y que recibían formación académica ofreciendo sus servicios educativos a los alumnos a cambio de dinero (Abel, 2020). De este modo, se puede observar cómo, tímidamente, las mujeres van entrando en el ámbito educativo, bien como mujeres educadas o como educadoras, pero los ejemplos son muy escasos, ya que, como se ha mencionado anteriormente, eran consideradas seres inferiores. Esto implicaba que no merecían ser educadas ni poder educar en los conocimientos básicos, aunque no suponía ningún problema

que fueran educadas en los valores tradicionales y tareas propias de la condición femenina, y que, como madres, educaran a sus hijas de la misma forma.

Esta mirada al mundo clásico constituye el argumento que ha servido de justificación a la sociedad a lo largo de la historia para dificultar la entrada de las mujeres a la educación en sus dos vertientes: mujeres educadas y mujeres educadoras. Ambas van de la mano, pues como solo se las educaba para ser madres y esposas y perpetuar los estereotipos de género, cuando se las da la posibilidad de formarse como educadoras estos estereotipos siguen predominando en el modelo de maestra hasta hace relativamente poco tiempo.

La entrada de la religión en el mundo educativo: ¿cuál es el papel de la mujer educadora?

A comienzos de la Edad Media, la educación se ve enormemente influenciada por la aparición en escena de la Iglesia. A partir del siglo V las órdenes monásticas cristianas impulsan el desarrollo de la educación convirtiéndose los monasterios en centros de saber y enseñanza. De esta forma, el maestro se convierte en “un intermediario que debe ayudar al alumno a descubrir las ideas universales que Dios le ha impreso en el alma” (Arriero Ranz, 2021, p. 20). En este momento de la historia, las mujeres siguen enseñando a sus hijos, ostentando el papel de primeras educadoras mencionado anteriormente, sustentado ahora por el velo de la doctrina cristiana que las sigue viendo como seres inferiores, sumisos, obedientes al mandato del hombre y así deben ser educadas. Como ejemplo de esta relevante tarea educativa, cabe mencionar a Dhuoda, esposa de Bernardo de Septimania, quien escribió “Manual para mi hijo” en el año 843 para guiar la educación de su hijo, reivindicando su autoridad como madre para poder influir en esta, siendo considerado como el primer tratado de pedagogía (Arriero Ranz, 2021, pp. 22-23)

Sin embargo, en esta época no solo son las madres las que asumen esta función de enseñanza, ya que las mujeres encuentran un hueco como educadoras en un ámbito fuera de la esfera familiar, como monjas que enseñan en los conventos. Los conocimientos y saberes que proporcionaban estas mujeres dependían en gran medida del tamaño del convento y del nivel cultural de cada monja, pero, al final, todos estaban enfocados a la educación de niñas

para que aprendieran las oraciones y canciones elementales, costura, hilar, buenas costumbres y la devoción a Dios (Walter Corleto Oar, 2006, p. 664). Es decir, el contenido que impartían estas maestras no distaba tanto de lo que podían enseñar las madres a sus hijas, pero, obviamente, estaba guiado por la influencia de la Iglesia y la doctrina cristiana de forma más palpable y evidente. Es en estos monasterios y conventos donde nace el término “magistra”, que hace referencia a la figura de la abadesa, que protege la educación y la cultura en estos centros; a las monjas maestras de novicias y mujeres jóvenes; y a las monjas que enseñan a los niños pequeños en sus primeras fases educativas (Escribano Velasco, 2020).

Además de la enseñanza en los conventos, existieron en la Edad Media las escuelas elementales, urbanas o rurales, en las que se destaca la presencia de maestras que enseñaban a las alumnas conceptos básicos de gramática latina y de alguna lengua extranjera. En este sentido, en 1380 se registraron veintiún maestras en las pequeñas escuelas de París, escuelas que ellas dirigían y donde enseñaban. A su vez, en Boston en 1404 también se hace referencia a la presencia de una maestra “magistra scholarum” que impartía gramática latina (Walter Corleto Oar, 2008, p.664). Estas pequeñas pinceladas nos muestran un minúsculo avance de las mujeres educadoras en la Edad Media, aunque está claro que no son más que casos excepcionales que corroboran que el papel de estas en la educación sigue siendo prácticamente inexistente en esta época. Sin embargo, ya empiezan a escucharse voces femeninas que se alzan para reivindicar el derecho de las mujeres a la educación y para defender su capacidad racional e intelectual, lo que les permitiría ser enseñadas del mismo modo que los hombres y, a su vez, poder enseñar el mismo contenido que el que ellos imparten. Una de estas voces es la de Christine de Pisan, representante del movimiento literario “La querella de las mujeres” que escribió en 1405 “La ciudad de las Damas” donde cuestiona la misoginia de la cultura europea, afirmando:

Si fuera costumbre mandar a las niñas a las escuelas e hiciéranles luego aprender las ciencias, cual se hace con los niños, ellas aprenderían a la perfección y entenderían las sutilezas de todas las artes y ciencias por igual que ellos... Ha llegado el momento de que las severas leyes de los hombres

dejen de impedirles a las mujeres el estudio de las ciencias y otras disciplinas (de Pizan, 1405).

Educación y formación de las mujeres en la Edad Moderna: educar solo para ser mujeres.

Los nuevos ideales pedagógicos que surgen con la aparición del Humanismo y la importancia de la formación del maestro que promueve la Reforma, son el punto de partida para que importantes humanistas y reformadores comiencen a mostrar a partir del siglo XV una clara actitud a favor de la enseñanza femenina. Sin embargo, la postura mayoritaria sigue siendo el rechazo a la educación de las mujeres, porque se las sigue considerando inferiores a los hombres y, por lo tanto, no iguales (Díaz Paniagua, 2014). La educación en la casa sigue siendo el método preferido, porque se evitan los peligros del espacio público para las niñas y se garantiza que la educación va a estar a cargo de otra mujer, el ideal deseado en las familias en esta época (Capel Martínez, 2007, p. 96). No obstante, la Iglesia reconoce las posibilidades de educar que ofrecen las escuelas, siempre desde la perspectiva cristiana (Capel Martínez, 2007, p. 86). Esto implica, por una parte, que se produzca un impulso de la enseñanza popular con la creación de centros educativos, pero, por otra parte, los valores conservadores cristianos frenan los intentos humanistas de reivindicar el derecho de las mujeres a ser educadas, sino en igualdad, al menos con una formación que incluya obligatoriamente conocimientos y saberes básicos, no sólo domésticos, aunque en la práctica eso se reserve para las mujeres de clase alta. En este sentido, a finales del siglo XVII siguen apareciendo voces que consideran que la buena educación tiene que ser racional y transmitida por maestras instruidas en las ciencias que enseñan, es decir, maestras formadas en diversas materias: Gramática, Matemáticas, Historia... Por ello, se empiezan a plantear críticas a algunos internados de niñas por la insustancial educación que ofrecen y surgen algunos centros en Inglaterra que plantean reformas de sus programas incluyendo lenguas antiguas y vivas, ciencias naturales, aritmética, geografía e historia (Capel Martínez, 2007, p. 101).

Pero la realidad es que a finales de esta etapa moderna la mayoría de las maestras que ejercen su labor en las primeras escuelas públicas de niñas no saben leer ni escribir y sólo enseñan los valores e ideales tradicionalmente

asociados al género femenino (González Pérez, 2010). Esto permite reflexionar acerca de la privación de educación y formación que sufren, no sólo las alumnas, sino también las maestras en esta época, en la que siguen vigentes los planteamientos del mundo clásico ya mencionados. Autores de la Edad Moderna como Rousseau y Kant afirman que las mujeres carecen de autonomía, están incapacitadas y solo pueden ser maestras de varones, en la etapa de la infancia, y de niñas, durante toda su vida (San Román, 2019, p. 27). Y son estos planteamientos arcaicos, tradicionales, patriarcales y misóginos los que han impedido a las mujeres enseñar en igualdad de condiciones que los hombres y que han dado lugar a modelos educativos en los que las maestras han visto limitadas sus capacidades profesionales por el hecho de ser mujer durante mucho tiempo.

LA HISTORIA DEL MAGISTERIO DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO

El magisterio en España hasta el nacimiento de las escuelas normales

La mujer que enseña a hacer labor a las niñas

Partiendo de la situación descrita anteriormente, se puede afirmar que la función de enseñar llevada a cabo por las mujeres estaba y va a estar fuertemente condicionada por la continua subordinación y sumisión al hombre en todos los aspectos y por el impuesto papel que se las ha otorgado tradicionalmente dentro del seno familiar. En este contexto, se sitúan las primeras maestras de la escuela pública en España, que entran en la enseñanza pública gracias al interés mostrado por Carlos III por el magisterio femenino, interés únicamente dirigido a salvaguardar la moral de la sociedad (San Román, 2019). Por ello, las condiciones para ejercer como docente varían en función del sexo.

En este sentido, en 1771, la “Ley sobre requisitos para el ejercicio del magisterio de Primeras Letras” exigía a los hombres conocer el arte de leer y escribir y saber contar, mientras que las mujeres sólo necesitaban presentar un informe de vida y costumbres (Flecha García, 1997, p. 31). La prueba de doctrina cristiana era exigida a ambos sexos, muestra de que la Iglesia continuaba influenciando de manera decisiva la educación en todos sus ámbitos. Además de esta distinción de condiciones en el ejercicio de la docencia, existía una clara limitación en cuanto al alumnado al que podían enseñar: los maestros

enseñaban a los varones y las maestras a las niñas (Flecha García, 2010). Esta primera referencia a la formación del profesorado avalada por el Estado ya deja ver que las mujeres parten con gran desventaja en su andadura profesional. No es de extrañar que en esa época la definición de maestra que figuraba en los diccionarios de la Real Academia de la Lengua se limitara a conceputar el término como “la mujer que enseña a hacer labor a las niñas”. Habrá que esperar hasta 1869, cuando la Ley Moyano (1857) produzca sus efectos, para que se dé un cambio en esta acepción (Flecha García, 2010, p. 279-280).

Primer reconocimiento legal con Carlos III

Continuando con el análisis de la labor de Carlos III por la educación de las mujeres, en 1783 se produce el primer reconocimiento legal de la necesidad de alfabetizarlas, según lo establecido en la Real Cédula de 11 de mayo de ese mismo año. En teoría, esto les permitirá aprender a leer y a escribir para poder enseñar a sus alumnas, sin embargo, este aprendizaje no se llevará a cabo tan pronto porque en la práctica las maestras siguen encontrando obstáculos y limitaciones relacionadas con el hecho de ser mujeres. Como ejemplo de ello, en las Escuelas de Barrio creadas ese mismo año, se establece que las enseñanzas que tienen que recibir las niñas sean labores, catecismo y lectura (Flecha García, 1997, p. 36; San Román, 2019, p. 59). Paradójicamente, a pesar de que la Real Cédula regula que sean las maestras quienes enseñen este último arte, estas presentan tales carencias culturales que será imposible que esto se materialice en la práctica. Este hecho permite remontarse a las palabras de Platón en la época clásica cuando alegaba que era contradictorio que “la función educativa descansara sobre unos seres, las mujeres, a las que nunca se consideró necesario educar”. Curiosamente, estas palabras tan antiguas siguen teniendo en 1783 tanto sentido como en el momento en el que se escribieron, señal del poco avance que se había producido en la sociedad respecto a las mujeres en todos los sentidos y, especialmente, en la educación.

Avances y retrocesos: informe Quintana y Fernando VII

Uno de estos pequeños avances se concreta en 1797, cuando se modifica la Real Cédula de 1783 para exigir pruebas de competencia a las maestras, aumentando así su capacidad de enseñanza (Flecha García, 1997). Sin embargo, la Constitución de 1812 y, en concreto, el Informe Quintana, a pesar

de que suponen una evolución en la educación, hacen volver al punto de partida a las mujeres, a quienes siguen viendo diferentes a los hombres. De este modo, plasman en esta normativa su reticencia al derecho a la educación de las mujeres en condiciones de igualdad con ellos y fomentan el principio de igualdad educativa solo para los varones, que son considerados como el único camino hacia el progreso (San Román, 2019).

Dos años más tarde, en 1814, un proyecto de decreto firmado también por Quintana, sorprendentemente, da marcha atrás en los planteamientos constitucionales y establece la promesa de escuelas públicas en las que se enseñe a las niñas a leer y escribir. No obstante, la restauración fernandina impide la aprobación del proyecto, pues el reinado de Fernando VII no hace sino consolidar la idea de que el destino de las mujeres es ser madres de familia y esto implica que no es necesario proporcionarles ninguna instrucción pública. Más bien, esta se reserva en exclusiva para los hombres, lo cual supone que la educación, especialmente la primaria, sufra un retroceso, tanto para las alumnas como para las maestras, que siguen sin estar lo suficientemente preparadas (San Román, 2019). De este modo, cuando en 1821, durante el Trienio Liberal, nace un nuevo texto legal educativo, el Reglamento General de la Instrucción Pública, que propone de nuevo el derecho de las niñas a recibir enseñanzas que incluyan leer, escribir y contar, será difícil encontrar maestras que tengan los conocimientos requeridos para afrontar estas enseñanzas con éxito. Los padres que quieran proporcionar este aprendizaje a sus hijas tendrán que acudir a maestros o pasantes que impartan tales enseñanzas (Flecha García, 1997; San Román, 2019). Pero, al menos, este Reglamento permite que las niñas reciban otra formación que no sea la tradicional vinculada a las labores domésticas.

Sin embargo, las expectativas que ofrece este paréntesis liberal se ven frustradas por el regreso de Fernando VII en 1823, que trae consigo la derogación de lo legislado en el Trienio Liberal y la vuelta a una profunda y clara diferenciación de contenidos y objetivos educativos según el sexo. El retorno al Antiguo Régimen supone el regreso a los poderes pedagógicos representados por la Iglesia durante los diez años que dura el periodo absolutista. Cuando este finaliza, en 1833, surge la necesidad de crear un cuerpo de maestros bien formados, promovido y controlado por el nuevo estado liberal, que culminará con

el nacimiento de las primeras escuelas normales a lo largo del siglo XIX y que supondrá un cambio muy significativo para las maestras.

Escuelas normales

La nueva orientación política en España en 1833 deriva en una serie de reformas educativas que constituyen una etapa de progreso para la enseñanza. Las Escuelas Normales, que ya son un hecho en países europeos a principios del siglo XIX, surgen en España con la Ley de Instrucción Primaria de 1838, tomando como modelos las escuelas normales de Francia e Inglaterra tras la creciente demanda de maestros convenientemente formados y cualificados (Cano Lavín, 2019). Sin embargo, esta formación y cualificación no está pensada para las maestras, que siguen relegadas a un segundo plano en este aspecto (Escolano Benito, 1982). La primera Escuela Normal en España se inaugura en Madrid en 1839, dirigida sólo a maestros y promovida por hombres como Pablo Montesino, que opina que la educación femenina es importante, pero solo hasta cierto punto: la presencia de las mujeres en el aula es fundamental, pero sólo cuando cumplen el rol tradicional de madres que la sociedad les ha impuesto. Además, el papel de estas maestras siempre estará supeditado al de los maestros, tal y como ocurre en el hogar con la madre y el padre, maestros que serán quienes las instruyan a falta de una escuela para maestras (San Román, 2019).

Así, mientras que a los maestros se les exige un currículum cualificado para ejercer la docencia, que contenga lectura, escritura, aritmética, gramática, etc., a las maestras se les pide una fuerte sensibilidad maternal hacia la infancia. De este modo, se sigue utilizando el mismo argumento del mundo clásico para justificar el papel educativo de las mujeres en la sociedad: se las permite educar y enseñar exclusivamente en el espacio que se las ha otorgado tradicionalmente por su condición femenina. Habrá que esperar hasta 1857, cuando se apruebe la Ley Moyano, para que se regule la obligatoriedad de la educación para niños y niñas de 6 a 9 años y se establezca el derecho de las maestras a recibir formación en dichas Escuelas Normales. Sin embargo, algunas provincias se adelantan a esta posibilidad y así se crean las Escuelas Normales de Maestras en Pamplona en 1847, Logroño en 1851 y varias más hasta la inauguración de

la Escuela Normal Central de Maestras en Madrid en 1858, la única oficial establecida por esta ley (Escolano Benito, 1982; Flecha García, 2010).

Estos primeros pasos mejoran la formación de las maestras, pero las asignaturas establecidas por la ley para obtener el título de maestro y maestra elemental difieren considerablemente en función del sexo del candidato a docente: frente a las asignaturas que tenían que cursar los hombres, como doctrina cristiana, elementos de la historia sagrada, lectura, caligrafía, gramática, aritmética, nociones de geometría, dibujo lineal, geografía, historia de España, agricultura, principios de educación y métodos y práctica de enseñanza, las mujeres tenían suficiente con aprender doctrina cristiana, historia sagrada, lectura, escritura, gramática y ortografía, principios de aritmética y labores propias de su sexo. Esta última asignatura, además, ocupaba una buena parte del horario escolar como ocurría en la enseñanza primaria de las niñas (San Román, 2019; Cano Lavín, 2019).

Como ejemplo de esta situación y del descontento general de las mujeres de la época, se recoge el testimonio de Concepción Saiz, alumna del primer plan de estudios de la Escuela Normal Central de Maestras, en la que también fue profesora: “El programa de estudios no corría peligro de producir anemia cerebral ni a la más estudiosa” (Colmenar Orzaes, 1983, p. 108). Durante los siguientes años, las mujeres que quieren ser maestras pueden optar por formarse en la Escuela Normal Central de Maestras en Madrid, lo cual no está al alcance de todas por la dificultad de acceso y el coste; o bien, pueden realizar estudios privados en su lugar de residencia, posibilidad que contempla la Ley Moyano. Esta última opción resulta más económica y permite el control de las familias sobre las hijas que quieren estudiar para maestras y que ya no tienen que desplazarse lejos, pero empeora la situación porque sigue quedando en manos de hombres la formación de las mujeres en el ámbito educativo (San Román, 2019).

La coexistencia de distintos tipos de formación docente provocará cierto caos porque cada municipio establecerá su propio currículum. Sin embargo, el gobierno, en 1881, establecerá un plan de estudios común para todas las Escuelas Normales de España para intentar terminar con esta situación de descontrol. De esta forma, las maestras tendrán que examinarse bajo las mismas normas y pruebas de actitud para obtener el título, sea cual sea la procedencia

de su formación, lo cual implicará un aumento de la cualificación requerida para ejercer.

Por otro lado, la Ley Moyano será el punto de partida de la feminización del magisterio, ya que tiene mucho que ver con la disminución de número de maestros, debido a que establece la incompatibilidad para ejercer otra profesión además de la docencia. Esto provoca que de los 5.549 maestros que en 1855 compaginan la docencia con otra profesión, en 1885 el número disminuya a 2.030, abriendo un espacio laboral para las mujeres, quienes no desaprovecharán esta oportunidad (San Román, 1998, p. 138). Y en el momento en el que esa misma legislación comienza a tomar en consideración a las mujeres obligando a establecer escuelas de niñas, el magisterio inicia un camino del que pronto salen los hombres, ya que, entre otras cosas, a las mujeres se las paga menos, son más rentables y, aparentemente, por su escasa instrucción, más manejables. Y esto es así porque, si bien en un principio a las mujeres se las niega todo tipo de educación, como ya se ha mencionado, cuando se las da la posibilidad de estudiar se las dirige hacia lo único que se supone que saben hacer bien: educar y cuidar. Y cuando, a pesar de la resistencia inicial de los hombres a que las mujeres formen parte del entramado laboral, se las permite desarrollarse profesionalmente, sólo pueden hacerlo en aquellas parcelas para las que están destinadas por su condición femenina. Ya lo decían los ilustrados: se debe instruir a la mujer, pero poco, siempre dentro de los límites de su condición femenina. Y de esta forma las mujeres comienzan a ejercer una “maternidad profesional” (San Román, 2019, p. 218), cuidando y educando porque es la función social que la sociedad patriarcal les ha otorgado y por la que se les reclama hasta hace muy pocas décadas. Esta concepción del magisterio puede ser uno de los motivos de su feminización, ya que los hombres empiezan a desprestigiar la profesión cuando las mujeres entran en ella y se las considera más idóneas por el hecho de serlo (Sarramona López, 2005). En el momento en el que los hombres comprueban que la educación en los niveles inferiores está ligada al cuidado del alumnado, los estereotipos de género influyen negativamente en la decisión de ejercer la docencia y, de esta forma, se feminiza inevitablemente el magisterio.

Evolución del magisterio en Cantabria desde el surgimiento de las escuelas normales

Antecedente: la Escuela Normal de Maestros de Santander

Bajo el contexto descrito, la situación educativa en Cantabria, en cuanto a la creación en Santander de la Escuela Normal de Maestros, no dista mucho de lo que ocurre en el resto de las provincias españolas, salvo por los tiempos. Es decir, cada una desarrollará la tramitación de cada Escuela Normal de Maestros según las circunstancias de cada región, y en Cantabria, en concreto en Santander, que era la provincia oficial en la época, la preparación y desarrollo de los trámites para el nacimiento de la Escuela Normal de Maestros se inician en 1837 (Cano Lavín, 2019). Así, el 14 de agosto de 1844 se da el visto bueno a la escuela, que abre sus puertas el 1 de diciembre del mismo año, bajo la dirección de José de Arce Bodega, que es quien elabora el proyecto de creación desde el inicio. La de Santander fue la undécima escuela normal que se abrió en España y su sede se estableció en los locales del antiguo convento Santa Clara, donde se encontraba también el Instituto Cantábrico (Rubalcaba Pérez, 2010).

De esta forma, en ese momento en Santander, un maestro podía obtener el título de maestro de escuela elemental en un año y el título de maestro de escuelas superiores en dos años, pero en 1858 se dicta un programa general de estudios de la Escuela Normal de Primera Enseñanza que estructura las enseñanzas del grado elemental en dos años, del grado superior en tres años y del grado normal, que permite ser profesor de Escuela Normal, en cuatro años. Sin embargo, esto cambia cuando a nivel nacional se dicta la Ley 2 de junio de 1868 que suprime las Escuelas Normales y estas son reemplazadas por los Institutos, situación que se traslada también a la Escuela Normal de Maestros de Santander, que se suprime como ocurre a nivel estatal con el resto de las escuelas. Posteriormente se deroga esta Ley y se reestablece de nuevo la Normal, que seguirá con la misma organización que le da la Ley Moyano, entrando en una fase de olvido por parte de los poderes públicos a raíz de la Restauración de la monarquía en 1874.

Este abandono y la insistencia de la Iglesia por controlar la enseñanza determinaron el retraso de la renovación de la formación del profesorado (Cano Lavín, 2019). La reforma del ministro Germán Gamazo en 1898 pretende

equiparar los estudios de maestros y maestras, aunque persisten algunas diferencias curriculares, y pone de manifiesto la necesidad de creación de más centros de formación de maestras (González Pérez, 2010). En 1901, las Escuelas Normales pasan a los Institutos Generales y Técnicos, en este caso en Santander, al Instituto Santa Clara, donde los maestros pueden obtener sus títulos hasta 1914. Este año desaparecen los estudios para aspirantes a maestros en el Instituto Santa Clara por Decreto 30 agosto. De esta forma, los maestros que quieran formarse en Santander tendrán que ir a otras provincias donde exista la Escuela Normal de Maestros y se crea la Escuela Normal de Maestras de Santander, que abrirá el camino a las mujeres de esta región para conseguir una preparación superior a la que existía hasta entonces en el ámbito de la docencia.

La Escuela Normal de Maestras de Santander

La creación de la Escuela Normal de Maestras de Santander por Real Decreto de 11 de junio de 1915 vino a satisfacer las expectativas y peticiones ampliamente reiteradas durante el último tercio del siglo XIX por el sector educativo de la región (Rubalcaba Pérez, 2010). La sede se estableció en la finca de Numancia, al final de la calle Magallanes, un chalet de tres plantas, donde estuvo hasta 1965.

Curiosamente, en el momento de la creación de la escuela femenina había más maestras tituladas que maestros en la región. Esto era debido a que muchas alumnas, ante la negativa por parte de sus familias a que salieran del hogar para estudiar fuera, lo que hacían era preparar por libre el examen oficial de maestra y acudían a examinarse a las Escuelas Normales de Maestras de Oviedo, Valladolid o Bilbao, que ya estaban en funcionamiento en esa época (Cano Lavín, 2019). Aunque el primer grupo de alumnas de la Escuela Normal de Santander fue muy reducido, el profesorado estaba altamente preparado, formado en la Escuela Superior de Magisterio de Madrid (Rubalcaba Pérez, 2010). En cuanto al Plan de Estudios, las alumnas se forman bajo el plan de 1914 que comprende las mismas materias para maestros y maestras, salvo determinadas asignaturas que están sesgadas por cuestión de género: Costura, Bordado, Corte de Vestidos y Labores Artísticas y Economía Doméstica

formaban parte del plan de estudios solo para las maestras, mientras que los hombres sólo tenían una asignatura propia de género que era Agricultura.

República II y Dictadura: nuevos avances y retrocesos para la educación

A partir de 1931, la política republicana establece por Decreto de 29 de septiembre la unificación de las escuelas normales que se organizarán a partir de entonces en régimen de coeducación y con profesorado masculino y femenino (Cano Lavín, 2019). Por ello, la Escuela Normal de Santander acatará la normativa en este sentido, cambiando el nombre a Escuela Normal del Magisterio Primario de Santander. La nueva normativa situará a las escuelas normales españolas por delante de las escuelas normales europeas constituyendo el primer intento por colocar la formación de maestros en instituciones de nivel superior, profesionalizando los programas de la carrera académica (Escolano Benito, 1982). Con el nuevo plan de estudios de 1931 el número de alumnos matriculados, que ya es bajo (16) respecto al de alumnas (264) continúa disminuyendo en los siguientes años hasta 1937, que ya no se matricula ningún alumno varón (Cano Lavín, 2019).

Sin embargo, la victoria franquista tras la guerra civil española supone un cambio de rumbo para la educación y la formación de docentes, puesto que se lleva a cabo un plan de adoctrinamiento que influirá en la enseñanza durante cuarenta años. El Estado confiará su política educativa a la Iglesia y al Movimiento y, de esta forma, por ejemplo, en 1947 para ingresar en la Escuela de Magisterio las alumnas necesitan justificar haber aprobado la asignatura de Enseñanza del Hogar, mientras que los alumnos deben aprobar Iniciación Política y Educación Física (Rodríguez Izquierdo, 1998). Asimismo, el Reglamento para las Escuelas del Magisterio de 1950 establecerá que el profesorado sea del mismo sexo que el alumnado en cada clase y a partir de este año el número de alumnas matriculadas empieza a aumentar, exigiéndose el título de bachiller elemental y examen de ingreso para poder acceder a los estudios de magisterio (Cano Lavín, 2019). Esto supone una regresión a planteamientos anteriores, se deroga la coeducación y se facilita la obtención del título de maestro, alejándose irremediabilmente de una formación de maestros de carácter universitario (Escolano Benito, 1982).

En este contexto surgen en la provincia de Santander otras Escuelas Normales, permitidas por la Ley de Educación Primaria de 1945 y amparadas por instituciones religiosas, que no tienen el carácter de oficiales, pero que cumplen la función de acercar los estudios de magisterio a diversos puntos de la región. Este es el caso de la Escuela Normal de Magisterio de la Iglesia gestionada por la Congregación de los Sagrados Corazones de Jesús y María en la ciudad de Torrelavega, que comenzó su andadura en 1952 y supuso un acontecimiento para la ciudad y su entorno (Cano Lavín, 2019). Esta Escuela de Magisterio, vio como el número de alumnas aumentaba de forma constante, siendo tan alta la demanda de estos estudios considerados apropiados para el perfil profesional de las mujeres, que la orden religiosa tuvo que construir otro edificio en Sierrapando.

En 1964 surgen los Planes de Desarrollo que planifican la educación a través de la política y se fusionan las Escuelas Masculina y Femenina, aunque persiste la absoluta separación entre alumnas y alumnos. Con el Plan de 1967, para acceder a los estudios de magisterio se requiere el título de Bachiller Superior y hay gran afluencia de alumnado procedente de la provincia para estudiar magisterio, absorbiendo el nuevo edificio construido en Cisneros en 1965 la alta demanda de plazas. Este mismo edificio será el que albergue los estudios de magisterio en Santander cuando la Ley General de Educación de 1970 permita la creación de la Universidad de Santander en 1972, momento en el que se producirá la integración de la Escuela de Magisterio en la Universidad, denominándose Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB (Educación General Básica). Posteriormente, en 1987, los estudios de magisterio se incorporarán al edificio Interfacultativo de la Avenida de los Castros. Del mismo modo, la Escuela de Magisterio Sagrados Corazones de Torrelavega, se incorpora a la Universidad de Santander como centro adscrito en 1978 hasta 1990, cuando desaparece por falta de alumnado (Cano Lavín, 2019).

Camino a la universidad: de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB a la Facultad de Educación de la UC

La disposición transitoria segunda, apartado tres, de la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa

establece que “las Escuelas Normales se integrarán en las Universidades como Escuelas universitarias, en la forma que reglamentariamente se determine”.

Con esta ley se formaliza una aspiración histórica del sector educativo, en el sentido de asignar a los estudios de magisterio rango universitario, que desde épocas republicanas ya se venía reclamando y postergando por motivos políticos e ideológicos. Los estudios se estructuran en 3 años y el título que se obtiene es la Diplomatura de maestro de EGB. La Ley General de Educación de 1970 fue el mecanismo que permitió superar los límites impuestos para acceder a la educación en ciertos niveles de enseñanza. El desarrollo industrial que se produjo en los años 60 y 70 precisó de mano de obra femenina cualificada y surgió una gran demanda de maestras en los niveles educativos más básicos, con lo que aumentó la matrícula femenina en estos estudios. Una vez tituladas, para muchas maestras, ejercer esta profesión implicó ser libres, en el sentido de que pudieron independizarse en un momento en el que aún estaban bajo la autoridad paterna. Por ello, desde 1975 se observa un claro aumento del empleo femenino en la etapa de educación preescolar, con un 98% del personal empleado, mientras que en la EGB el personal femenino ocupaba un 58% del total (Cano España, 2018). Se consideraban muy afortunadas ya que poseían una titulación y un trabajo, aunque no hubieran sido alumnas universitarias, porque el camino hacia la transformación en estudios universitarios fue lento y no se llegó a materializar hasta 1983 (Cano España, 2018). En 1989 la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo establece el título universitario oficial de maestro, en sus diversas especialidades (Educación Infantil, Educación Primaria, Lengua Extranjera, Música, Educación Especial y Audición y Lenguaje). Pronto empiezan a escucharse las primeras voces que claman por el cambio en la duración de los estudios de magisterio, de manera que pase a durar cinco años y se transforme de diplomatura a licenciatura. En 1999 se firma la Declaración de Bolonia que equipara todos los grados universitarios a cuatro años, como en Europa, incluido el Grado en Magisterio en Educación Primaria / Infantil (Cano España, 2018).

Así, por Decreto 37/2000, de 30 de mayo, se crea la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria a partir la transformación de la Escuela Universitaria de Magisterio y el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) y durante el curso 2010-11 se ponen en marcha los dos nuevos Grados de

Magisterio en Educación Infantil y en Educación Primaria. Los nuevos planes de estudio que exigen los Grados conviven con los planes previos durante cuatro años, no sin dificultades, derivadas principalmente de los cambios didácticos, metodológicos y evaluativos que requieren los Grados. A su vez, la feminización del magisterio va en aumento, de forma que en 2014 el 76 % de los maestros de Educación Primaria son mujeres. Durante el curso 2019-20 se amplía la oferta con la implantación del Doble Grado en Magisterio en Educación Infantil y Educación Primaria, tal y como demandaba el alumnado, con lo que aumenta el número de estudiantes y la Facultad se convierte en uno de los mayores centros de la UC. Según los datos más recientes, en los últimos 5 años, la matriculación de mujeres frente a hombres en el Grado en Magisterio en Educación Primaria es de un 70% / 30% respectivamente, mientras que en el Grado de Magisterio en Educación Infantil la matriculación femenina es de un 90% del alumnado (Vicerrectorado de Ordenación Académica y Profesorado UC, 2024).

PROCESO DE INVESTIGACIÓN

OBJETIVOS

El objetivo general del trabajo es reflexionar acerca de la evolución del magisterio desde una perspectiva de género, partiendo de la historia y la opinión de tres maestras que han estudiado en épocas distintas.

Los objetivos específicos son:

- Explorar los factores que se tienen en cuenta en la elección de los estudios de magisterio y la influencia que los estereotipos de género ejercen en esta.
- Analizar las diferencias existentes entre los géneros en el ámbito de los estudios de magisterio y de la profesión docente.
- Observar la evolución del papel de la mujer como educadora a lo largo de la historia y su influencia en el magisterio.
- Conocer si la profesión docente está desprestigiada, y si la feminización es una de sus causas.
- Reflexionar sobre la feminización del magisterio como fenómeno social.

DISEÑO METODOLÓGICO

Este estudio adopta un enfoque de tipo cualitativo, que se interesa por el entendimiento de un fenómeno social (Chárriez Cordero, 2012, p. 51). El estudio se centra en la evolución del magisterio desde una perspectiva de género, entendida como una realidad construida socialmente mediante las vivencias y opiniones de las maestras entrevistadas, buscando comprender su opinión acerca de este suceso (Guerrero Bejarano, 2016, p. 3).

Dentro de este tipo de investigación cualitativa, se trata de un diseño biográfico narrativo, ya que el presente estudio se basa en distintas fuentes, como una revisión bibliográfica y las entrevistas a las maestras, y sirve para documentar una situación social (Navarro Asencio, 2017, p. 158). Además, al ser un estudio en el ámbito educativo, esta propuesta de investigación permite ampliar el conocimiento sobre lo que ocurre en las instituciones educativas desde el punto de vista de las personas implicadas, dando voz a las maestras para ello (Huchim Aguilar y Reyes Chávez, 2013, p. 2). El método biográfico narrativo va más allá de explicaciones causales, va más allá de reducir la realidad a variables medibles: se trata de trabajar con las maestras para que, a través de la narración, viajen a su memoria para sacar a luz esas experiencias, recuerdos, sentimientos y opiniones contextualizados en un determinado tiempo y espacio (Landín Miranda y Sánchez Trejo, 2019, p. 229).

SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para este estudio se ha utilizado un tipo de muestra no probabilística o dirigida, cuyo objetivo no es la generalización, si no que tiene un propósito definido y acorde con el estudio. La elección de los sujetos depende de las características de la investigación, para que estos nos ayuden a profundizar en el fenómeno social y aprender de éste (Hernández Samperi et. al., 2014, p. 386). Los sujetos de este estudio, es decir, las tres maestras, han sido seleccionadas según unos criterios concretos, adecuados a los objetivos y en cuanto a aspectos relevantes para la investigación. Un primer criterio para elegir a los sujetos ha sido el género, tenían que ser mujeres, ya que el estudio se centra en ellas. La profesión ha sido un segundo criterio para la selección. Se han elegido a mujeres maestras, siendo indiferente su especialidad. Otro criterio importante ha sido que

las tres maestras han titulado bajo planes de estudios distintos, con distinta denominación. Por último, otro criterio ha sido que hayan estudiado en Cantabria.

A lo largo del estudio se hará referencia a las tres maestras que forman parte de la investigación con un nombre ficticio, para poder preservar su identidad. A continuación, se pone en contexto a las maestras a través de una breve presentación:

- Carmen, jubilada. Maestra jubilada desde 2019. Tiene 66 años y ha sido maestra durante 34 años. Estudió magisterio en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB, situada en la calle Cisneros, en Santander, de 1976 a 1979. Siguiendo el Plan de Estudios de 1971, tituló como Maestra Diplomada en Profesorado de EGB, en la especialidad de Ciencias Humanas. Ha impartido docencia en todos los ciclos, tanto de Educación Infantil como de Primaria.
- Inés, diplomada. Maestra en activo desde 2002. Tiene 48 años y estudió en la Universidad de Cantabria, en el Edificio Interfacultativo, de 1994 a 1997. Siguiendo el Plan de Estudios de 1993, tituló como Maestra en la especialidad de Educación Infantil. Ha impartido docencia en todos los ciclos, tanto de Educación Infantil como de Primaria.
- Marina, graduada. Maestra en activo desde 2019. Tiene 27 años y estudió en la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria, de 2014 a 2018. Siguiendo el Plan de Estudios de 2013, tituló como Graduada en Educación Infantil. Ha impartido docencia en todos los ciclos de Infantil.

PROCESO DE RECOGIDA DE DATOS

Instrumento de recogida de datos

Para poder recabar los datos necesarios para la investigación, se ha utilizado un instrumento propio del enfoque cualitativo: la entrevista en profundidad. Se trata de una entrevista en la que los temas se abordan de manera intensiva y donde el investigador dirige la conversación, de manera que las maestras puedan hablar de los temas propuestos de forma detenida y detallada. Estas entrevistas son semiestructuradas, puesto que se ha creado un guion con preguntas directivas, pero dejando que la conversación fluya para que las maestras elaboren sus propias respuestas y argumentaciones. En este tipo de entrevistas también es importante tener un conocimiento previo sobre el tema, el

marco teórico de este estudio, lo que las hace ser focalizadas. Además, son de respuesta abierta, puesto que se permite que las maestras se expresen y realicen su propio discurso, sin acotar sus respuestas de manera prefijada. Por último, las entrevistas han sido realizadas de manera individual, es decir, se ha realizado una entrevista con cada una de las maestras (Sanjuán Núñez, 2019, pp. 9-14).

Guion de las entrevistas

Las entrevistas se han llevado a cabo realizando previamente un guion. Este guion se ha basado en el marco teórico del estudio, que ha servido de ayuda para saber que preguntas hacer, así como en los objetivos del trabajo. De esta manera, se han pensado en los grandes temas de la investigación y se han dividido las preguntas por bloques. Así, se han realizado las mismas preguntas a las tres maestras, excepto alguna que se ha añadido o se ha suprimido para cada una de las entrevistadas. Además, dentro del mismo guion, antes de las preguntas, se ha elaborado una guía para que las maestras realizasen una pequeña autopresentación, que ha sido expuesta en uno de los apartados anteriores.

El guion que se ha establecido para la realización de las entrevistas ha sido el siguiente:

Autopresentación de las maestras:

- Edad
- Cuántos años lleva trabajando
- En cuántos colegios ha trabajado
- En qué niveles (Primaria, Infantil, ciclos, cursos) ha trabajado
- Período de estudios de magisterio/plan de estudios
- Dónde ha estudiado magisterio
- Situación laboral

Bloques de preguntas:

Estudios de magisterio

- ¿Por qué decidiste estudiar magisterio?
- ¿Influyó tu etapa de enseñanza básica/Primaria y Secundaria en tu decisión?
- ¿Qué asignaturas cursaste en tus estudios de magisterio?

- En el caso de la maestra jubilada, ¿había diferencias de asignaturas entre sexos?
- ¿Qué obstáculos o desafíos has enfrentado durante tu formación como maestra en comparación con la formación actual de las maestras?
- ¿Cómo estaba visto para una mujer y para un hombre elegir estos estudios?
- En el caso de la maestra jubilada, ¿sentías que eran unos estudios de menor rango por no ser universitarios?
- En el caso de la maestra diplomada ¿sentías que era una carrera de menor rango al ser una diplomatura (3 años) y no una licenciatura (5 años)?
- ¿Sentiste alguna diferencia por ser mujer cuando estabas estudiando magisterio?

Etapas de maestra

- ¿Qué diferencia observas entre ser maestra antes y ahora?
- ¿Has notado alguna diferencia por ser mujer mientras ejercías tu profesión?
- ¿Has sentido/sientes que la profesión está desprestigiada, devaluada o mal vista socialmente? ¿A qué crees que se debe?

La feminización del magisterio: la mujer como educadora

- Tanto en tu etapa de estudiante de magisterio como en tu etapa como maestra, ¿has notado mayor presencia de mujeres que de hombres? ¿Cuáles crees que son las causas?
- ¿Crees que la elección de la profesión por parte de las mujeres ha estado o está influenciada por la educación recibida y por los estereotipos de género impuestos por la sociedad?
- ¿Crees que la mujer tiene características distintas de las del hombre, que determinan esta feminización?
- ¿Qué medidas crees que podrían tomarse para fomentar una mayor diversidad de género en el magisterio y evitar su feminización excesiva?

Procedimiento

Las entrevistas se han llevado a cabo de manera individual, como ya se ha mencionado, por lo que se han realizado en espacios distintos. El lugar elegido para cada una de las entrevistas ha sido seleccionado, principalmente, según un criterio de accesibilidad, es decir, el lugar ha sido escogido para que las maestras pudieran acceder a él de forma sencilla, no lejos de su lugar de residencia.

Además, en todos los casos han sido lugares conocidos por las entrevistadas y se ha intentado que fueran cómodos y tranquilos (Sanjuán Núñez, 2019, p. 34). Las entrevistas se han realizado los días 21 y 22 de mayo de 2024 y no han superado los 45 minutos de duración, excepto la que se le ha realizado a Carmen, la maestra jubilada.

Por otro lado, las entrevistas han sido grabadas y, por su carga narrativa, ya que las maestras han contado vivencias y opiniones personales, se ha proporcionado a cada una de ellas una hoja de información sobre el estudio y la pertinente declaración de consentimiento informado, para que cada una de las entrevistadas lo pudiese firmar. De este modo, se asegura que la información que han dado las maestras está protegida y se les da la opción de que, en cualquier momento, pueden revocar este consentimiento.

Análisis de los datos

El análisis de los datos se va a llevar a cabo en el apartado siguiente, utilizando el método de análisis temático, que servirá para identificar, analizar y comprender los grandes temas de este estudio, relacionados con los objetivos del mismo. Para poder realizar este análisis temático se han seguido una serie de pasos:

1. Transcripción de las entrevistas: se han transcrito las tres entrevistas, pasando de un documento primario (archivo de audio) a un documento secundario (documento de texto) (Sanjuán Núñez, 2019, p. 52), incluyendo también las observaciones no verbales de las maestras.
2. Lectura de los datos: se ha leído la transcripción varias veces para comenzar a familiarizarse con los datos y empezar a ver similitudes y diferencias entre los relatos de las maestras.
3. Codificación inicial: se han seleccionado una serie de ideas, frases y segmentos que son relevantes para el estudio y que están relacionados con los objetivos que se quieren conseguir.
4. Definición de las temáticas: se han creado 5 temáticas, que concuerdan con los 5 objetivos propuestos para el estudio.
5. Redacción del análisis: se ha escrito una narrativa detallada de cada temática, combinando las partes más relevantes de las entrevistas de las maestras con el marco teórico, previamente presentado.

CUESTIONES ÉTICAS

El compromiso con las consideraciones éticas es fundamental en cualquier investigación, especialmente en este tipo de estudios cualitativos que implican entrevistas en profundidad. En primer lugar, para garantizar la integridad y la validez del estudio ha sido necesario realizar el autotest sobre protección de datos y otras cuestiones éticas para TFGs, TFMs y tesis, disponible en la web de la Universidad de Cantabria. En este caso, se ha conseguido el 100% de los puntos, por lo que no ha sido necesario pasar por el Comité de Ética de Proyectos de Investigación, que tiene el fin de proporcionar una respuesta ágil al respecto de los principios y compromisos bioéticos asumidos por la comunidad científica.

Por otro lado, para garantizar que las participantes del estudio otorguen su consentimiento se les ha proporcionado una hoja de información en la que se ha incluido una explicación del estudio y cómo será el tratamiento de los datos (Ver Anexo 1), cómo ya se ha mencionado anteriormente. Además, han firmado la declaración de consentimiento informado (Ver Anexo 2), lo cual pone de manifiesto que las entrevistadas han dado su permiso para ser grabadas y para participar en el estudio.

RESULTADOS

Partiendo de las entrevistas realizadas a las tres maestras, se va a profundizar en las temáticas más relevantes para la investigación, combinando la información recopilada en el marco teórico con el relato de las entrevistadas.

TEMÁTICA 1. Elección de la carrera: ¿imposición social o decisión personal?

La decisión de estudiar magisterio es una elección no exenta de cierto debate. El hecho de contar con buenos maestros, motivados, puede garantizar la calidad del sistema educativo (Gómez-Gonçalves et al., 2022, p.396). En la práctica, los motivos para acceder a esta carrera hacen que se puedan dar, en la mayoría de los casos, dos situaciones concretas: una, en la que el estudiantado está muy motivado y deseando comenzar sus estudios, contando con la llamada “vocación”; y otra, en la que el estudiantado llega casi de “rebote” a la carrera (Sánchez Lissen, 2002, p. 101). En el primero de los casos se encuentra Marina, que nos cuenta el porqué de su elección:

“Pues, a pesar de que suene muy típica la respuesta, mi decisión de estudiar magisterio es puramente vocacional. Además, mi madre es maestra de Infantil también, entonces es algo que he visto siempre en casa” (Marina).

Durante la entrevista, Marina pone de manifiesto, en varias ocasiones, la solidez de su vocación. Sin embargo, es completamente consciente, precisamente por su profesión de maestra de Educación Infantil, de que esta decisión siempre va a estar condicionada por los estereotipos de género impuestos por la sociedad. Así, lo concreta con estas palabras:

“Se ve desde pequeños. Los niños con coches y juguetes de construcción y las niñas con juguetes que van enfocados al “quiero ser mamá”, “quiero ser profe”, “quiero ser enfermera”, “quiero ser princesa”. Entonces, desde ahí, hay una diferenciación importante y, a la hora de elegir la carrera, los chicos tiran más por ingenierías, más por carreras de ciencias, y las chicas más por ese tipo de carreras, como magisterio o enfermería. Yo creo que sí que es algo que está fuertemente respaldado por la infancia y por la cultura, pero muchísimo” (Marina).

Como podemos observar, los estereotipos de género están tan arraigados en la sociedad, y en concreto en la infancia, que es una tarea muy difícil acabar con ellos. Aún más difícil es ser consciente de que estos patrones pesan en el momento de decidir que carrera estudiar, ya que, queramos o no, “nuestras vidas están orientadas por ellos” (Casanova Tavío, 2021, p. 5).

En contraposición a la motivación de Marina para elegir la carrera, Inés, otra de las maestras entrevistadas, representa la otra situación comentada, con estas palabras:

“Pues la verdad es que fue un poco de rebote, yo tenía idea de haber estudiado enfermería, pero por unas décimas no llegué a entrar. Siempre me han gustado mucho los niños también, entonces cuando una amiga me comentó que había empezado magisterio y que estaba muy chulo, vamos, no tuve dudas después” (Inés).

Como podemos observar, en este caso se da la circunstancia de acceso a los estudios de magisterio como segunda opción, siendo la primera enfermería. Tradicionalmente los estudios de enfermería y los de magisterio han estado ligados al cuidado, por un lado, de la infancia, y, por otro, de pacientes. No sorprende el hecho de que una mujer en los 90 optara por una de estas dos carreras, ya que, históricamente, la concepción inicial de las mujeres está estrechamente vinculada y coexiste con la idea de “madre” o “cuidadora”. En cuanto a la elección por recomendación de su compañera, el estudio *Mujer y Universidad* (Fundación CYD, 2024) recoge que en la franja de edad de 35 a 49 años es dónde más mujeres optaron por estudiar lo mismo que compañeras y amigas.

Por otra parte, en su decisión también ha influido el hecho de que, con los estudios de magisterio podía acceder de forma fácil y rápida al mundo laboral (Casanova Tavío, 2021, p.5). En concreto, Inés recuerda:

“En otras carreras me daba la sensación de que igual me enfrentaba a cosas que se me iban a escapar un poco de las manos, porque yo también, es verdad, que siempre estaba aquí rodeada de mi familia y de mis amigos. Después con el tiempo he pensado: “Pues igual podía haber probado, haberme lanzado, haber hecho otras cosas”, pero me quedé aquí, me fui a lo seguro, donde me sentía más arropada” (Inés).

En este sentido, las expectativas de Inés, claramente, se dirigían hacia una parcela laboral en la que sabía que iba a ser bien recibida, asumiendo los límites impuestos por la sociedad a la condición femenina (San Román, 2010, p. 385). Por otro lado, opina lo mismo que Marina, en cuanto a si las mujeres están o no influidas por los estereotipos de género a la hora de elegir estudios:

“Sí, sin lugar a dudas, no hay más que ver que cuando los niños y niñas son pequeños, a las niñas todavía te acercas y les dices: “Ay, qué guapa”, con un lenguaje muy “cursi”. Sin embargo, a los niños se les potencia: “Mira qué grande, qué campeón,”. Todo eso afecta muchísimo al autoconcepto de los niños y de las niñas” (Inés).

Por último, Carmen, la maestra jubilada, tomó la decisión de estudiar magisterio por un conjunto de factores, contados por ella misma:

“Luego cuando hice COU en el Instituto me recomendaron, me propusieron, hacer magisterio. Yo no sé qué vieron, pero como no me daba la nota para arquitectura, ciencias, físicas... Y bueno, siempre me ha gustado porque tengo mucha curiosidad, me gusta leer, me gusta aprender, transmitirlo y dar clases a críos y eso. Yo, sobre todo, era que no quería salir de Cantabria, porque yo tenía una beca y podía haberme ido, pero no quería irme fuera y como aquí había magisterio, pues magisterio” (Carmen).

En el caso de Carmen las opciones para acceder a estudios superiores eran menos que en los casos anteriores, lo cual unido a su condición de mujer y al hecho de no querer salir a estudiar fuera de Cantabria, reducía la elección al mínimo. En este sentido, comenta:

“En mi época las mujeres que podían trabajar estudiaban comercio y eran dependientas o secretarias que aprendían máquina de escribir y contabilidad y el resto, maestras o enfermeras. El abanico era muy reducido, entonces, claro, yo creo que eso ha influido y ahora, las mujeres ya están en todos los campos. A lo mejor antes era como muy socorrido y ahora como se ha abierto más el campo pues eligen otras cosas” (Carmen).

Para finalizar esta primera temática, de las tres maestras entrevistadas, las que consideran que los estereotipos de género han influido más a la hora de elegir los estudios de magisterio, son las maestras más jóvenes, Marina e Inés, mientras que Carmen, quizá por falta de información de la época, no lo ve tan claro. Esta reflexión concuerda con el estudio anteriormente comentado, *Mujer y Universidad* (Fundación CYD, 2024), que establece que las mujeres más jóvenes son las que consideran que los sesgos de género han influido más en la elección de estudios universitarios.

TEMÁTICA 2. Diferencias de género en los estudios y en la profesión

Las diferencias de género, entendidas como las que se producen entre hombres y mujeres, asumiendo comportamientos que se interiorizan considerándolos socialmente como naturales (Delgado Reyes, 2020, p. 15),

existen en todos los ámbitos académicos y laborales y el ámbito educativo no iba a ser una excepción, al contrario, al estar la profesión tan feminizada, las desigualdades se agravan. En cuanto a los estudios de magisterio, de las maestras entrevistadas sólo Marina, la maestra más joven, aporta su experiencia académica en este sentido:

“En la carrera sí. Cuando estaba estudiando había una diferencia con mis compañeros. Aunque fueran muy pocos y todos encantadores y muy creativos, a la hora de hacer los trabajos de clase, porque en magisterio al final hay muchísimas asignaturas en las que tienes que hacer interpretaciones, puesta en escena y teatro para exponer, igual sí que había diferencia. Nos daban un poco más el peso a nosotras, en según qué roles sí” (Marina).

Como comenta Marina, durante la carrera, había ciertos comportamientos diferentes en función del género, que son aceptados y asumidos de manera natural por todo el alumnado. En este sentido, convencionalmente se ha asignado un mejor desempeño a las mujeres en tareas organizativas y cooperativas (Colás Bravo & Villaciervos Moreno, 2007, p.39), como explica también Carmen:

“Las maestras saben planificar, organizar y programar, preparar eventos. Saben preparar disfraces, preparar trivials... Las maestras hemos hecho de todo, lo he visto, hemos hecho de todo: carnavales, cantar, bailar, disfrazarnos, ir de exclusión, de albergue, quedarnos con ellos...” (Carmen).

En cuanto a las desigualdades de género existentes en el ejercicio de la profesión docente, como ya se ha introducido con Carmen, Marina también nos cuenta alguna situación que le ha hecho pensar:

“Está tan bien visto por las familias y por todos que seamos mujeres las que estemos a cargo de los niños pequeños... Sin embargo, veo diferencias cuando tiene que venir un maestro. Por ejemplo, si hay alguna profesora de baja y el sustituto es un chico, sí ha habido comentarios por parte de las familias como “Pero ¿va al baño con ellos?” O igual, no piensan que vaya a

ser tan cariñoso. Y eso es un problema porque, al final, sí que también es un estereotipo para ambos. Una mujer puede acompañar a un niño al baño o ser cariñosa, y lo mismo un chico” (Marina).

Efectivamente, se puede ver cómo estas diferencias de género se acentúan en el ámbito laboral docente. Está tan arraigada en la sociedad la consideración de que en las mujeres se dan comportamientos más afectivos y emocionales y en los hombres un mayor control emocional (Colás Bravo & Villaciervos Moreno, 2007, p.39) que, cuando se coloca al maestro ante determinadas situaciones con el alumnado, se puede tender a pensar que no será capaz de desenvolverse con la misma soltura que una maestra en la misma situación. Del mismo modo, la presencia de un hombre en el ámbito educativo, al ser tan escasa, puede dar lugar a situaciones de discriminación o desigualdad por razón de género, que llevan a la sociedad a seguir pensando que la mujer está subordinada al hombre por el hecho de serlo. Así lo expone Inés:

“Hay determinadas situaciones en las que si hay diferencia. Por ejemplo, si hay un maestro y una maestra en una excursión con el alumnado, los guías o monitores se siguen acercando antes al hombre a preguntar, dando por hecho que es él el que está organizando o el que está controlando las cosas. Yo creo que son pequeños micromachismos que seguimos reproduciendo en la sociedad” (Inés).

Por último, Carmen, la maestra jubilada, al comentar este tema, hace una pequeña reflexión, que aporta sentido al estudio, al final, se trata de concienciar y reflexionar sobre un hecho que se ha producido y se sigue produciendo, y del que, como se ha mencionado, ella no ha sido plenamente consciente por la época y por la desinformación:

“Claro, habría discriminación, lo que pasa es que, yo, a lo mejor, era más joven y no estaba tan concienciada porque de muchas cosas no hemos estado concienciados, si te lo ponen delante y ya te lo explican, dices: “Oye, pues es verdad, pues tenían razón” (Carmen).

TEMÁTICA 3. La mujer como educadora: ¿las mujeres tienen características distintas a las del hombre?

Como ya se ha mencionado en el marco teórico, siempre se ha asociado a la mujer con la función de primera educadora, madre, cuidadora y protectora de la infancia. Hasta hace muy poco tiempo los estudios de magisterio defendían un modelo de enseñanza basado en la unión de la función materna y la tarea docente, papel que estaba atribuido a la mujer. La sociedad patriarcal siempre ha considerado que la enseñanza elemental supone la continuación de la maternidad, íntimamente ligado al papel social de la mujer desde siempre. (Cortada Andreu, 2000, p. 47). En este sentido, Marina comenta:

“Yo creo que, para una mujer, el magisterio, está bien visto porque, al final, siempre nos asocian a este lado más maternal, más de cuidar. Al contrario, a los chicos, incluso se les asocia a que si son más afeminados o “poco hombres”” (Marina).

Estos comentarios que hace Marina sobre las cualidades que se le atribuyen al hombre por estudiar magisterio, tienen su raíz en la antigua concepción que se tenía de la función docente de las maestras, ligada al hecho de ser mujer, lo que suponía que si el hombre asumía estas funciones “adolecerían siempre de la debilidad y flaqueza femeninas” (Cortada Andreu, 2000, p. 52-53). Al contrario, el hombre debía representar la autoridad para infundir respeto, subordinación, reflexión. Estas cualidades mencionadas, que constituyen en sí mismas estereotipos de género, son aludidas por Carmen, ya que, al ser la maestra más veterana, tiene esos pensamientos más arraigados:

“Pues, a lo mejor, el hombre es más cuadriculado y la mujer más intuitiva, entonces, se le da mejor lo emocional y le gusta más el contacto. Es como una especialidad de la mujer que el hombre, a lo mejor, no la tiene, en realidad” (Carmen).

Estos planteamientos nos llevan a la pregunta de la que surge esta temática: ¿Crees que la mujer tiene características distintas de las del hombre, que determinan la feminización de la profesión? El sentido de esta pregunta va

dirigido a reflexionar sobre la creencia de que las mujeres tienen algo innato, por su condición femenina, que las hace encaminarse a la profesión docente, más que los hombres. Las respuestas de cada una de las maestras entrevistadas están relacionadas directamente con su edad y con la educación e información en igualdad que han recibido. Por un lado, la maestra más joven, Marina, se muestra más convencida de que no existen cualidades distintas en las mujeres que las hagan más idóneas para ejercer la profesión:

“Biológicamente somos las que gestamos y las que parimos y eso es algo que puede afectar en cuanto a lo maternal. Pero de ahí, a que seamos distintos y tengamos que enfocarnos las mujeres a magisterio y los hombres a otras carreras, no, para nada. Creo que es algo muchísimo más aprendido que innato, muchísimo. Si innato hay algo, será un 0,001% y el resto es todo aprendido, en mi opinión” (Marina).

Sin embargo, Inés y Carmen se muestran más partidarias de la idea de que las mujeres tienen algo innato por su condición femenina para impartir la docencia, que los hombres, en general, no tienen. Inés, en este sentido, comenta:

“Partiendo de la idea de que en el magisterio siempre ha sido como un estereotipo muy femenino la figura de la maestra, sí que es verdad que yo creo que tenemos ciertas cualidades que nos ayudan a poder desarrollar mejor este trabajo” (Inés).

Como cualidades femeninas asociadas a la docencia, tradicionalmente, se encuentran la tolerancia, la condescendencia, la dulzura en las formas, la insinuación persuasiva y el instinto de conciliación en los conflictos; en contraposición, entre las características de los hombres docentes, están otras como la fría razón y la autoridad paternal (Cortada Andreu, 2000, p. 52-53). A esto se refiere Inés en su respuesta a la pregunta planteada:

“Nosotras estamos atentas a los detalles, los escuchamos, yo, por lo menos, intento observarles. Esas son cualidades importantes y, es verdad que hay hombres que también están atentos y escuchan, pero, por lo general,

yo creo que seguimos pensando de manera muy diferente y ellos atienden más igual a otras necesidades” (Inés).

Y por su parte, Carmen, corrobora esta idea:

“El hombre y la mujer son iguales ante la ley, pero en la forma de pensar somos distintos y yo creo que, también, la sociedad te dirige a que pienses eso” (Carmen).

TEMÁTICA 4. Desprestigio de la profesión: ¿es una cuestión de género?

Para hablar de prestigio docente, es necesario hablar de la posición social que ocupa la profesión actualmente y como se ha llegado, históricamente, a ella. La percepción general que la sociedad tiene de la profesión es un elemento que puede influir en la elección de estudios (Fundación Europea Sociedad y Educación, 2014) como pudo suceder con Marina, pero su vocación venció a los prejuicios, como ella misma cuenta.

“De hecho, yo siempre he sido como muy académica y he sacado buenas notas. Pero, cuando ya se acercaba la época de elegir lo que queríamos hacer, fueron muchos los profes que me querían quitar la idea de magisterio” (Marina).

Marina, también nos hace un recorrido por los comentarios que ha tenido que escuchar por parte de compañeros universitarios de otras carreras:

“Desde que empiezas la carrera hay como un “machaque”, se creen que no tienen importancia estos estudios. Te hacen comentarios como “a pintar un rato” (Marina).

Por su parte, Inés, también observó, en su etapa como estudiante de magisterio, cierta reticencia de los hombres en el acceso a estos estudios, porque, en ocasiones, al ir de “rebote”, se produce un rechazo social a esta carrera, que se utiliza como último recurso:

“Magisterio se veía perfectamente normal en las mujeres, en los hombres yo creo que ya era un poco más denostado, en el sentido de que parece que iban a magisterio sin gustarles o porque no podían estudiar otras cosas” (Inés).

Por otro lado, el prestigio docente también puede influir en el atractivo de la profesión y en su desempeño, de forma que las personas que ya son docentes tienen a menudo la impresión de que su trabajo está infravalorado. De esto nos hablan, tanto Marina como Carmen:

“Cuando eres maestra te dicen: “Qué bien vivís los maestros”, “Es que no hacéis nada”, “Ya me gustaría a mí”” (Marina).

“Luego también hay muchas envidias, tienen envidia de las vacaciones que tenemos, de los horarios, que salimos a las doce, que en septiembre no hay clase, que en junio no hay clase” (Carmen).

Es innegable que la profesión docente sufre de cierto desprestigio social que afecta tanto al alumnado de magisterio como al profesorado. En este sentido, la entrada masiva de las mujeres al mundo educativo llevó a cuestionarse a los que ya estaban en él si la profesión estaba perdiendo parte de ese prestigio por la escasa cualificación que se exigía a las maestras, justificando la legitimidad de esta figura por las supuestas cualidades maternas de las que se ha hablado en la temática anterior (Cortada Andreu, 2000, p. 49-50).

Cómo se ha explicado en el marco teórico, las mujeres aprovecharon ese espacio laboral cedido por los hombres, sobre todo en la docencia en sus primeros niveles. En estas etapas, en un principio se exigía menor cualificación a las maestras porque la docencia se veía más como cuidado de la infancia que algo académico, lo cual produjo la semiprofesionalización de estas etapas (San Román, 2019), algo que, afortunadamente, ya se ha superado, como comenta Inés:

“Han cambiado cosas, en el sentido de que ahora igual ya no tienen tanta importancia los cuidados físicos de los alumnos y atender sus necesidades. Ahora también es igual de importante atender lo académico y lo emocional, la

salud mental. Ahí sí que se nota cierta tendencia al cambio, antes parecía que por ser mujer ya lo ibas a hacer bien y ahora hay que demostrarlo” (Inés).

Por su parte, los hombres, aprovecharon para acceder a la docencia en estudios superiores que, al exigir más cualificación, gozaban de más prestigio social. De esto nos habla Marina en una de sus intervenciones:

“De hecho, los profesores que más valorados están son lo que están en etapas educativas superiores: bachillerato, universidad. Están mucho más valorados que Infantil y Primaria. Y, sí que es verdad que, yo creo, que, en cuanto a porcentajes, hay muchísimos más hombres en esas etapas superiores que en Infantil y Primaria” (Marina).

Según el estudio *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE 2021* (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2021) el porcentaje de maestras es más alto en Primaria e Infantil, y, a medida que aumenta el nivel de educación, la proporción de mujeres docentes va disminuyendo. Únicamente en la educación superior la proporción de mujeres es ligeramente inferior a la de los hombres, lo cual corrobora la situación que Marina ha expuesto.

A la pregunta de si la entrada de las mujeres es la culpable del desprestigio de la profesión docente no hay una respuesta clara, pero si hay una evidente relación, entre otros factores.

TEMÁTICA 5. La feminización del magisterio como fenómeno social

Como se ha mencionado a lo largo del marco teórico, las profesiones que están vinculadas al cuidado, la maternidad y la infancia han experimentado, tras la entrada de las mujeres en el mundo laboral, un proceso de feminización evidente, con el que se ha validado socialmente su función como educadora y reproductora de la moral con el fin de mantener el orden social y político establecido (Verástegui Martínez, 2019).

Coincidiendo con el crecimiento económico tan importante que se produce en España en los años 90, con el surgimiento de nuevos cambios y necesidades en la educación, aparecen nuevos enfoques sobre desigualdad de género que provocan que la feminización de la docencia empiece a verse como un fenómeno social. Y en este sentido es oportuno reflexionar sobre esta situación desde el

punto de vista de los sujetos implicados, las maestras. Así, Marina es la maestra más consciente de la enorme desigualdad que existe entre el número de alumnos y alumnas en estos estudios, así como entre el número de maestras y maestros en la profesión:

“Y sí que es verdad que cuando yo estudié la carrera, en Infantil, prácticamente no había chicos. En la mayoría de las clases había uno y en mi clase eran cinco, lo cual era rarísimo según lo que nos decían todos los profesores. En la profesión yo todavía no he coincidido con ningún compañero hombre en Infantil, aunque en Primaria sí que hay alguno” (Marina).

Inés también corrobora la mayoritaria presencia de mujeres en los estudios de magisterio en su época y hace referencia a una de las posibles causas que han motivado la ligera diferencia en la proporción de hombres en Primaria respecto a Infantil, diferencia también comentada por Marina. En este sentido, Inés dice:

“Lo que sí era bastante llamativo, es que en clase igual éramos como 75 personas y había tres hombres y las demás éramos mujeres. Además, al ser la especialidad de Infantil, si los hombres tenían que ir a magisterio, se iban más a Primaria que a Infantil. Y ahí sí que se notaba mucha diferencia porque parecía que, en infantil, eran más cuidados que lo que era meramente académico o educativo” (Inés).

Por su parte Carmen, quizás por esa falta de información o de conciencia igualitaria, no se percató de la mayor presencia de mujeres en las aulas de magisterio, pero comentó que su primo, estudiante de magisterio en su misma promoción, si era consciente de esta gran diferencia, quizás porque al ser hombre en un espacio propiamente de mujeres, notó más la desigualdad de número. Lo que sí corrobora Carmen es la mayor presencia de maestras en los colegios y hace su propia reflexión sobre la posible causa al plantearle la pregunta:

“Sí que ha habido más maestras en los colegios que maestros. Las causas yo no sé cuáles son, pero, por ejemplo, el ser maestro está como asociado a

los cuidados, ¿no? Y los cuidados, pues igual que hay más mujeres enfermeras que hombres, estaban más relacionados con algo femenino y el hombre tenía que ser más “machote” más tal y no sé, no lo sé, habrá alguna causa” (Carmen).

En este sentido, es posible que la diferencia de generaciones, educación en igualdad e información, haga que Carmen no sea plenamente consciente de este proceso de feminización como un fenómeno social, sino que lo ve como algo normal, producto de la época y las circunstancias en las que estudió y ejerció. Sin embargo, para las generaciones más actuales, como la de Marina, la feminización de la profesión docente supone algo más:

“[La feminización] es un problema social que se ve reflejado en muchos ámbitos y uno de ellos es en la carrera de magisterio y otro, en los coles. (...) Hacen falta más referentes chicos maestros, para que los niños vean que también pueden ser maestros” (Marina).

Esta conclusión a la que llega Marina nos permite afirmar que la feminización perjudica también a los hombres que quieren estudiar magisterio pero que, por los estereotipos de género, los prejuicios, el desprestigio, ... todos esos factores que han sido tratados en las temáticas planteadas, deciden desistir de la elección de estos estudios. Inés también hace hincapié en esta idea, recordando sus sensaciones a este respecto cuando estudió magisterio:

“Ya te digo que como éramos muchas mujeres y pocos hombres quizá fueron ellos los que en algún momento se pudieran sentir arrinconados” (Inés).

Es necesario que existan referentes masculinos en la educación, que den visibilidad a la profesión y que acaben con los estereotipos que habitualmente existen en la elección de las diferentes profesiones, basados en las características concretas de la masculinidad. Algunas de las propuestas que hace Marina en este aspecto son las siguientes:

“Yo creo que es algo que tiene que irse construyendo desde las bases de la educación, desde la infancia. Tienes que educar a los niños en igualdad y que entiendan que todos tienen las mismas oportunidades y pueden optar a todo por igual. Pero creo que será un proceso muy complicado” (Marina).

Está claro que el final de la feminización de la profesión docente es complicado y será un largo proceso en el que la educación y los valores en igualdad que reciba el alumnado a lo largo de su proceso educativo y de su vida diaria serán fundamentales. Lo que comenta Inés a continuación nos deja un atisbo de esperanza de que quizá, las nuevas generaciones, empiezan a absorber estas enseñanzas y, de esta manera, puede que no sufran tanto las consecuencias de una sociedad estereotipada y patriarcal:

“Y yo en esta clase que estoy dando ahora, con niños de 8 y 9 años, empiezo a detectar otros patrones de comportamiento, porque ya han tenido otra crianza diferente” (Inés).

CONCLUSIONES

A través de la información expuesta en el marco teórico y desde el punto de vista de las maestras entrevistadas, el presente trabajo explora de manera profunda la evolución del magisterio desde una perspectiva de género. De esta forma, el marco teórico contextualiza al lector sobre las circunstancias que han llevado a la situación actual, explicando las distintas razones de los fenómenos observados. También sitúa a las maestras en las diferentes épocas en las que estudiaron, permitiendo comprender las condiciones y los contextos específicos de cada período.

Los principales resultados de la investigación muestran que los estereotipos de género juegan un papel importante en la elección de la carrera de magisterio, siendo resultado de procesos históricos y sociales, detallados en el marco teórico. Estos estereotipos imponen etiquetas a las maestras en relación con los cuidados y los niños, generando diferencias y presiones. En la profesión, como han contado las maestras entrevistadas, persisten diferencias en el trato hacia maestras y maestros.

En el marco teórico se destaca el papel de las mujeres como educadoras, siempre ligadas a los cuidados, perpetuando esta visión en el magisterio. En este sentido, las voces de las maestras confirman que esta percepción se mantiene, haciendo parecer que las mujeres tienen unas cualidades diferentes a las de los hombres que las hacen ser buenas maestras. Sin embargo, la más joven de las maestras se reafirma en que estos roles son aprendidos, no innatos, lo que refleja una evolución en la información disponible y la educación en igualdad en los últimos años. Esta diferencia sugiere una mayor concienciación sobre la igualdad de género entre las generaciones más recientes.

Además, se pone de manifiesto el desprestigio social que sufre el magisterio a partir de las vivencias de las maestras entrevistadas y se dan a conocer algunas de sus causas, entre ellas, su feminización, mencionada en el marco teórico como un fenómeno social notable. Aunque es reconocido que hay más mujeres que hombres en el mundo de la docencia en las primeras etapas educativas, este hecho rara vez se debate. Las maestras han podido dar su opinión y han llegado a la conclusión de que esta feminización afecta tanto a hombres como a mujeres, ya que las mujeres sienten que siempre se les vincula con los cuidados y los hombres que quieren entrar en la carrera o ya son maestros pueden sentirse arrinconados, como comentaba una de las maestras. También, por ello, subrayan la necesidad de implementar medidas para abordar y cambiar esta situación.

En cuanto a las limitaciones de este trabajo, es importante reconocer varias presentes en él. En primer lugar, hubiera sido deseable poder contar con un tamaño de muestra mayor, incluyendo maestras de épocas más antiguas, lo que habría permitido obtener perspectivas más amplias sobre cómo los diferentes contextos y antecedentes afectan a la evolución del magisterio. Además, durante la realización del trabajo, me he ido dando cuenta de que habría sido interesante entrevistar a algún maestro, ya que, como se observa en los resultados, los hombres también experimentan y sufren esta feminización. La profundidad del análisis también puede estar limitada por el tiempo y los recursos disponibles, lo que puede haber impedido una exploración completa de algunos aspectos. Además, mi inexperiencia en la realización de entrevistas ha podido llevar a omisiones o a una adherencia excesiva al guion, limitando la exploración de temas potencialmente significativos. Por último, al tratarse de una investigación

de corte cualitativo, las interpretaciones de los datos y las conclusiones, inevitablemente, pueden estar influenciadas por mis percepciones subjetivas como investigadora.

Cómo futuras líneas de investigación, se puede explorar en mayor profundidad la feminización y cómo esta ha afectado y afecta al desprestigio del magisterio. De esta manera se podrían identificar de forma más consistente las causas del desprestigio, pudiendo desarrollar estrategias para aumentar la valorización tanto de la carrera como de la profesión. Otra línea de investigación podría ser el estudio en profundidad de los factores que influyen en el futuro alumnado universitario a la hora de elegir los estudios de magisterio y observar, de manera exhaustiva, el peso que tienen los estereotipos de género en esta decisión. Sería interesante también poder desarrollar medidas para que esta elección no estuviera influida por estos estereotipos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abel, G.M. (2020) De infancia a la vida pública. La educación en la Antigua Roma. Recuperado el 02-03-2024 de https://historia.nationalgeographic.com.es/a/educacion-antigua-roma_15372

Alic, M. (1991). El legado de Hipatia. Historia de las mujeres en la ciencia desde la Antigüedad hasta fines del siglo XIX. *Siglo veintiuno editores*. <https://lalibretaciencia.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/07/el-legado-de-hipatia.pdf>

Arriero Ranz, F. (2021). *Tema 1: La educación en la Edad Media: las escuelas monásticas, catedralicias y las primeras universidades* [Presentación PowerPoint]. Aula de Humanidades. OpenCourseWare: <https://www.auladade.com/wp-content/uploads/2020/12/Historia-de-la-cultura-europea-01-La-educacion-en-la-Edad-Media-NUEVO.pdf>

Cano España, V. (2018). *La feminización del Magisterio desde 1970*. [Trabajo fin de máster, Universidad de La Laguna]. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/11521>

Cano Lavín, J. C. (2019). *La trayectoria de la Escuela Normal de Magisterio de Santander, 1844-1977*. [Tesis doctoral, Universidad de Burgos]. <http://hdl.handle.net/10259/5995>

Capel Martinez, R. M. (2007). Mujer y educación en el Antiguo Régimen. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 26, 85-110. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2874593>

Casanova Tavío, A. (2021). *Estudio de casos: la feminización docente*. [Trabajo fin de grado, Universidad de La Laguna].

<https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/25439/Estudio%20de%20ca%20la%20feminizacion%20docente.pdf>

Chárriez Cordero, M. (2012). *Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa*. *Revista Griot*, 5(1), 50-67.
<https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1775>

Colás Bravo & Villaciervos Moreno. (2007). La interiorización de los estereotipos de género en jóvenes y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 25(1), 35-38. <https://revistas.um.es/rie/article/view/96421>

Colmenar Orzaes, M. C. (1983). Contribución de la Escuela Normal Central de Maestros a la educación femenina en el siglo XIX (1858-1887). *Las Innovaciones educativas en la España del Siglo XIX*.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7906942>

Cortada Andreu, E. (2000) El acceso de las maestras al magisterio público en el siglo XIX: ¿concesión o logro profesional? *Historia social*, 38, 35-55
<http://www.jstor.org/stable/40340735>

Díaz Paniagua, N. (2014). Mujer y educación. *Sociedad: Boletín de la Sociedad de Amigos de la Cultura de Vélez-Málaga*, 13, 11-14.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4745694>

Delgado Reyes, A. (2020). *Desigualdades de Género entre el profesorado de la Universidad de La Laguna*. [Trabajo fin de grado, Universidad de La Laguna]

Escolano Benito, A. (1982). Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de educación*, 269, 55-76.
<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:bbbf6c76-0af9-49db-8995-c671cbc16832/re2690413059-pdf.pdf>

Escribano Velasco, C. (2020, 22 enero). *Algunas mujeres sabias, maestras y creadoras en la Edad Media*.
<https://ermitiella.blogspot.com/2020/01/mujeres-sabias-maestras-y-creadoras-en.html?m=1>

Flecha García, C. (1997). *Las mujeres en la legislación educativa española. Enseñanza Primaria y Normal en los siglos XVIII y XIX*. Universidad de Sevilla. GIHUS. <https://hdl.handle.net/11441/77151>

Flecha García, C. (2010). La mujer en el Magisterio. *Tariva: Revista electrónica de formación de profesorado en comunicación lingüística y literaria*, 26, 273-295. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3417711>

Fundación CYD. (2024) *Mujer y universidad: ¿Qué factores influyen en la elección de sus estudios?*

Fundación Europea Sociedad y Educación. (2014). *El prestigio de la profesión docente en España: Percepción y realidad*.

Gómez-Gonçalves, A., Corrochano Fernández, D., Sánchez-Barbero, B. & Martín-Pastor, E. (2022). *¿Por qué el alumnado de magisterio escoge la carrera docente? Aula Abierta*, 51(4), 395-405.
<https://doi.org/10.17811/rifie.51.4.2022.395-405>

González Pérez, T. (2010). Aprender a enseñar en el siglo XIX. La formación inicial de las maestras españolas. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13, 133-144.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3675497>

Guerrero Bejarano, M. A. (2016). *La Investigación Cualitativa. Innova Research Journal*, 1(2), 1-9.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5920538>

Hernández Samperi, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (6th ed.). McGraw Hill Education.

Huchim Aguilar, D. & Reyes Chávez, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Electrónica: Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-27

Ineeblog. (2022, 21 abril). *¿Por qué existe un desequilibrio en la proporción de hombres y mujeres en la docencia?*
<https://blog.intef.es/inee/2022/04/21/por-que-existe-un-desequilibrio-en-la-proporcion-de-hombres-y-mujeres-en-la-docencia/>

Landin Miranda, M, del R. & Sánchez Trejo, S. I. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 28(54), 227-242. <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.011>

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, BOE núm. 187, 12525 (1970).

Martin Cissé, J. (1975). La mujer, primera educadora. *Perspectivas. Revista trimestral de educación*, 3, 384-388.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000015553_spa

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2021). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2021. Informe español*.

Moreno Abellán, P. (2022). *Historia de la Educación. 1º Grado en Pedagogía. El mundo clásico: la Educación en Grecia y Roma*. [Presentación PowerPoint]. Universidad de Murcia.

Navarro Asencio, E. (2017). *Fundamentos de la investigación y la innovación educativa*. UNIR EDITORIAL.

- Reboreda Morillo, S. (2010). El papel educativo de la mujer en la antigua Grecia y su importancia en el mantenimiento de la polis. *Saldvie*, 10, 159-175.
https://doi.org/10.26754/ojs_salduie/sald.2010106613
- Rodríguez Izquierdo, R. (1998). *Formación de las maestras desde 1940 a 1970. Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*, 2, 63-82.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=195855>
- Rubalcaba Pérez, C. (2010). Primeros pasos de la Escuela Normal Femenina de Santander, 1915. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13, 145-154.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3675499>
- Sánchez Lissen, E. (2002). Elegir magisterio: Entre la motivación, la vocación y la obligación. *Escuela Abierta: revista de Investigación Educativa*, 5, 125-146.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=286618>
- Sanjuán Núñez, L. (2019). *La entrevista y la historia de vida*. Oberta UOC Publishing, SL.
- San Román, S. (2010). La feminización de la profesión: identidad de género de las maestras. *Revista de Sociología de la Educación*, 3(3), 376-387.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3655776>
- San Román, S. (2019a). *Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España*. Ciencias sociales Ariel.
- San Román, S. (2019b). Prestigio, salario y feminización de la docencia. *Fundación Ramón Areces*, (22), 88-93.
<https://www.fundacionareces.es/recursos/doc/portal/2019/12/27/revista-fra-num-22-fragmentos-prestigio-salario-y-feminizacion-de-la-docencia.pdf>

Sarramona López, J. (2005). El educador. *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*, 183-200.

Sissa, G. (1991). Filosofías del género: Platón, Aristóteles y la diferencia sexual. *Historia de las mujeres en Occidente*, 1, 129-131.

Verástegui Martínez, M. (2019). La feminización de la enseñanza en España: ¿un objeto de estudio obsoleto? *Índice: Revista de Estadística y Sociedad*, (73), 28-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6898241>

Vicerrectorado de Ordenación Académica y Profesorado UC (2024). *Matrícula total por Planes de Estudio de Grado 2019-2023*

Walter Corleto Oar, R. (2006). La mujer en la Edad Media. *Teología: revista de la Facultad de Teología de la Pontificia Universidad Católica Argentina*, 91, 655-670. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2189751>

HOJA INFORMATIVA – MAESTRAS PARTICIPANTES EN EL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN SOBRE LA EVOLUCIÓN DEL MAGISTERIO DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO

Título del estudio: Mirada atrás para avanzar: historia de vida de tres maestras

Investigador: Lucía Tezanos del Río

CENTRO de trabajo del investigador: Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria.

1. INTRODUCCIÓN

Nos dirigimos a Ud. para informarle sobre un estudio de investigación, que llevarán a cabo el autor del mismo y arriba nombrado, en colaboración con su directora académica, Dña. Marta García Lastra.

La intención es tan sólo que Ud. reciba la información correcta y suficiente para que pueda evaluar y juzgar, si quiere o no que sus datos se incluyan en nuestro estudio.

Para ello le ruego lea esta hoja informativa con atención, pudiendo consultar con las personas que considere oportuno, y le aclararemos las dudas que le puedan surgir.

2. PARTICIPACIÓN VOLUNTARIA

Debe saber que su participación en este estudio es totalmente voluntaria, y que puede decidir no participar, o cambiar su decisión y retirar su consentimiento en cualquier momento.

3. DESCRIPCIÓN GENERAL DEL ESTUDIO

El estudio consiste en una investigación de corte cualitativo, realizando entrevistas en profundidad a tres maestras que han estudiado Magisterio bajo distintos planes de estudios. Toda la información requerida se obtendrá de una bibliografía extensa y fiable y de las entrevistas a las maestras. Con esta información conoceremos y reflexionaremos acerca de la evolución del

Magisterio desde una perspectiva de género y de la feminización de estos estudios.

Debe saber que, al aceptar participar en el estudio, no se alterará de ningún modo el trato que reciba la información que proporcione.

Si decide participar en el estudio se recogerán los siguientes datos:

- Nombre y apellidos
- Fecha de nacimiento
- Período de estudios de Magisterio/plan de estudios
- Dónde estudió Magisterio
- Situación laboral
- Batería de preguntas relacionadas con el estudio en concreto

Debe conocer además que, aunque sus datos se recogerán al completo, en el estudio no figurarán sus datos personales, puesto que les someteremos a un proceso de anonimización de manera que nadie externo al proyecto pueda relacionarla con el mismo.

4. BENEFICIOS Y RIESGOS DERIVADOS DE SU PARTICIPACIÓN EN EL ESTUDIO.

Debe saber que siempre que lo desee podrá interrumpir su participación en el proyecto. Además, en cualquier momento puede pedir la grabación y/o transcripción de la entrevista, o pedir que algo de lo que se haya dicho no se ponga en el estudio.

Aunque no recibirá beneficios personales por participar en este estudio de investigación, su colaboración nos será de gran ayuda para lograr los objetivos específicos del estudio, concretados en comprender la historia del magisterio desde la perspectiva de género, reflexionar acerca de las desigualdades entre hombres y mujeres en el ámbito educativo, y mostrar las tendencias de cambio en esta problemática que ya van siendo palpables poco a poco.

5. CONFIDENCIALIDAD Y TRATAMIENTO DE DATOS

El tratamiento, la comunicación y la cesión de los datos de carácter personal de todos los sujetos participantes se ajustará a lo dispuesto en el Reglamento

General de Protección de Datos (RGPD), que entró en vigor el 25 de mayo de 2018 que supone la derogación de Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre referidos a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales.

De acuerdo a lo que establece la legislación mencionada, usted puede ejercer los derechos de acceso, rectificación, supresión, limitación del tratamiento, portabilidad de los datos y oposición, para lo cual deberá dirigir a la responsable del estudio, para dejar constancia de su decisión.

Para **ejercer sus derechos sobre los datos recogidos**, puede ponerse en contacto con la responsable de los datos Lucía Tezanos del Río en la dirección de email: ltd619@alumnos.unican.es

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

D. /Dña., de años de edad y con DNI nº
.....

Manifiesto que he leído y entendido la hoja de información que se me ha entregado, que he hecho las preguntas que me surgieron sobre el proyecto y que he recibido información suficiente sobre el mismo.

Comprendo que mi participación es totalmente voluntaria, que puedo retirarme del estudio cuando quiera sin tener que dar explicaciones y sin que esto repercuta en mis cuidados médicos.

Presto libremente mi conformidad para participar en el Proyecto de Investigación titulado “Mirada atrás para avanzar: historia de vida de tres maestras”.

He sido también informado/a de que mis datos personales serán protegidos e incluidos en un fichero que deberá estar sometido a y con las garantías del Reglamento General de Protección de Datos (RGPD), que entró en vigor el 25 de mayo de 2018 que supone la derogación de Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre referidos a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales

Tomando ello en consideración, OTORGO mi CONSENTIMIENTO para cubrir los objetivos especificados en el proyecto.

Santander, a de de 20

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA EL ESTUDIO:

Título del Proyecto: Mirada atrás para avanzar: historia de vida de tres maestras

Investigador Principal: Lucía Tezanos del Río

Yo,

(Nombre y apellidos en MAYÚSCULAS)

Declaro que:

- He leído la hoja de información que me han facilitado.
- He podido formular las preguntas que he considerado necesarias acerca del estudio.
- He recibido información adecuada y suficiente por el investigador abajo indicado sobre:
 - Los objetivos del estudio y sus procedimientos.
 - Los beneficios e inconvenientes del proceso.
 - Que mi participación es voluntaria y altruista
 - El procedimiento y la finalidad con que se utilizarán mis datos personales y las garantías de cumplimiento de la legalidad vigente.
 - Que en cualquier momento puedo revocar mi consentimiento (sin necesidad de explicar el motivo y sin que ello afecte a mi atención médica) y solicitar la eliminación de mis datos personales.
 - Que tengo derecho de acceso y rectificación a mis datos personales.

CONSIENTO EN LA PARTICIPACIÓN EN EL PRESENTE ESTUDIO

SÍ NO

(marcar lo que corresponda)

Para dejar constancia de todo ello, firmo a continuación:

Fecha

Firma.....

Nombre investigador

Firma del investigador.....

APARTADO PARA LA REVOCACIÓN DEL CONSENTIMIENTO

Yo,

.....

revoco el consentimiento de participación en el proceso, arriba firmado.

Firma y Fecha de la revocación