



**Máster en Formación del Profesorado
de Educación Secundaria**

**Rescatando la Historia: La educación de las
mujeres en España en los últimos dos
siglos. Notas de una Investigación Empírica
a través de Entrevistas en Profundidad.**

**Rescuing the History: The education of women in Spain in the
last two centuries. Notes of a Empirical Research through in
depth interviews**

Alumno:

David Cobo Gutiérrez

Especialidad:

Lengua Castellana y Literatura

Directora:

Marta García Lastra

Curso académico:

2014-2015

Fecha:

Septiembre 2015

ÍNDICE

1.- Justificación	3
2.- Marco teórico: la educación de las mujeres en España.	4
2.1 La educación de las mujeres durante la primera mitad del Siglo XIX	4
2.2 Segunda mitad del siglo XIX.....	5
2.3. Inicios del siglo XX.....	11
2.3.1 Instrucción en niveles primarios	11
2.3.2 Enseñanzas medias, bachillerato y acceso a la universidad	14
2.4 II República española.....	18
2.5 Franquismo.....	24
2.6 La época democrática.....	32
3.- Investigación Empírica.....	38
3.1 Proceso de investigación	38
3.2 Resultados de la investigación	40
4.- Conclusiones	51
5.- Bibliografía	53
6.- Anexos.....	55

1.- Justificación

A lo largo del tiempo las mujeres han sido las grandes olvidadas de la Historia, si bien desde hace décadas cada vez son más las personas que tratan de evitarlo y realizan trabajos e investigaciones que permiten recordarlas y ensalzar sus figuras, así como narrar el proceso de incorporación a algunos ámbitos de la sociedad antes vetados. Uno de estos es el mundo de la educación, un contexto en el que la llegada de las mujeres se demoró notablemente respecto a la de los varones.

Éste será precisamente el objeto de este trabajo, la relación de las mujeres con el sistema educativo en España en los últimos siglos y la visión que mujeres que en la actualidad trabajan como docentes en la etapa de la Educación Secundaria tienen sobre éste basándose en su propia experiencia.

Dadas estas premisas se establecieron los principales objetivos que iban a guiar el trabajo. En primer lugar, realizar un recorrido por la Historia de la Educación de las Mujeres en España en los últimos siglos, desde el Siglo XIX hasta la actualidad. En segundo, recoger la opinión de un grupo de profesoras de Educación Secundaria sobre su papel como alumnas y docentes para, de este modo, conocer en primera persona su visión de esta realidad en las últimas décadas.

El trabajo que aquí se presenta está estructurado en varias partes: una primera, “Marco teórico” en la que se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica acerca de la historia de la educación de las mujeres en nuestro país, y en la cual se han adquirido unos conocimientos que han permitido reflexionar y elaborar esta parte. La segunda parte, “Investigación empírica”, en la que a partir de la realización de entrevistas en profundidad se ha obtenido la visión de profesoras de secundaria sobre la relación de las mujeres con el mundo de la educación. La elección de profesoras de este nivel educativo como narradoras de lo acontecido en ha estado guiada por la orientación del Máster (la Educación Secundaria), y por considerar que por su posición podrían ofrecernos la visión del mundo de la educación tanto en su papel como alumnas como docentes.

Para terminar, se expondrán las conclusiones del trabajo así como un apartado bibliográfico con las obras consultadas. Además, en “Anexos” se incluye el guion utilizado en las entrevistas.

2.- Marco teórico: la educación de las mujeres en España.

2.1 La educación de las mujeres durante la primera mitad del Siglo XIX

A lo largo de la Historia, la instrucción de las mujeres (su acceso a la educación formal en las mismas condiciones que los hombres), se ha convertido en una reivindicación fundamental para la transformación del papel subordinado que éstas han venido padeciendo a lo largo de los siglos. De este modo, se entendía, (y así se entiende en aquellas sociedades en las que la situación de las mujeres dista de acercarse a la que las sociedades occidentales, al menos desde el punto de vista formal, han conseguido para éstas), que el acceso a la formación bien podía ser considerado el punto de partida para la transformación de su situación social (Calvo, Susinos y García Lastra, 2011), algo que en algunos momentos históricos constituyó para muchas personas un peligro para su formación moral y su papel como buena esposa y madre incidiendo en el mantenimiento de su ignorancia (González Pérez, 2008).

En España, la Iglesia católica representó una clara oposición en los inicios del Siglo XIX, desaconsejando abiertamente la instrucción de las mujeres y señalando una serie de conductas y comportamientos que las mujeres debían tener asignados para ayudarlas a construir su papel social, que venía determinado por su género (Ballarín, 2001). Como dice esta autora, la educación de las mujeres se resumía a la formación del alma, del corazón y de los buenos modales, pretendiendo además que se valorase a la mujer que callaba y escuchaba, que no leyese, pero, sobre todo, que no escribiese ni hablase (Ballarín, 2001).

De este modo, hasta bien entrado el Siglo XIX las mujeres no tuvieron derecho a la educación, orientándolas hacia el trabajo doméstico y al cuidado

de la familia, unas tareas que no necesitaban ser aprendidas en el marco de la educación formal (Calvo, Susinos y García Lastra, 2011).

En este contexto, en 1812 se proclamó la Constitución de Cádiz y el Informe Quintana. Este texto legal proclamó por primera vez, que la educación debía ser pública, universal y gratuita (Tiana, 1987). El Informe recogía que la educación era un instrumento clave para conseguir el progreso y la evolución de la sociedad, de tal manera que diseñó un sistema de instrucción pública universal, si bien, paradójicamente, no tenía cabida la población femenina, quien debía recibir su instrucción en centros privados o en sus propias casas. Esta idea dejaba a las mujeres como personas que no podían contribuir al progreso de la nación, y sin ser ciudadanas de pleno derecho (Bernal y Delgado, 2004).

Esta limitación quedó tamizada en el Reglamento General de Instrucción Pública de 1821 que recogía la necesidad de que las escuelas de niñas tuvieran el mismo plan, sistema y orden que las de los niños (Ballarín, 2001). Si bien, como afirma Tiana (1987), entre la aprobación de las leyes y su aplicación práctica suele haber una gran diferencia temporal, es decir que aunque la ley haya entrado en vigor, su puesta en práctica y sus resultados en la sociedad no se lleva a cabo ni se demuestran inmediatamente. De este modo, y aunque en 1836 se aprobara de un nuevo Plan de Instrucción Pública que recomendaba el establecimiento de escuelas de niñas donde los recursos lo permitieran, trece años después de esta medida, el 77% de los hombres estaban escolarizados y solo el 22% de las niñas (Ballarín, 2001).

2.2 Segunda mitad del siglo XIX

El 9 de septiembre de 1857 se promulgó en España la primera Ley de Instrucción Pública, la Ley Moyano, que representó un importante avance para la educación de las mujeres en el país. Era el primer texto que reconocía el derecho de las niñas a la instrucción pública (Scanlon, 1987; Bernal y Delgado, 2004; González Pérez, 2008).

En concreto, era la primera vez que se señalaba el carácter obligatorio de la educación para los niños y niñas de edades entre 6 y 9 años. El artículo

100 recogía la obligación de la creación de escuelas para niñas en pueblos de más de 500 habitantes, lo que reconocía el derecho de la mujer a la instrucción pública, y el artículo 114 proponía la creación de escuelas Normales femeninas, lo que resaltaba la importancia de dar formación pedagógica a las maestras (Scanlon, 1987).

Sin embargo, las cifras demuestran que aún años después de la promulgación de la ley más de la mitad de ellas seguían sin escolarizar. (Calvo, Susinos y García Lastra, 2011). Como puede comprobarse en la Tabla 1, a pesar de los intentos por mejorar la educación de la población española a partir del año 1857, las tasas de analfabetismo en España (y sobre todo las de las mujeres), continuaban siendo muy elevadas, un hecho provocado por los escasos años de educación obligatoria, el absentismo escolar y la limitada formación que se recibía en las escuelas (Ballarín, 2001).

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

Años	% Mujeres	% Varones
1860	86	64
1877	80	62
1887	76	58
1900	71	55

Fuente: Ballarín (2001).

Si bien, tal y como decíamos, la Ley Moyano supuso un importante avance para la educación de las mujeres en España, dado el contexto y el tiempo en los que se promulga, se ve en ella la falta de convicción política que se refleja en sus medidas. Frente a las normas de obligado cumplimiento que se observan en todo lo referente a la escuela de chicos, se apuntan recomendaciones en todo lo que se dispone sobre la educación de las chicas. Como hemos indicado, el artículo 100 obligaba a que se crearan escuelas elementales completas de niños, sin embargo, permitía que las de niñas fueran incompletas. Mientras que en el artículo 109 obligaba a crear Escuelas Normales de Maestros, solo recomendaba en el 114 que se crearan también de Maestras. Además, no se exigirá para obtener el título de maestra la misma

preparación que para el de maestro y el suelo de ellas será bastante menor que el de ellos (Ballarín, 2001).

Además, debemos recordar que la Ley desarrolló una escuela segregada para unas y otros que quedaba plasmada en el currículum. Las asignaturas orientadas a preparar a los hombres para su futuro laboral se suplían en el programa femenino por materias que sirven para preparar a la mujer para su misión en el hogar. Los niños cursaban nociones de Agricultura, Industria y Comercio; Principios de Geometría, Dibujo lineal, Agrimensura, Nociones Generales de Física e Historia Natural. Sin embargo, las chicas estudiaban Dibujo Aplicado a las Labores y Nociones de Higiene Doméstica. Tenían una serie de asignaturas comunes, como Escritura, Gramática Castellana, Aritmética y Doctrina Cristiana, pero se diferenciaban en su desarrollo, puesto que la preparación de los maestros y de las maestras era diferente. En el caso de la preparación de las maestras, ésta se orientaba mucho más a las materias domésticas, alejándose de las intelectuales y pedagógica (Bernal y Delgado 2004), se les pedían menos conocimientos para ejercer su profesión y como consecuencia se les pagaba una tercera parte menos. Además, si bien se reconocía la educación primaria para las niñas, se obviaba la instrucción secundaria y universitaria para las mujeres (Scanlon, 1987; Ballarín, 2001).

En conclusión, como afirma Scanlon (1987: 195), la formación que recibían las mujeres era inferior a la de los hombres:

El Estado sanciona una instrucción pública femenina inferior a la masculina; no prepara a la mujer para ningún trabajo que no sea la del hogar o del magisterio. Dentro de éste, le está cerrado el acceso a los puestos mejor retribuidos y de mayor prestigio tales como el inspectorado, la secretaría de las juntas de instrucción pública y, naturalmente, cátedras de Instituto o Universidad.

A pesar de todas estas limitaciones, el número de escuelas para las niñas creció en todo el país (Scanlon, 1987), si bien pronto se marcaron las diferencias entre las zonas urbanas y rurales. En estas últimas, la creación de escuelas primarias se convirtió en una tarea complicada, no sólo para las

niñas, sino también para los niños. El trabajo de los padres se iba trasladando de generación en generación, dejando a un lado, o considerando poco importante, la educación de los descendientes, quienes constituían una mano de obra fundamental para el trabajo agrícola y ganadero y ocupando lo que debían ser sus horas escolares en este tipo de tareas. Cumpliendo la Ley Moyano, se crearon escuelas en los núcleos rurales de todo el país, si bien en muchos casos las situaban en edificios estrechos y ruinosos, mostrando de este tipo la poca importancia que se daba a la formación de la infancia. Además, si las escuelas de los niños presentaban carencias, la de las niñas eran casi inhabitables (Monroy, 1873, citado por, Bernal y Delgado, 2004).

Como se ha señalado anteriormente, la Ley Moyano incluyó entre su articulado la formación de las maestras. A lo largo del siglo XIX, la formación de las maestras estuvo íntimamente relacionado con lo que ocurría en la instrucción de las niñas en la etapa de primaria. Las primeras maestras de inicios del siglo XIX debían tener una formación moral intachable, aunque la formación intelectual podía ser inexistente. Además, la idea predominante seguía siendo la misma: los niños son diferentes de las niñas (San Román, 1998, citado por, Bernal y Delgado, 2004).

Aunque años antes se habían construido algunas Escuelas Normales de maestras, fue en 1858 cuando se inauguró la escuela Normal Central de Maestras en Madrid. Este espacio se convirtió en el centro más importante de la cultura a la que podía acceder una mujer. Sin embargo, como se ha dicho anteriormente, la formación que recibía una maestra en este centro era muy escasa, tanto como el currículo escolar que tenían las niñas en primaria (Ballarín, 2001).

El proceso de incorporación de las mujeres al magisterio público fue tardío en relación al de los hombres, un retraso relacionado con la escasa preocupación de las instancias oficiales por su formación (Ballarín, 2001).

Esta idea de desigualdad entre la formación de maestras y maestros fue recogida por personajes de la época como Gil de Zárate, Director General de Instrucción Pública quien afirmaba que:

Al paso que nada se ha omitido para formar buenos maestros, ninguna disposición se ha dictado para hacer lo propio con las maestras (Gil de Zárate, 1855, citado por Bernal y Delgado, 2004: 275).

Gil de Zárate tenía claro que para solucionar este problema deberían establecerse Escuelas Normales de Maestras, si bien era consciente de los inconvenientes que se encontraban en la sociedad como los aumentos de gasto para el Estado, el peligro para la moralidad de las mujeres y el posible desplazamiento de las mujeres de las labores del hogar a funciones reservadas a los hombres (Bernal y Delgado, 2004).

Además de las maestras, creemos necesario apuntar el papel que jugó la figura de la institutriz en ese momento histórico. La institutriz, empleada por las familias de clases sociales más altas, solía ser extranjera y con un alto nivel educativo. Dentro de sus funciones estaba criar y educar a los niños, a la vez que darles formación cultural. A las niñas deberían enseñarlas las tareas domésticas, y técnicas, como la costura, el bordado, el dibujo, etc. Sin embargo, a los niños les iniciaban su formación cultural, para que después pudiesen trabajar con un profesor varón más preparado (Figuroa, 1996).

En el año 1868 y junto a la Escuela Normal Central de maestras, se fundó la Escuela de Institutrices por de Fernando de Castro. Dado que la dedicación profesional de estas mujeres iba destinada a la educación de los hijos de las clases altas en sus primeros años, su formación era mucho más amplia que la de las maestras, teniendo asignaturas como Psicología, Historia Natural, Literatura, Bellas artes... Aunque también recibían formación Moral, de labores domésticas, de higiene... Por lo tanto, con esta escuela, se pretendía formar a una serie de mujeres que educarían a hijos de familias y ambientes selectos durante los primeros años de edad (Figuroa, 1996).

Por último, es necesario señalar la situación de las mujeres en las últimas décadas del siglo en el acceso al Bachillerato y la Universidad. En el año 1892 se celebró en Madrid un congreso pedagógico, en el que se trató el tema de la mujer en el ámbito educativo, donde ya era palpable esa revolución que estaban llevando a cabo las mujeres en España. Algunas intervenciones de mujeres ilustres como Emilia Pardo Bazán o Concepción Arenal levantaron

un enorme revuelo entre los asistentes, ya que pedían libre acceso para la mujer a todos los niveles y libre ejercicio de todas las profesiones (Pardo Bazán 1892, citado por, Bernal y Delgado, 2004; Montero, 2009). Hasta estos momentos, no existía legislación alguna que impidiera el acceso a las mujeres a estos niveles educativos ya que se creía que era innecesario regular situaciones que no se iban a producir. La exclusión de las mujeres de la secundaria era palpable, puesto que no se pensaba que las mujeres estuvieran llamadas a desarrollar su talento. Lo mismo ocurría con la universidad que era un vehículo para llegar a un trabajo más cualificado. Durante estos años sí que se presenciaron algunos casos excepcionales de mujeres que accedían a la universidad, pero con grandes dificultades en el camino que hacían de ello una dura travesía (Ballarín, 2001). Hay que recordar a M^a Elena Maseras, la primera mujer que en 1872 decidió matricularse en la universidad (en concreto, la Universidad de Barcelona a realizar estudios de Medicina), una decisión que necesitó para su ejecución del permiso del entonces Rey Amadeo de Saboya. Otras mujeres (Dolors Aleu, Marina Castells...), decidieron seguir la estela de Maseras y romper los moldes establecidos para ellas. Los motivos para hacerlo fueron variados: la curiosidad intelectual, el deseo de formación profesional, la preparación para una profesión futura, etc. Todas ellas tenían un objetivo común: alejarse de una situación que para ellas empezaba a ser asfixiante (García Lastra, 2010).

Entre el año 1872 y 1881, diez mujeres consiguieron matricularse en la Universidad y seis de ellas consiguieron terminar sus estudios. Otra cosa fue el ejercicio de la profesión, ya que a pesar de obtener el título no se les permitió ejercer su profesión. Hasta la promulgación de la Real Orden de 1910 de la que hablaremos más adelante que permitió a las mujeres matricularse en la universidad sin ningún tipo de permiso especial, 77 mujeres accedieron a este nivel educativo y 53 de ellas terminaron sus estudios, incluyendo un título de Doctora. (Montero, 2009).

La entrada de las mujeres a la Universidad no dejó indiferente a nadie. Como dice algún documento de la época, al inicio, las mujeres debían acceder al aula con el profesor, debían esperar en los descansos en su despacho y no podían permanecer solas en los pasillos (Ballarín, 2001; Flecha, 1996, citado

por García Lastra 2010). Todo esto animaba poco a las mujeres al acceso a los estudios superiores, además había que sumar la oposición de las familias, las reacciones del profesorado y los compañeros y las dificultades para ejercer su profesión (Del Amo, 2009, citado por García Lastra, 2010).

Todas estas mujeres lucharon contra los prejuicios asentados en una sociedad en la que se veía a la mujer solo como esposa y madre. Es importante destacar la verdadera vocación que tenían estas mujeres por el estudio para enfrentarse a esta mentalidad social y a los obstáculos administrativos que se las presentaban continuamente. Parecía haber comenzado una revolución silenciosa basada en el sentido común y que tenía un fuerte influjo de otros países del mundo (Montero, 2009).

2.3. Inicios del siglo XX

Las primeras décadas del siglo XX representan en España un importante momento de cambios que lentamente van dejando atrás un escenario caracterizado por una población mayoritariamente campesina y fuertemente analfabeta, un país sin apenas industrializar y donde las propuestas feministas no eran relevantes. Parte de la sociedad comenzaba a colocar a la educación como motor fundamental para la transformación social y consideraba el papel de las mujeres relevante dentro de ésta. Sin ningún tipo de duda, se está ante el siglo del acceso de las mujeres a la educación (Ballarín, 2001).

Para comprender de manera adecuada los cambios producidos en la educación de las mujeres durante las tres primeras décadas del siglo XX (coincidiendo con el reinado de Alfonso XIII) es necesario analizar dos planos. Por un lado, el nivel medio de instrucción, relacionado con el alfabetismo de las mujeres, y por otro lado, el desarrollo cultural, relacionado con las cifras de alumnado y su reparto en las diferentes etapas educativas (Capel, 1986).

2.3.1 Instrucción en niveles primarios

Como bien dice Capel (1986), la educación con la Ley Moyano era inadecuada desde muchos puntos de vista: por ejemplo, contenidos

desfasados, metodologías tradicionales, estructuras deficientes, etc. Poner remedio a todas estas deficiencias iba a ser la tarea primordial en este nuevo siglo. Para ello, se fomentó el acceso de todas las personas a la enseñanza elemental, a la vez que se intentaban modificar las metodologías de trabajo y los contenidos escolares que se trabajaban en los centros escolares.

Algunos hechos, ya en los albores del siglo XX, demuestran cómo la educación de las mujeres va ganando importancia y se camina hacia la igualdad entre sexos: el 26 de octubre de 1901 se aprobó un Real Decreto en el que se establecieron programas comunes tanto para hombres como para mujeres. Además, fue al año siguiente, con otro Real Decreto, cuando se nombraron por primera vez a mujeres como vocales en las Juntas provinciales y municipales de la Instrucción pública (Ballarín, 2001).

El Real Decreto de 1901 mejoraba y equiparaba la educación de las mujeres, aunque las seguirían formando en labores propias de su sexo diferenciándolas en algunas materias de sus compañeros. También es importante señalar que los programas de las Escuelas Normales masculinas y femeninas se unificaron, aunque ellas todavía recibían formación de corte y confección y labores domésticas que después debían impartir en las escuelas a sus alumnas (Ballarín, 2001).

Terminando la primera década del siglo XX se creó la Escuela de Estudios Superiores de Magisterio, en la que se formaban inspectores y profesores de las Escuelas Normales y el reparto de plazas entre alumnos y alumnas será equitativo (Ballarín, 2001). Además, en 1913 se crearon diez plazas de inspección femenina, que se ampliaron en diez más al año siguiente. Anteriormente, estas plazas estaban reservadas para varones, si bien ya en los años treinta las mujeres ya representaban la tercera parte del cuerpo de inspectoras (Ballarín, 2001). De este modo, junto a la mayor presencia de mujeres entre el alumnado, puede observarse cómo éstas van accediendo a puestos de responsabilidad dentro del mundo educativo que hasta el momento no podían desempeñar.

También antes de comenzar la primera década del nuevo siglo, en 1909, se amplió el límite superior de la edad escolar en las escuelas hasta los

doce años (Tiana, 1987). Una medida que provocó que la cifra de alumnas en las escuelas nacionales aumentase entre 1910 y 1930 un 57%, además de que el número de centros dedicados a la enseñanza de las niñas pasara de 5.813 centros al inicio del siglo, a 9.874 al inicio de la década de los treinta, sin contar aún algunos centros de educación mixta (Capel, 1986).

Todas estas medidas ponían de manifiesto la importancia que había adquirido la erradicación del analfabetismo dentro de la población además del énfasis en las acciones que pretendían defender la igualdad entre mujeres y hombres, algo casi impensable en el siglo anterior.

Sin embargo, a pesar de estas medidas y dada la situación de origen, esto es, las altas tasas de analfabetismo arrastradas desde el siglo anterior, los datos seguían siendo muy preocupantes y su evolución muy lenta.

Como se puede observar en la Tabla 2, la población que no sabía leer y escribir era mucho más elevada en las mujeres, si bien, si analizamos la evolución de las cifras, se observa que en estos treinta años el ritmo del descenso del analfabetismo entre las mujeres fue más rápido que entre los hombres (las cifras de éstos últimos descienden en 29 puntos y los de las mujeres en 34).

Tabla 2: Porcentaje de hombres y mujeres que no saben leer ni escribir en inicios del siglo XX en España.

No saben leer ni escribir	Hombres (%)	Mujeres (%)
Año 1900	55%	71%
Año 1910	52%	65%
Año 1920	46%	57%
Año 1930	36%	47%

Fuente: Capel (1986).

Es necesario apuntar que en el año 1923 se volvió a aumentar la edad de escolaridad obligatoria en dos años más, es decir, hasta los 14 (Tiana, 1987). Esta medida, quizás ayudó a que el analfabetismo bajase un 10% entre los años veinte y los treinta, una cifra que mejoraba los resultados de las décadas anteriores.

Un dato que nos gustaría destacar es la situación vivida en Santander, donde la población que no sabía leer ni escribir se encontraba por debajo de la media nacional comentada anteriormente. 33% de hombres y 47 % de mujeres en el año 1900, y 24% de hombres y 28% de mujeres. Estos datos eran de los más bajos de toda la Península Ibérica. También es importante señalar que el analfabetismo era menor en las capitales que en el resto de la provincia, y que además, descendía más rápido. (Capel, 1986).

Sobre la escolarización conjunta de niñas y niños, en 1911 aparecen las primeras escuelas mixtas, si bien sin demasiada implantación por la fuerte oposición que reciben de una gran parte de la sociedad (Ballarín, 2001). Así, durante estos años, los sectores más progresistas defienden el ideal coeducativo, ya que consideraban que para los jóvenes era beneficioso educarse desde pequeños en el respeto mutuo y la convivencia entre los sexos. Sin embargo, estas ideas tienen una gran resistencia por parte de los sectores más tradicionales, ya que consideraban que la mujer se “desnaturalizaba” y perdía sus características esenciales (Capel, 1986).

Destacar que una de las escuelas precursoras de la educación mixta fue la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia, fundada en Barcelona en el año 1901, si bien no tuvo los resultados proyectados que se esperaba de ella, ya que parte de la sociedad todavía no tenía claro que la educación mixta fuese positiva, ni que hombres y mujeres deberían desempeñar las mismas tareas, por lo que el comienzo de esta escuela fue complicado (González Pérez, 2008).

2.3.2 Enseñanzas medias, bachillerato y acceso a la universidad

Si bien el acceso de las mujeres a la educación primaria iba avanzando en las primeras décadas del siglo XX, su llegada a los niveles educativos más elevados seguía siendo complicada: por ejemplo, hasta 1910 seguirá vigente la Real Orden del 11 de junio de 1888, por la cual las mujeres debían pedir permiso oficial para matricularse en los centros de enseñanza de nivel superior (Scanlon, 1987).

La llegada del siglo XX produjo una importante demanda por parte de las mujeres para ingresar en la Enseñanza Secundaria (Araque, 2001). Como puede observarse en la Tabla 3, durante las tres primeras décadas de la nueva centuria el número de alumnas matriculadas en la enseñanza secundaria creció de manera significativa, pasando de representar menos de un 1% sobre el conjunto del alumnado al comienzo del siglo, a casi un 15% al comienzo de los años treinta.

Tabla 3: Alumnado femenino en el Bachillerato desde 1900 hasta 1930.

Años	Bachiller
1900-1901	44 (0,13%)
1909-1910	340 (0,95%)*
1919-1920	4.409 (8,40%)
1923-1924	7.212 (11,4%)
1926-1927	9.310 (12,2%)
1927-1928	8.403 (13,2%)
1929-1930	10.507 (14,9%)

(*): Porcentaje de alumnas sobre total del alumnado

Fuente: Ballarín (2001).

Estas cifras vinieron apoyadas sin duda por la promulgación en 1910 de la Real Orden que reconocía a las mujeres el derecho a matricularse libremente en todos los centros de enseñanza oficial, derogando así, la Real Orden de 1888 (Ballarín, 2001). Sin embargo, dentro de los centros aparecieron pronto problemas ante esta nueva situación: Los institutos solían tener problemas de espacio y deficiencias estructurales, que convertía a los centros en lugares incapaces de absorber el incremento de la demanda educativa que había en la sociedad. Pese a que el profesorado estaba cada vez más preparado, el ratio de alumnos por profesor era muy elevado lo que no permitía llevar a cabo un desarrollo integral de los jóvenes, y las clases se basaban en exposiciones magistrales por parte del profesor. Por otro lado, conviene señalar que aunque mujeres y hombres asistían juntos a clase, no se

llevaban prácticas coeducativas. Más grave aún era observar algunos miembros del profesorado que no aceptaban a las mujeres (Araque, 2001).

Años más tarde y bajo la Dictadura de Primo de Rivera (1923- 1930), se llevaron a cabo una serie de cambios en el Bachillerato.

En el año 1926, se aprobó un Real Decreto que modificaba la segunda enseñanza. Separó el Bachillerato en dos, uno elemental que duraba tres años, seguido de uno universitario que duraba dos y podía ser de ciencias y de letras. También se instauró un texto único para todos los alumnos del bachillerato, y aunque no incluía asignaturas del corte femenino, sí pretendía crear espacios separados para las niñas. Esta medida desembocó en una educación claramente sexista, que unido a la gran demanda de acceso al bachillerato de las mujeres, determinó la creación de algún instituto femenino (Araque, 2001).

Antes de pasar a analizar la situación de las mujeres que deseaban continuar estudiando una vez terminado el bachillerato, esto es, las que decidían iniciarse en el nivel universitario, es importante recordar el papel de algunas instituciones que ayudaron a que cada vez un mayor número de mujeres decidiese continuar estudios superiores.

Una de éstas fue la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, fundada en 1909. La prueba para acceder era muy dura, puesto que los graduados de esta escuela salían con trabajo oficial. Era el centro educativo mejor equipado de la época y los docentes solían ser intelectuales españoles, tanto progresistas formados en la Institución Libre de Enseñanza, como profesores de corte católico. Sobre el alumnado, desde sus inicios recibió a un mayor número de alumnas que alumnos, muchas de las cuales, tras su paso por esta Escuela, cursaron estudios de Educación Superior y ejercieron sus carreras profesionales en ámbitos ajenos al magisterio (Montero, 2009).

En 1915 abrió sus puertas la Residencia de Señoritas de la Institución Libre de Enseñanza, dirigida durante muchos años por María de Maeztu. Esta residencia se convirtió en el centro cultural más avanzado de estos años. La Residencia estaba ocupada por alumnas de centros de estudio medios y superiores que preparaban el acceso a la Universidad, o deseaban ampliar su cultura (Ballarín, 2001; Montero, 2009).

Con la llegada de los años veinte y el apoyo de instituciones como las citadas anteriormente, el número de mujeres matriculadas en la universidad aumentó, si bien las opiniones contrarias a esta situación se multiplicaban en la sociedad. No hay que olvidar que el acceso de la mujer a la última etapa educativa, la cual construía la cumbre del saber, servía para lograr el reconocimiento por parte de la sociedad de que la mujer tenía las mismas facultades y derechos que el hombre, lo que supuso una ardua batalla para todas las mujeres que lo intentaron y llegaron a conseguirlo, frente al conservadurismo ideológico y el subdesarrollo cultural (Capel, 1986). Tal y como afirma Montero (2009: 139), “Cada nación tiene su peculiaridad y se supone que la de España se encontraba en la división entre un catolicismo enemigo de todo progreso y un laicismo garante de la libertad”.

Como puede comprobarse en la Tabla 4, este aumento de la presencia femenina en las aulas universitarias se mantuvo desde principios de siglo, si bien sin llegar a suponer ni tan siquiera el 10% del total del alumnado antes de la década de los treinta. Sólo en el último curso recogido en la tabla, esto es, el curso 1929- 1930, se aprecia un descenso en la cifras, motivado según Ballarín (2001:90), “por la reforma de los estudios superiores, la implantación del examen de Bachillerato Universitario y el enrarecido ambiente de los últimos de este gobierno [la Dictadura de Primo de Rivera]”.

Tabla 4: Evolución del alumnado femenino en la universidad. 1900-1930

Años	Universidad
1900-1901	1 (0,005%) (*)
1909-1910	21 (0,1%)
1919-1920	345 (1,5%)
1923-1924	1.509 (5,4%)
1926-1927	3.285 (8,2%)
1927-1928	4.221 (9'2%)
1929-1930	1.744 (5,1%)

(*): Porcentaje de mujeres sobre el total del alumnado.

Fuente: Ballarín (2001).

Además, cabe señalar que no sólo el número de alumnas, sino que cada vez eran más lugares en los que las mujeres accedían a la Universidad.

Mientras que en el curso 1909/1910 eran solo cuatro núcleos universitarios los que contaban con presencia femenina, en el curso 1919/1920 eran más de 10 ciudades las que recibían alumnas en sus clases, y la cifra seguía aumentando diez años después (Capel, 1986).

También es importante señalar la distribución de las alumnas por carreras dentro de la universidad. Como puede verse en la Tabla 5, Filosofía y Letras y Farmacia eran los estudios más demandados frente a otros como Derecho.

Tabla 5: Distribución del alumnado femenino en las diferentes universidades

Año del curso	Derecho	Medicina	Filosofía y Letras	Ciencias	Farmacia
1919-1920	9	58	80	114	81
1920-1921	10	75	111	150	112
1921-1922	13	96	154	200	149
1922-1923	14	106	164	245	207
1924-1925	18	131	261	274	350
1927-1928	71	166	441	395	596
1929-1930	86	199	460	222	777

Fuente: Montero (2009).

2.4 II República española

A lo largo del periodo republicano (1931- 1936), se logró un importante consenso social sobre la necesidad de la educación de las mujeres. De este modo, la II República ayudó a consolidar este derecho, lo que llevo a las mujeres a tener aperturas a nuevos escenarios de oportunidades (Calvo, Susinos y García Lastra, 2011).

Un hecho importante que sucedió al inicio de esta etapa en España para el avance hacia la igualdad de género, fue el derecho a voto de las mujeres, un tema que, como en muchos otros, España estaba retrasada respecto a países como Noruega, Finlandia, Rusia y Estados Unidos (Montero, 2009)

El 1 de octubre de 1931 se aprobó el derecho a voto de las mujeres, tras un duro debate parlamentario en el que se enfrentaron tendencias republicanas discrepantes (Ballarín, 2001). El enfrentamiento entre los miembros republicanos venía dado por la idea mantenida por una parte de éstos del tradicionalismo cultural y religioso de las mujeres españolas que podían reflejarse a la hora de votar, poniendo en peligro la II República. Esta lucha es habitualmente reflejada en los enfrentamientos entre Victoria Kent y Clara Campoamor, ambas diputadas y con una misma formación: licenciadas en Derecho. Clara Campoamor defendía el voto de la mujer sin ningún tipo de limitación, si bien, Kent señalaba que no se oponía al sufragio, pero quería aplazar esta concesión a años más tarde. Añadía también, que las mujeres carecían de formación para entender los logros republicanos y para ello era necesario incidir pedagógicamente en ellas antes de otorgarles el voto (Montero, 2009).

La consecución del voto de las mujeres tenía gran relevancia dentro del ámbito pedagógico, ya que otorga más libertad, la permite participar en decisiones políticas, por lo tanto, un mayor acceso a la cultura (Ballarín, 2001).

Además del derecho al voto, la Constitución del año 1931 consagraba la igualdad del género masculino y femenino ante la ley. El artículo 25 señalaba que el sexo no era motivo de privilegio jurídico. El artículo 40, no admitía la distinción de sexos para ocupar empleos y cargos públicos, en el artículo 43, se establecía la igualdad de ambos sexos en el matrimonio, y por último, en el artículo 46, se reflejaba la obligación del estado de regular el trabajo femenino y proteger la maternidad. Un año después, se aprobó la ley de divorcio y se eliminaron leyes laborales que establecían diferencias entre los sexos (Ballarín, 2001).

En el campo de las políticas educativas desarrolladas durante este periodo, si bien los años treinta significaron una década de crisis económica que condicionó las políticas sociales del gobierno, la educación fue un tema prioritario para el primer bienio de la República. España era un país en el que faltaban maestros y escuelas, una situación que el pensamiento educativo de la II República intentaba paliar desde la escuela nueva, basada en la Institución Libre de Enseñanza, y fomentaba una escuela activa, unificada y laica. No hay

que olvidar, que por otro lado, existía una opción educativa defendida por la iglesia, mucho más tradicional. La enseñanza confesional tenía un gran peso en el país, sobre todo, tras la dictadura de Primo de Rivera. Los conflictos y la confrontación durante esta época eran constantes, puesto que la postura de la iglesia y de los partidos políticos que la representaban sobre la política educativa del gobierno era totalmente contraria (Pérez Galán, 2000).

Los avatares de la política educativa de la II República corrieron parejos a las etapas en las que habitualmente se divide este periodo histórico. Previo a la aprobación de la Constitución de 1931, entre abril y diciembre se formó un gobierno provisional que estuvo trabajando en algunos aspectos concretos de la educación.

En el Ministerio de Educación obtuvieron cargos importantes Marcelino Domingo, Domingo Barnes y Rafael Llopis entre otros, personas progresistas que habían pertenecido a la Institución Libre de Enseñanza, una situación que representaba un intento de revolución que llevó a un optimismo generalizado en el país (Pérez Galán, 1975).

Uno de los problemas fundamentales que se encontró el gobierno era la falta de maestros en las escuelas. Ante esta dificultad, se creó un plan de cinco años que recogía que cada año se crearían 5.000 plazas de maestros, con la excepción del primer año que serían 7.000, además, de mejorar las retribuciones económicas de los maestros. También fueron conscientes que la formación de los maestros debía mejorar, para ello se llevó a cabo una reforma en las Escuelas Normales. En esta reforma se establecieron tres periodos para la formación de los maestros, se empezó a exigir el Bachillerato, debían estar tres cursos en las Escuelas Normales y por último, un periodo de prácticas de un curso en una Escuela Nacional. Destacar que se implantó la coeducación en todas estas escuelas (Pérez Galán, 2000).

También como medida de apoyo y de fomento de la cultura tanto en los pueblos como en las escuelas rurales se formaron las Misiones Pedagógicas, que trataban de acercar aspectos culturales que ayudasen a la alfabetización de la población. El laicismo en la escuela también fue importante porque paso de ser obligatorio en todos los centros a tener un optativo en las escuelas

primarias, y por otro lado, también se restableció el bilingüismo en las escuelas catalanas (Pérez Galán, 2000).

Por último, la Ley de Instrucción Pública de 1931 declaraba una serie de principios que iban a guiar la educación durante esta época: la educación pública era función del Estado, gratuita y laica. Tenía un carácter activo, creador y social, además atendía igual a los alumnos de ambos sexos y fomentaba la cultura de los adultos (Pérez Galán, 1975)

Tras la aprobación de la Constitución de 1931 se formó un gobierno presidido por Azaña que iba a continuar la política educativa del gobierno durante los primeros meses de República. Cabe destacar que durante este mandato se hizo un importante esfuerzo económico en la construcción de centros escolares de España, mayor incluso que el de cualquier país en aquella época (Pérez Galán, 2000).

Un Decreto del año 1931 eliminaba los institutos de segunda enseñanza específicamente femeninos y los transformaba en mixtos. El mismo año, se estableció otro Decreto que establecía la coeducación en las Escuelas Normales de Magisterio. Sin embargo, nunca se estableció la coeducación en las enseñanzas primarias, aunque muchos la habían defendido (Ballarín, 2001).

Las elecciones de 1933 dieron la victoria a los partidos de la derecha, lo que supuso un cambio de orientación respecto a las políticas educativas del país. Estos últimos trataron de rectificar las directrices seguidas en los años anteriores. Se crearon menos plazas de maestros, se fomentó la enseñanza religiosa y se suprimieron organismos encargados de desarrollar la autonomía educativa en Cataluña (Pérez Galán, 2000).

Un tema de gran relevancia fue la coeducación, práctica educativa contraria a los ideales educativos que perseguían los conservadores. El gobierno terminó con cualquier iniciativa coeducadora en los centros de primaria, ya que declaró sin efecto los regímenes que se hubieran establecido sin autorización del Ministerio y prohibió nuevas iniciativas. También intentaron cambiar la reforma de las Escuelas Normales, pero no fueron capaces de terminar con la coeducación en ellas. Tampoco lo lograron en Institutos,

Universidades, Conservatorios, Escuela Central de idiomas y Escuelas de Comercio (Ballarín, 2001).

En febrero se celebraron de nuevo elecciones que fueron ganadas por el Frente Popular, una unión de los partidos de izquierdas. Durante este breve mandato (su duración llegó hasta el levantamiento militar en julio de 1936) el programa de políticas educativas se comprometió a ser continuación del primer bienio y el gobierno provisional, como por ejemplo, en la construcción de escuelas (Pérez Galán, 2000).

Durante todo el periodo republicano los datos de escolarización siguieron aumentando: de este modo, en el año 1936 el 51% de las niñas estaban escolarizadas en primaria, y el 32% en bachillerato una cifra (la de este último nivel), que al inicio de la República representaba el 22% (Ballarín, 2001).

A pesar de que los esfuerzos de la República estuvieron centrados en la erradicación del analfabetismo más que en el acceso a los niveles educativos superiores, el porcentaje de mujeres que acudía a la Universidad iba en aumento. Mientras que en el curso 1931-1932 las mujeres representaban el 6% sobre el total del alumnado, en el curso de 1935-1936 esta cifra aumentó hasta el 9% (Montero, 2009).

El papel que tuvieron las maestras durante estos cinco años que duró la II República fue muy importante para toda la sociedad, ya que ayudaron intensamente a todos los jóvenes y adultos de los pueblos y ciudades. Por lo tanto, es importante destacar y reflejar las ideas que estas mujeres quisieron despertar en los ciudadanos para crear una sociedad más equitativa y democrática.

Como hemos visto anteriormente, la educación constituyó uno de los compromisos sociales más importantes de la II República, mediante la cual, pretendieron garantizar los derechos de todos los ciudadanos y ciudadanas. También buscaron dejar atrás las desigualdades de otras épocas, a través de una educación pública que terminará con la discriminación por sexo o clase social (Clotas y López Cortiñas, 2012)

Dentro de este proyecto, ocuparon un lugar determinante las maestras republicanas, que transmitieron un modelo de mujer moderna e independiente. Ellas tuvieron un papel decisivo al educar a su alumnado en los valores de igualdad, libertad y solidaridad tanto a través de sus contenidos como de sus vivencias personales. Estas maestras rompieron todos los moldes que se suponía que tenía que ser una mujer decente y buena. Fueron mujeres con gran valentía que se incorporaron a las Misiones Pedagógicas, fueron directoras de colegios, tomaron la palabra en sindicatos, etc. Todo esto porque creían en la igualdad, derribaron los muros que separaban a los niños de las niñas y creyeron en una coeducación que les posibilitaría a sus alumnos a aprender a compartir la vida en igualdad (Clotas y López Cortiñas, 2012).

Las maestras republicanas simbolizan el proyecto de transformación social y cultura de la II República. Dentro de ellas, se encuentran las esperanzas, experiencias y los logros alcanzados por las mujeres españolas durante esos cinco años en los que la educación fue concebida como el fundamento de la auténtica democracia, por lo que el gobierno republicano trató de llevar la educación y la cultura a los sitios más remotos de España (Sánchez de Madariaga, 2012).

Como dice Sánchez de Madariaga (2012), las mujeres en esta época pudieron gozar de una libertad básica, que las convertía en ciudadanas de pleno derecho.

La profesión de maestra fue uno de los pocos ámbitos laborales en el que hasta el momento las mujeres habían ido conquistando un reconocimiento social y profesional. Por esta idea, la República pudo contar con numerosas maestras que creyeron en las ideas educativas que se defendieron durante estos años. Maestras muy activas que participaban en escuelas para adultas, en bibliotecas, en colonias escolares... Maestras que lucharon incansablemente por la educación de toda la población y que desempeñaron un papel clave como docentes y como mujeres en la historia de España (Sánchez de Madariaga, 2012).

2.5 Franquismo

El 18 de julio de 1936 tras un alzamiento militar dirigido por el General Francisco Franco, España se vio envuelta en una Guerra Civil que no conoció su fin hasta el año 1939. Tras la victoria en la guerra de los militares conservadores, se formó un régimen dictatorial que duró hasta el año 1975.

El orden político que se instauró en España durante todos estos años supuso un claro retroceso para sus ciudadanos y marcó los destinos de hombres y mujeres segregando roles y asignando comportamientos estereotipados a un sexo y a otro. Además, dadas las fuertes características unificadoras del Régimen, supuso también para las mujeres un largo y sinuoso camino en el que debieron aceptar y vivir desde un modelo único de mujer que condicionó su papel dentro de la sociedad (Flecha, 1989; González Pérez, 2008; Calvo, Susinos y García Lastra, 2011).

Con el triunfo del nacional-catolicismo y el predominio del pensamiento derechista, patriarcal y autoritario, la separación entre los sexos fue potenciada, a la vez que se fomentaba la sumisión, como uno de los rasgos fundamentales de las mujeres. Para poder volver a este modelo de mujer, la Iglesia y la Sección Femenina fueron los órganos encargados de perpetuarlo durante todo este régimen (Ballarín, 2001). La Sección Femenina de la Falange se convirtió en un elemento de transmisión del rol secundario que debían tener las mujeres en la sociedad española. Fueron las responsables de volver a educar a las mujeres y a las futuras maestras en las enseñanzas que eran consideradas de su sexo (Del Amo, 2009; Agulló, 2009 citado por, Sánchez Blanco y Hernández Huerta 2012).

También, la Iglesia Católica tuvo una gran importancia en la educación de los españoles y españolas, ya que se la confió la educación secundaria y gran parte de la primaria, por lo que los colegios regidos por órdenes religiosas femeninas aumentaron y dirigieron la educación de muchas mujeres en los principios que la dictadura defendía, como por ejemplo, la sumisión (Agulló, 1999).

Del Amo (2009:17) reflejó con exactitud la idea que el poder tiene sobre la educación y el papel que desempeñó de la mujer durante esta época:

Se derogaron las leyes civiles de la etapa republicana revalidándose el control de la iglesia sobre la enseñanza [...] Se prohibió la coeducación y en la educación femenina volvieron a tener un gran peso lo doméstico y la religión. Se vuelve a la separación de sexos en las aulas y a una educación diferenciada reflejó de las diferentes funciones sociales de hombres y mujeres.

Por lo tanto, durante estos años se pretendió formar a las mujeres y a las niñas para que pudiesen desempeñar su función de buena esposa y madre, ya que era el ideal que defendía un amplio colectivo de personas respaldado por el nuevo régimen que se instauró en España (Flecha, 1989).

La separación por sexos y la instauración de un currículo diferente para la formación de las mujeres, en el que primó la sensibilidad sobre el intelecto y la intuición sobre la racionalidad, fueron dos ejes importantes para potenciar la idea de que hombres y mujeres son seres que van a desempeñar papeles diferentes durante los años posteriores (Agulló, 1999). En todos los niveles, las alumnas debían cursar materias de Hogar, que tenían como objetivo formarlas hacia su destino, la familia, y alejarla del trabajo remunerado que era sitio para los hombres. También había asignaturas comunes como Formación del Espíritu Nacional y la Educación Física, sin embargo, tenían diferentes contenidos para los niños que para las niñas. Mientras que los chicos, en la primera de ellas, recibían teoría política, las chicas recibían contenidos de servicio y atención a la familia. Lo mismo ocurría con la Educación Física: los chicos recibían una educación premilitar y las chicas una formación para estar sanas para la maternidad (Ballarín, 2001; Del Amo, 2009).

Durante estos años, el gobierno llevó a cabo políticas para marcar una clara diferencia social entre hombres y mujeres. Además, configuró un ideal educativo femenino muy lejano a lo defendido en la II República. Este modelo educativo era en gran medida incompatible con el acceso de las mujeres a la educación superior, la cultura y el trabajo remunerado (Escolano, 2002; Ballarín, 2001; Puelles, 1991, citado por, Calvo, Susinos y García Lastra, 2011).

Es importante señalar que durante el mandato de Francisco Franco se pueden distinguir dos etapas muy diferentes que vienen marcadas por los condicionantes económicos y sociales del país. Por un lado, una primera etapa que aglutina los primeros años del Franquismo hasta el año 1960, donde España tiene grandes problemas económicos ocasionados, en una parte, por la Guerra Civil, y por otro lado, desde el año 1960 hasta el final del franquismo, una segunda etapa, en la cual, España empieza a mejorar su economía y aparecen algunos progresos sociales como se van a observar más adelante en la materia educativa. Sin embargo, aunque hubo importantes transformaciones durante estas dos etapas, los pilares ideológicos que se han ido explicando se mantuvieron durante toda la dictadura (Flecha, 1989; Ballarín, 2001).

En el año 1936, ya aparecieron las primeras Órdenes para eliminar la educación republicana y sentar las bases educativas de la educación franquista. Se redactaron diferentes Órdenes para cada uno de los niveles de enseñanza y se eliminó la coeducación. Además, se volvieron a instaurar las asignaturas de Religión e Historia Sagrada con carácter obligatorio en los centros públicos (Sánchez-Redondo, 2004).

Un gesto claro del cambio que quería hacer el régimen, se puede descifrar a través de la purga que llevaron a cabo sobre los Maestros y Maestras formados en pedagogías e ideologías que no eran afines al nuevo modelo educativo. En 1937 se promulgó una Orden que estableció que los alumnos de las Escuelas Normales que habían ingresado con el Plan de 1931 no podían desempeñar su labor docente si no habían sido depurados. Este proceso de depuración, fue un instrumento de represión política organizado para establecer, conservar y legitimar el “nuevo orden” sociopolítico que se estaba implantando en el país, a la vez, que se eliminaban ideas innovadoras de años anteriores, por ejemplo, se obligó a los maestros a asistir a cursos para que pudieran interiorizar los valores tradicionales que se pretendían transmitir a los alumnos dentro de las escuelas. Al final de ese año se habían depurado 50.000 Maestros, aunque esta purga duró muchos más años. Todo esto, unido a las muertes de Maestros durante la guerra, hizo que las plantillas quedasen muy reducidas, por lo que hubo que restablecer a antiguos enseñantes e incluir alguno nuevo afín al régimen franquista. Por otro lado, se

depuraron libros, revistas, folletos e impresos publicados que contenían ideas contrarias al respeto al ejército, la patria, la Religión Católica... (Sánchez-Redondo, 2004). Por lo tanto, con estos procesos de depuración se quería terminar con cualquier principio que se defendió en el periodo republicano.

En 1938 se produce la reforma de la enseñanza secundaria que implanta la educación segregada por sexos en este nivel educativo, dando lugar a dos tipos de Bachillerato diferenciados. Mientras que en el instituto de los hombres se organizaban talleres de carpintería, de encuadernación, actividades agrícolas, en los institutos de niñas, se enseñaba a las mujeres labores del hogar. Por lo tanto, se orientaba a los hombres al mundo laboral y académico y se volvía a la idea de mujer como esposa y madre. También, en 1945 se aprobó un Decreto que decía que era necesario crear institutos femeninos para evitar la coeducación en los centros educativos (Flecha, 1989; Graña, 2007).

En la siguiente tabla (Tabla 6), se puede observar que el número de mujeres que asistían al Bachillerato durante los primeros años del Franquismo aumentaba más lentamente que el número de hombres, incluso llegando a descender el porcentaje de alumnas en los centros escolares, lo que reflejaba la idea de reservar las enseñanzas elevadas para los hombres.

Tabla 6: Mujeres matriculadas en el Bachillerato del año 1940 al 1960.

Media entre cursos del	Mujeres totales	Porcentaje
Año 40 al 45	60.926	34'9%
Año 45 al 50	72.187	34'7%
Año 50 al 55	91.333	36,2%
Año 55 al 60	394.621	38'5%

Fuente: Graña (2007).

En el año 1943 se promulgó la Ley de Ordenación Universitaria por la que se intentaba mantener el control ideológico en las universidades. Estos centros también debían identificarse con los principios defendidos por la Iglesia

y la Falange, y como todo parece indicar, los cargos importantes en las Universidades pertenecían a miembros afines al gobierno (Sánchez-Redondo, 2004). En cuanto a las mujeres, les permitían estudiar pero se les advertía que su función era ser madres y esposas. También se les inculcaba la idea de que en un país tan devastado por la guerra debían ayudar en el campo y socorrer a la población que necesitaba ayuda (Sánchez Blanco y Hernández Huerta, 2012).

Ante esta situación, las mujeres universitarias en los años 40 no superan el 13% del alumnado, en los años 50 pasaron de un 15% a un 19%, alcanzando un 30% en el curso 1967-1968. Conviene señalar también que la mayoría de las mujeres se concentran en estudios de Filosofía y Letras y Farmacia. El gobierno franquista siempre trataba de buscar, según ellos, las profesiones y carreras más idóneas para las mujeres (Ballarín, 2001).

Por último, en el año 1945 se desarrolló la Ley de Enseñanza Primaria en la que la coeducación estaba considerada como antimoral y antipedagógica y se insistió en la formación de las niñas como madres y esposas del mañana (Ballarín, 2001). Esta Ley dividió la Educación Primaria en dos etapas: una general de 6 a 10 años y una especial de 10 a 12 años. Las enseñanzas tenían una fuerte carga religiosa, hogareña y patriótica. Algunas mujeres abandonaban sus estudios tras la primera etapa, puesto que las enseñanzas superiores no eran lugar para ellas, sino que era lugar para hombres (Sánchez Blanco y Hernández Huerta, 2012).

Esta ley fue un claro reflejo de la ideología franquista tal y como lo reflejan algunas de las siguientes frases recogidas en el documento: “la escuela al servicio de la religión y la patria”, “la formación del espíritu nacional ha de iluminar el alma de nuestros niños”, “la Ley es católica porque nuestro régimen lo es”, “la política cristiana de Franco, basada en la doctrina inmortal de la Iglesia, maestra de la verdad y la vida” y “el maestro entraña un espíritu de servicio a Dios y a la Patria (Sánchez-Redondo, 2004).

Desde la década de los 40 hasta la década de los 70 las niñas representaban más o menos un 50% del alumnado de los centros de educación primaria (Ballarín, 2001), si bien, los porcentajes de alumnado femenino nos

muestran que cuanto más alto sea el nivel, menor es la presencia de alumnas en las clases.

Como conclusión, este primer periodo del franquismo se caracterizó por el desmantelamiento de la República, el establecimiento del control ideológico, la instauración de sus principios educativos y sociales y la represión de las manifestaciones contra el nuevo régimen. A la vez, se observaba la relación estrecha del régimen con la Falange y la Iglesia Católica dentro del terreno educativo, mostrando así la importancia que tienen para el gobierno estas dos instituciones (Sánchez-Redondo, 2004).

En las dos últimas décadas del Franquismo, el estado autárquico evolucionó, el gobierno se interesó por mejorar el nivel cultural del país y se preocupó por la educación como manera de garantizar un progreso económico. Además, el aperturismo social y político que se quiso realizar en España, exigió cambios en el sistema educativo (González Pérez, 2008; Sánchez Blanco y Hernández Huerta, 2012). La economía, de corte más liberal, progresaba y España sufría un crecimiento demográfico que llevaba a un aumento de la clase media y a un continuo aumento de las mujeres en trabajos fuera del hogar, como por ejemplo ocurría en algunas industrias. Todo esto acompañado del deseo de muchas mujeres de desempeñar puestos de trabajo cualificados, demandó un modelo educativo que dejaba obsoleto el sistema educativo franquista. A la vez, el número de mujeres en el Bachillerato y la Universidad estaban aumentando, y la sociedad empezaba a respetar que la mujer trabajase fuera del hogar, siempre y cuando no tuviera responsabilidades familiares (Ballarín, 2001; Del Amo, 2009).

Todo este desarrollo económico que disfrutaba el país se tradujo en una serie de avances educativos. Entre los años 1964 y 1968 se llevó a cabo el Plan de Desarrollo Económico y Social, que serviría para la construcción de escuelas; esos mismos años se realizó la Campaña Nacional de Alfabetización y Promoción Cultural de Adultos, una medida que servía para erradicar el analfabetismo; y por último, se instauraron una serie de leyes, que permitieron la escolaridad obligatoria hasta los 14 años, unas reformas en las estructuras de las facultades y un mayor acceso al Bachillerato. Todo ello culminaría en la

Ley General de Educación de 1970 (Sánchez Blanco y Hernández Huerta, 2012).

El gobierno interpretó que la educación era un importante vehículo para el progreso económico del país y su modernización, por lo que se vieron obligados a mejorar la calidad educativa del sistema, pero simplemente como un mero camino para conseguir beneficios económicos. La siguiente cita de Carbajo (2003, citado por González Pérez, 2008: 341) lo resume claramente:

Un país eminentemente agrario, con gran soporte tradicional, necesitaba ser modernizado para mejorar la economía, y para ello precisaba de mano de obra cualificada. Esto sólo se conseguiría a través de la educación. Entendieron que invertir en educación era sinónimo de progreso, motivo por el cual los dirigentes fueron proclives a la educación.

Para potenciar esta situación, se desarrolló la Ley General de Educación (LGE) de 1970 con Villar Palasí al frente del Ministerio de Educación. Una de las bases de esta Ley fue el Libro Blanco de la Educación, el cual decía, que uno de los errores del sistema educativo era la escasa participación que tenían las mujeres dentro de él. Todo esto, provocó una transformación de gran envergadura en la educación española y una adaptación a las nuevas necesidades que surgían en España (Ballarín, 2001; Del Amo, 2009).

Los redactores de esta Ley se inspiraron en las experiencias educativas que habían tomado forma en otros países europeos y en las ideas progresistas españolas de épocas pasadas. Con la LGE, se democratizó la escuela, se implantó la idea de la igualdad de oportunidades, se introdujo a la mujer en el mercado laboral y se la dio una educación de más calidad, aunque todo este nuevo proceso educativo seguía siendo diferenciado por sexos, por lo que el sesgo de género era un importante condicionante para su progreso (González Pérez, 2010).

Con la LGE el sistema educativo sufrió una reestructuración de sus etapas: la primera de ellas era la Educación Preescolar no obligatoria, a continuación la Educación General Básica, de ocho años de duración y de carácter obligatorio, con la que se obtenía el Graduado Escolar y tras ésta el Bachillerato Unificado Polivalente de tres años. Tras este Bachillerato se

cursaba el Curso de Orientación Universitaria para el acceso a la universidad (Sánchez Blanco y Hernández Huerta, 2012).

A partir de esta ley, y centrándose en la educación de las mujeres, se pueden observar importantes cambios que aventuraban nuevos tiempos desconocidos para las mujeres españolas. La principal novedad fue la desaparición de la referencia explícita de la separación por sexos en las aulas, implantando de este modo la escuela mixta en el país. Este hecho mostraba una ruptura y un cambio con lo defendido anteriormente por el gobierno, ya que en los textos legales franquistas previos a la LGE, se podía observar claramente la insistencia en la separación por sexos del alumnado (Flecha, 1989). Se estableció la igualdad de materias para todos los escolares y aunque esta equidad fue más formal que práctica en sus inicios, sí que supuso un verdadero cambio para su educación. Tanto es así que con la unificación del currículo llegó también la desaparición de los programas de las Enseñanzas del Hogar que eran específicos en los centros escolares para las alumnas (Flecha, 1989; González Pérez, 2008). Sin embargo, es importante destacar que esta unificación de currículos para ambos sexos supuso la universalización del modelo masculino. Es decir, se devaluaron las cuestiones que se consideraban propias de las mujeres y se incorporó a las chicas al modelo masculino que ya se encontraba vigente en las escuelas (Ballarín, 2001).

Conviene señalar que la coeducación en los años 70 no era un tema prioritario para el gobierno, si bien, sí que lo era para algunos grupos progresistas, como por ejemplo, los de Renovación Pedagógica y el movimiento feminista que comenzaron a trabajar en el desarrollo de medidas coeducativas.

Antes de terminar, es importante señalar que en el año 1976, el porcentaje de alumnas superó al de alumnos estudiando el Bachillerato y rozaba el 40% en estudios universitarios (Del Amo, 2009). Estos datos indicaban que la presencia de las mujeres en la enseñanza superior estaba disfrutando de un importante ascenso, el cual auguraba unos datos muy positivos de cara al futuro.

Por último, añadir una reflexión que realizó Flecha (1989: 84) hace más de 25 años sobre la coeducación:

Y aunque no se pueda afirmar que un régimen de coeducación garantiza, por sí mismo, una total igualdad de oportunidades para mujeres y varones, sí es verdad que una separación de sexos institucionalizada es ya, en sí misma, la limitación de un derecho que trae, como consecuencia directa, una mayor discriminación que la que se puede producir en un sistema coeducativo.

2.6 La época democrática

Inmersos en el contexto que había promovido la LGE, llegó la muerte el 20 de Noviembre de 1975 de Francisco Franco. Este hecho, junto a los importantes cambios que se estaban viviendo en toda Europa y en especial en España, se llegó a una época democrática carente durante más de 40 años de Dictadura franquista en nuestro país.

La transición navegó hacia la pluralidad y la renovación pedagógica, a la vez que se recuperaba antiguas prácticas innovadoras como la coeducación. También aparecían una serie de tendencias diversas dentro de la enseñanza oficial que ayudaban a la modernización del sistema educativo (González Pérez, 2010).

La importancia que alcanzó la sensibilidad hacia la situación de las mujeres en el país puede observarse en la gran mayoría de los programas políticos que todos los partidos presentaban a las elecciones de 1977, ya que casi todos incluyeron una serie de medidas que hablaban sobre las mujeres dentro del ámbito educativo y laboral (Flecha, 1990). Un hecho muy significativo de esta situación, llegó en el año 1983 con la creación del Instituto de la Mujer, un organismo autónomo dentro del Ministerio de Cultura. Este organismo tenía el objetivo de promocionar y fomentar condiciones que facilitaran la igualdad social de hombres y mujeres, promocionando además la participación de las mujeres en la vida política, cultural, económica y social. Este Instituto ha realizado a lo largo de estos años diversas campañas de sensibilización de la opinión pública sobre la situación de las mujeres y los

problemas con los que se suelen enfrentar, a la vez que realiza estudios e investigaciones que ofrecen un mayor conocimiento de su situación (Flecha, 1990; Ballarín, 2001).

Con la redacción de la Constitución de 1978 se reafirmó la voluntad de cambio que se respiraba en la gran mayoría de la sociedad española. Con su llegada, desapareció el modelo de escuela única nacional-católica y se pasó a un modelo de escuela democrática, fundada en los derechos y deberes de los ciudadanos, que además, tenían un fin muy claro, la formación integral del alumnado. Los principios educativos fundamentales aparecían recogidos en el artículo 27 de la Constitución y hablaban de aspectos como: el derecho a la educación para todos y todas, la enseñanza básica gratuita y obligatoria, la garantía a recibir una formación religiosa y moral de acuerdo a las convicciones de los padres y la obligación de los poderes públicos a ser garantes de esta educación (Sánchez Blanco y Hernández Huerta, 2012).

Es importante señalar que con la Constitución, se eliminaron las barreras jurídicas y legales que impedían el acceso de las mujeres a determinados estudios y profesiones. Sin embargo, a pesar de que la Constitución reconocía la igualdad de derechos entre mujeres y hombres, esta igualdad no llegó a existir en la realidad, puesto que aun, coexistía una subordinación sexual y las mujeres continuaban relegadas a un plano secundario respecto a los hombres (González Pérez, 2010).

En el año 1984 tuvo lugar un hecho muy esperado por una gran parte de la sociedad: el gobierno socialista estableció de manera obligatoria la escolarización mixta en los centros educativos, siguiendo la idea que la LGE ya había establecido en 1970 pero que algunos centros, sobre todo los privados, todavía no habían puesto en marcha. (Del Amo, 2009). Durante estos primeros años, se quería identificar a la escuela mixta como la plena igualdad, sin embargo esta igualdad formal no llegó a ser una igualdad real en el país, ya que el marco social, en muchas ocasiones, asignaba a las mujeres papeles desvalorizados, como por ejemplo, las labores dentro del hogar. Con las escuelas mixtas integradas en el país, pocas personas cuestionaban el sexismo dentro de los centros escolares por lo que durante estos primeros años, no se llevaron a cabo propuestas correctivas para detenerlo. Sin

embargo, hay que señalar que a pesar de las limitaciones, la extensión de la escolarización supuso una llave hacia la igualdad de género y un gran avance para las mujeres dentro de las enseñanzas superiores (Ballarín, 2004; Arenas, 2006; Fernández Enguita, 2004; Tiana, 2004, citado por González Pérez, 2010).

Todas las medidas llevadas a cabo durante la transición y los primeros años democráticos fueron positivas para erradicar el analfabetismo aun persistente en España. En 1986 casi no había mujeres menores de 30 años analfabetas, sin embargo, las cifras eran desfavorables para las mujeres respecto a los hombres. Por un lado, el 77% de las personas analfabetas eran mujeres y el 56% de las personas sin estudios también lo eran. Por otro lado, solo 33% de las personas con estudios superiores eran mujeres. También, conviene señalar que, en el curso 1987-1988 se logró que la escolarización para la población de 5 a 13 años fuera completa, lo que llevaría a una mejor preparación a todas las personas del país (Ballarín, 2001). Además, los efectos de esta LGE y de las medidas tomadas durante la transición, fueron también positivas para el acceso de amplios sectores de población a diferentes niveles educativos. Durante la década de los 80 se consolidó la presencia femenina en todos los niveles, llegando a superar en algunos a los varones. En el año 1976 las mujeres son mayoría como estudiantes de Bachillerato y en los 80 se convierten en el 50% del alumnado de todos los niveles educativos (Del Amo, 2009).

A pesar de que las cifras mostraban una ilusionante línea para el progreso social de las mujeres dentro del país, durante los años 80 se realizaron una serie de investigaciones que evidenciaron que la escuela mixta no había suprimido las desigualdades entre géneros, puesto que aceptaba un lenguaje sexista y un androcentrismo científico en favor de los hombres. Esto es, la escuela mixta se había construido sobre las ideas, intereses y demandas de aquellos que la habían creado. Por lo tanto, en los centros educativos se mantuvo el estereotipo de la diferencia, en el cual, el hombre era dominante y la mujer no tenía la relevancia que se merecía dentro del sistema educativo (Del Amo, 2009).

En 1990 se aprobó la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) para, entre otros objetivos, paliar los déficits que presentaba la LGE de 1970 (Sánchez Blanco y Hernández Huerta, 2012). Algunas de las novedades que impulsó la LOGSE fueron la ampliación de la educación básica hasta los 16 años y la reorganización de todas las etapas educativas. Además, persiguió la mejora de la calidad educativa en todos los niveles de enseñanza (Sánchez Blanco y Hernández Huerta, 2012).

Esta nueva Ley sí que reconocía la discriminación por sexos y establecía que era necesario llevar a cabo principios de igualdad en todos los aspectos de la vida escolar. Estos principios se recogieron en los currículos escolares y se establecieron una serie de metodologías que potenciaban la coeducación como un contenido transversal dentro del centro. También se produjeron gran cantidad de materiales e investigaciones, que nacían de la colaboración entre el Ministerio de Educación y el Instituto de la Mujer. Todo esto recogía las ganas del profesorado de materializar la coeducación en los centros educativos del país, para así poder equiparar las prácticas educativas (Del Amo, 2009). Para introducir el principio de igualdad a través de diseños curriculares, se implantaron una serie de Reales Decretos que establecían aspectos básicos del currículo en las distintas etapas educativas. Estos aspectos fueron revisados por el Instituto de la Mujer y se resaltaban con objetivos contenidos y criterios de evaluación. Algunos de ellos eran: la construcción de la identidad sexual, análisis de la utilización sexista del lenguaje para su modificación, reconocimiento del feminismo como proyecto ético contemporáneo y desarrollo de principios de respeto y solidaridad entre ambos sexos (Ballarín, 2001).

Los principios anteriores fueron una gran conquista pero podían quedarse en simples declaraciones en papel si no se llevaba a cabo una formación adecuada del profesorado para cambiar las prácticas educativas del sistema (Ballarín, 2001). Como señala Del Amo (2009), el esfuerzo por promover mayor igualdad mediante estos principios y contenidos transversales no tuvo el éxito esperado, ya que aún hoy persisten algunas desigualdades, aunque cada vez aparecen más propuestas que desarrollan una coeducación efectiva. Es importante señalar también a mitad de la década de los 90, la presencia femenina en las universidades ya era superior a la masculina,

aunque la elección de estos estudios estaba, y continúa estando, fuertemente condicionado por el género. De este modo, las mujeres son mayoría en los estudios de Humanidades y Ciencias Sociales mientras que sus compañeros siguen representando al alumnado de las carreras Técnicas.

A lo largo de estos años los conceptos de escuela mixta y coeducación se empiezan a diferenciar el uno del otro y no son tratados como sinónimos, como ocurría años atrás. Cuando la escolarización mixta, ya está aceptada, se empiezan a encontrar una serie de factores y condiciones que fomentan la coeducación o la desigualdad en el aula.

Según Lomas y González (2002), se entiende por Coeducación al método educativo que parte del principio de la igualdad y de la no discriminación por razón de sexo. Coeducar significa educar conjuntamente a los niños y niñas en la idea de que hay distintas miradas del mundo y distintas aportaciones hechas por hombres y mujeres que nos permiten conocer e interpretar la realidad. Coeducar significa también, no establecer relaciones de dominio que supediten un sexo al otro. Las prácticas coeducativas deben plantearse la aparición de las mujeres en todas las partes del sistema educativo.

Para entender claramente esta idea de diferenciación entre escuela mixta y coeducación, se pueden observar las diferentes etapas señaladas por Marina Subirats (2002):

1. Entre 1970 y 1978, se consolidó la escuela mixta y avanzó la escolarización femenina.
2. Entre 1979 y 1985 surge un movimiento educativo que reflexiona sobre las características de la educación de las niñas y niños. Se inician una serie de innovaciones y objetivos que permiten eliminar el androcentrismo presente en la escuela mixta.
3. Entre 1986 y 1995 se amplía el movimiento de todos estos maestros y maestras y se articula una política institucional con mecanismos para impulsar políticas de igualdad que promuevan una reforma educativa global.

Desde 1996 y hasta la actualidad, se han vivido sucesivos cambios de gobiernos entre el PP y PSOE, que iban unidos de un cambio de leyes educativas, mediante las cuales pretendían mejorar la calidad educativa. Ahora estamos inmersos en la implantación de la LOMCE por parte del PP, para derogar la LOE del 2006 instaurada por el gobierno socialista. Dejando a un lado este vaivén de leyes inentendible por una gran mayoría de personas, los profesores e investigadores han seguido realizando un duro trabajo para fomentar cada día la igualdad entre géneros y la no discriminación tanto en las aulas, como fuera de ellas, construyendo nuevos materiales y nuevas prácticas pedagógicas que ayuden a ello.

Otro aspecto importante para luchar por conseguir la igualdad de género son los textos legales y en los últimos años hemos podido observar algunas medidas que buscan elevar a iguales a las personas de ambos sexos. Está claro que las leyes por si solas no van a conseguir un cambio de mentalidad en la sociedad, pero sí que crea un principio de legitimidad dentro de ella (Subirats, 2011).

Las dos leyes más significativas que se han redactado en materia de igualdad en los últimos años son: la Ley Orgánica de Educación en el año 2006 (LOE) y la Ley de Igualdad del año 2007.

La LOE reordenaba todo el ámbito educativo del país. Esta ley contiene referencias para no discriminar por razón de sexo y busca incorporar el conocimiento de las diferencias entre hombres y mujeres, a la vez que se investiga en temas relativos a la igualdad de género. Un aspecto importante de la LOE, es que incluye la asignatura de Educación para la Ciudadanía, en la cual se incluyen contenidos para trabajar la igualdad de hombres y mujeres a través de derechos y deberes que se deben cumplir dentro de la sociedad. Esta ley también plantea que se reconozcan las aportaciones culturales realizadas por las mujeres, y la transversalidad del tema de igualdad entre ambos sexos (Subirats, 2011).

A lo largo de todo el documento que forma la LOE, se pueden observar continuas menciones para fomentar la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.

Por último, en el año 2007, se instauró una Ley Orgánica para la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, en la cual la educación tiene un papel muy destacable, puesto que la dedican el artículo 23, 24, 25 y 26.

Esta ley recoge oficialmente reivindicaciones que se han ido formulando durante los últimos veinte años para fomentar la coeducación en los centros educativos. La ley señala un aspecto muy importante para potenciar el principio de igualdad, la formación inicial y continua del profesorado, para así, ser capaces de prestar atención a la cuestión del género en todo el sistema educativo, algo que hasta esta ley había sido voluntario (Subirats, 2011).

3.- Investigación Empírica

3.1 Proceso de investigación

Para enriquecer y precisar el trabajo que se ha realizado sobre la historia de la educación de las mujeres en España, se decidió llevar a cabo una investigación cualitativa, en la cual la técnica escogida para recopilar información y extraer unos resultados para el proyecto fue la entrevista en profundidad. Mediante esta técnica, se ha pretendido conocer experiencias individuales que nos ayuden a comprender la visión que tuvieron las cinco profesoras desde su época como alumnas, a la actualidad que viven como docentes e incluso a las reflexiones que realizan sobre la sociedad y los principios coeducativos que conocen.

Se decidió realizar entrevistas en profundidad para de este modo conocer más profusamente la historia protagonizada por mujeres en su papel como docentes. No hay que olvidar que uno de los objetivos de la entrevista es extraer íntimamente y detalladamente ideas y visiones que, en este caso las mujeres protagonistas de la investigación, han tenido a lo largo de su vida, relacionadas con el mundo de la educación. Como veremos, se ha buscado llegar inductivamente a una serie de conclusiones que pueden refrendar o diferenciarse de la revisión literaria realizada anteriormente.

El primer paso para la construcción de las entrevistas en profundidad fue el estudio de las características y los objetivos que persigue esta técnica. Una

vez realizado, se redactó un guion inicial con una serie de preguntas agrupadas en diferentes categorías de acuerdo a los intereses del trabajo y las ideas desarrolladas en el marco teórico. Este guion fue revisado y modificada hasta la redacción de un documento definitivo que buscarse y se acercase de manera adecuada a los objetivos que se perseguían con la investigación del trabajo.

En segundo lugar y tras la construcción del guion de la entrevista definitivo, que incluía una pequeña presentación del proyecto y en la cual se detallaban los objetivos, era necesario encontrar a las participantes de la investigación. Para ello, el primer contacto se realizó con la tutora de prácticas del Instituto, quien sirvió para contactar con otras compañeras que podían participar en la investigación. La elección de las participantes estuvo guiada por criterios como la edad, el número de años ejerciendo la docencia o la rama de conocimiento en la que trabajaban cada una de ellas, Finalmente, y por motivos de extensión del trabajo, se optó por entrevistas a cinco docentes.

Tras la búsqueda de estas cinco profesoras de Secundaria mantuve una pequeña reunión con cada una de ellas en la que les entregaba el guion de la entrevista, concertaba una cita para la realización de ésta, les pedía autorización para poder grabarlas durante el encuentro al mismo tiempo que se les garantizaba el anonimato de sus relatos. Las entrevistas se realizaron en dos días diferentes y todas fueron grabadas con la aplicación móvil “Easy Voice Recorder”. A la vez que se realizaba la entrevista se iban cogiendo notas que pudieran enriquecer el relato. Si bien las entrevistas tienen duración variable según el caso, todas se encuentran entre los 40 y los 60 minutos.

Tras la realización y la grabación de todas las entrevistas, se transcribieron para, posteriormente, ser enviadas a las profesoras a través de correo electrónico para su revisión y posible modificación de alguna de las ideas recogidas. Una vez devueltas, se llevó a cabo una lectura de los discursos obtenidos para la obtención de categorías, o ideas vectores, que guiaran el análisis de éstos. En total, se obtuvieron cinco categorías que pasarán a ser explicadas en el siguiente apartado. Es necesario apuntar que estas categorías no agotan la información que puede obtenerse a partir de la información obtenida, si bien se optó por escoger aquellas que coincidían con los objetivos de este trabajo.

3.2 Resultados de la investigación

A continuación se van a presentar a las cinco participantes de las entrevistas en profundidad (todas ellas comparten su condición de profesoras de Educación Secundaria) y posteriormente se señalarán las categorías y el análisis de cada una de ellas.

- Entrevistada número 1 → (E1): Es profesora de Lengua Castellana y Literatura. Tiene cincuenta años y fue hija de una familia numerosa. Ha estudiado tanto en la educación pública como privada y lleva ejerciendo la docencia unos treinta años. Estudió Filología Hispánica. (1965).
- Entrevistada número 2 → (E2): Es profesora de Tecnología, aunque pertenece al departamento de Orientación. Tiene cuarenta años. Lleva dieciséis años ejerciendo la docencia, ha impartido clase a grupos de diversificación curricular. Estudió Ingeniería Industrial. (1975).
- Entrevistada número 3 → (E3): Es profesora de Matemáticas y es la más mayor de las entrevistadas, tiene 56 años. Franco murió cuando ella estaba estudiando el COU, por lo que es la entrevistada que más recuerdos tiene sobre el Franquismo. Fue estudiante de Ciencias Físicas. (1959).
- Entrevistada número 4 → (E4): Es profesora de Lengua Castellana y Literatura, lleva ejerciendo la docencia veinticinco años. Estudio Filología Hispánica. Tiene 48 años. Estudió Filología Hispánica. (1967).
- Entrevistada número 5 → (E5): Es profesora de Lengua Castellana y Literatura, tiene 47 años de edad y lleva trabajando dieciocho años en la docencia. Estudio Filología Hispánica. (1968).

Los resultados que se extraen de las entrevistas en profundidad realizadas a las profesoras de Educación Secundaria, se clasifican en cinco categorías:

a) El cambio en el papel de las mujeres: Franquismo, Transición y Democracia.

La primera de las categorías analizadas está relacionada con el cambio en el papel de las mujeres en la sociedad. El hecho de que la edad de las

mujeres entrevistadas sea diferente nos puede ofrecer una imagen sobre su evolución.

Las protagonistas de nuestra investigación coinciden al afirmar que el Franquismo fue una época en la se promovió y fomentó la desigualdad de género y se marcaron de manera rígida los roles basados en el sexo de las personas: “Recuerdo de aquella época que el hombre tenía una función y que la mujer tenía otra función. Yo creo que esta tradición no era solo franquista, pero sí que asentó los roles de hombre y mujer. La Sección Femenina tuvo mucha importancia en ello. También, la escasez de derechos que tenían las mujeres respecto al hombre fue un aspecto importante” (E1). La idea de que no sólo el Franquismo fomentó una imagen tradicional de la mujer puede unirse con opiniones obtenidas en las entrevistas en las que se destaca el papel jugado por la Iglesia Católica y su relación con el régimen dictatorial: “Lo que el Franquismo defendía era el catolicismo integrista, las normas que había para hombres y mujeres eran las que marcaba la iglesia de entonces. Marcaban una separación de sexos en todo” (E3).

Por otro lado, todas las participantes de la investigación muestran que la Transición y la Democracia supusieron un importante cambio para la situación de las mujeres. Un cambio que ya estaba interiorizado por gran parte de la sociedad: “En los últimos años del Franquismo ya estaba latente, pero la democracia fue la explosión para potenciar estos avances y esta igualdad” (E5). “Un cambio total y absoluto, además fue muy rápido, pero yo creo que fue tan rápido, porque como era tan artificial y tan absurdo, fue como romper una presa, lo teníamos ahí ya, pero el control social que había no se podía manifestar pero cuando ese control social desapareció, salió todo y curiosamente fue tan brutal y tan rápido, porque yo creo que la gran mayoría estaba de acuerdo” (E3). La articulación de nuevas leyes acompañaron este proceso, sobre todo en el ámbito de la educación: “Por supuesto, se hicieron nuevas normas que han ido mejorándose a lo largo de estos años” (E2), si bien, en algún caso, se duda del alcance de éstas: “Aparecieron leyes, pero la transmisión de esas leyes a la sociedad no sé si la democracia ha conseguido todavía que llegue a darse de forma adecuada” (E1).

Sobre la evolución del papel de las mujeres en la sociedad, todas las opiniones giran en torno a la idea de que la mujer ahora es más independiente. “La diferencia básica es que la mujer ahora es independiente y antes dependía del hombre hasta para sacar el pasaporte. La idea de que todo el mundo tiene que ser independiente económicamente. [...] Recuerdo que cuando yo era pequeña, te decían que la mujer se tenía que casar” (E3). Otra participante intenta concretar mucho más dentro del mundo de la educación, pero sigue basándose en la misma idea de autonomía que hoy en día buscan las mujeres. “Antes la mujer en el mundo de la educación era hasta donde llegará, pero su objetivo principal era casarse y formar una familia. Hoy en día las mujeres buscan formarse y conseguir una autonomía personal” (E2). Por otro lado, una de las entrevistadas señala que: “Ahora tenemos un sentido de igualdad mucho más grande, el trato entre hombres y mujeres cada vez es más igual. La idea de igualdad está mucho más desarrollada que antes” (E5). Sin embargo, una profesora nos dice que está viendo un retroceso en algunas madres de los alumnos que tiene en el Instituto. “La discriminación de la mujer había disminuido, pero parece que hoy en día estamos retrocediendo. Yo encuentro madres que ahora quieren volver a estar como amas de casa, cosa que alucino, puesto que son mujeres que están recuperando el papel de madres y esposas” (E1).

En conclusión, las entrevistadas coinciden en que el Franquismo fue una época donde se fomentó las diferencias entre los hombres y las mujeres y donde la Iglesia Católica tuvo un gran peso en el mantenimiento de éstas, si bien con la llegada de la Transición y la Democracia todo esto cambió, ya que la promulgación de leyes que reconocían la igualdad entre hombres y mujeres, basadas en ideales que un gran parte de la sociedad ya tenía interiorizados, provocó un nuevo escenario social. El aumento de la independencia y autonomía de las mujeres aparecen como cambios fundamentales.

b) Trayectoria escolar. Su papel como alumnas.

En segundo lugar, se va a analizar el papel que vivieron las participantes como alumnas en los centros educativos en su etapa de secundaria y de Universidad.

Para empezar, se establece una equiparación en los sexos del profesorado que tuvieron las alumnas que asistieron a la escuela mixta en las etapas del BUP y el COU, aunque la mayoría acaba señalando que en esta etapa tuvieron más profesores. Un claro ejemplo es la respuesta de una de las entrevistadas, “en aquella época, me encontré más hombres que mujeres dentro del profesorado” (E2). Sin embargo, hay una excepción, dado que una de ellas, al estudiar el BUP en un centro femenino y unos años antes que las demás, dice: “Solo tuve profesoras, salvo un profesor, que era un Cura, que impartía Religión” (E3) y también dice que al pasar al COU e ir a un centro público “La mayoría eran profesores”. Para la entrevistada E4, quien también asistió a un centro femenino, ocurría lo mismo: “Yo recuerdo tener más profesoras que profesores”.

Respecto al alumnado, todas ellas dicen que el número de alumnos y alumnas se equiparaba en las aulas. Algunos de los discursos así lo reflejan:

“Iba a un Instituto público, se seguían equiparando el número de chicos y chicas” (E5).

“Estudí en un Instituto público en Torrelavega que era mixto. El número de chicas se aproximaba al de los chicos” (E2).

En el paso a la Universidad esta tendencia cambia según los estudios elegidos. De este modo, aquellas que eligieron estudios de Ciencias o Técnicos afirman que “Aquí tuve muchos más profesores” (E3) o, en el caso de las Ingenierías, “El profesorado fundamentalmente era masculino” (E2). Sin embargo, las otras tres entrevistadas, que realizaron una carrera de Humanidades o Ciencias Sociales, afirman que el profesorado se equiparaba y como dice una de ellas, “En mi carrera se equiparaba, quizás porque era una carrera que estaba orientada para las mujeres” (E5). Respecto al alumnado ocurre lo mismo, para las participantes que estudiaron una carrera de Ciencias, hablan que la gran mayoría de compañeros eran hombres: “Las mujeres éramos clara minoría [...] igual éramos 15 mujeres en una clase de 80 alumnos” (E3). Sin embargo, las otras tres profesoras, afirman que eran más mujeres que hombres: “Éramos más mujeres que hombres, sin embargo, en carreras más técnicas creo que esta situación era la contraria (E1)”.

Las diferencias en la elección de estudios por parte de mujeres y hombres era ya manifiesta al inicio del Siglo XX tal y como nos muestra la Tabla 5 recogida en páginas anteriores, si bien las entrevistas realizadas ponen de manifiesto que cincuenta años más tarde, esa diferencia seguía siendo palpable en la sociedad. Al preguntar por el porqué de esta situación, todas las entrevistadas coinciden con la idea de que “Era una cuestión que estaba arraigada en nuestra sociedad, siempre a las mujeres se las orientaba más a carreras de Letras y a hombres a carreras de Ciencias” (E5). Todas ellas dan respuestas similares y afirman que es una cuestión cultural, los chicos iban (y continúan yendo, aunque en menor medida) a las carreras de Ciencias y las chicas a las de Humanidades. Conviene destacar la respuesta de una de las profesoras entrevistadas (E3), quien, desde su propia experiencia, habla de las posibilidades laborales que otorgaba elegir uno u otro tipo de estudios:

“Por tradición y por posibilidades laborales. Muchas veces estudiar estaba bien visto en la sociedad, pero en muchos casos era hasta que te casabas. Algunas amigas que yo conozco se casaron durante la carrera y abandonaron sus estudios. [...] Las carreras de ciencias para las mujeres para poder trabajar después eran más complicadas, por ejemplo, cuando yo acabé Físicas, la especialidad de Electrónica, algunas empresas contrataban estudiantes, pero señalaban que solo contrataban hombres, por muy buena que fueras no tenías posibilidad de trabajar, te lo decían directamente, queremos hombres. Recuerdo unas plazas de prácticas en una empresa y claramente eran plazas para alumnos, mujeres no contrataban”.

Por otro lado, respecto a la existencia de materias orientadas a las chicas y materias dirigidas a los chicos durante la Educación Primaria y Secundaria, la edad de las mujeres entrevistadas es una condición significativa a la hora de hablar sobre este tema, así, esta diferencia dentro del currículo fue una realidad durante el Franquismo, con materias impartidas, en el caso de las mujeres, por la Sección Femenina para fortalecer el papel de mujer como esposa y ama de casa, si bien con la llegada de la democracia ese tipo de asignaturas diferenciadas fue eliminada. Preguntadas por la materia “Tareas del Hogar”, que aún en la época democrática se impartía en los centros escolares de Secundaria y era mayoritariamente cursada por chicas, no existe

una opinión unánime sobre ella. Así, mientras que la entrevistada más joven afirma que “fue una materia muy importante y que la dedicaban muchas horas” (E2), las demás entrevistadas dicen que era una materia poco importante e incluso alguna de ellas ni la cursaron: “En Bachillerato que asistí a un centro femenino, era obligatoria, [...] pero no era muy importante” (E3).

Por último, es curioso destacar que salvo una de ellas que no tiene muy claro si los profesores tenían las mismas expectativas y buscaban las mismas metas para ambos géneros, las otras cuatro participantes dicen que los profesores no eran sexistas, ni tampoco te orientaban hacia un lado u otro. Como afirma una de las profesoras, “yo no percibía que los profesores nos orientasen hacia unas metas u otras, yo creo que tuve buenos profesores que no eran sexistas” (E2).

Sin embargo, como hemos visto anteriormente, todas ellas dicen que las carreras de Humanidades y Ciencias Sociales eran mayoritariamente cursadas por chicas y las de Ciencias por chicos, lo que permite reflexionar bien por la influencia, implícita en la mayoría de las ocasiones, ejercida por el profesorado en la elección de estudios y no percibida por el alumnado, bien por el peso que otros agentes tienen en el desarrollo de un proceso de socialización diferenciado para unas y otros, que orienta hacia uno u otro tipo de saberes.

c) Escuela mixta y coeducación

La tercera de las categorías está relacionado con las ideas mantenidas por las profesoras sobre la escuela mixta y la coeducación. Se analizará la valoración que realizan sobre la escolarización mixta, el sentido que otorgan a la definición de coeducación, la diferencia de ésta con la escuela mixta, así como la formación que han recibido a lo largo de su vida como docentes sobre la igualdad de género y el sexismo.

Sobre la escolarización mixta, las cinco entrevistadas coinciden en sus ventajas. Todas ellas hablan de la importancia de aprender a convivir juntos, “Los chicos y las chicas tienen que convivir, si ya empezas separándoles no

hay espacio para la igualdad, puesto que empiezas a ver a los otros como diferentes y desconocidos” (E3).

Preguntadas por el comienzo de este tipo de escolarización en la España de los setenta, una de ellas (E4) recuerda que “las leyes siempre ayudan y creo que fue positivo, pero yo creo que esa idea ya estaba latente en la sociedad”, de tal manera que “fue importante por el hecho de que apareciese esa ley y eso se contemplase, pero que eso se tradujese a una realidad, creo que no se dio porque el hecho de que exista una ley, si no se trabaja de alguna manera, no hace que cale en la sociedad” (E1). Esto es, las leyes regularizan las situaciones, si bien deben ir acompañadas de acciones y prácticas que la potencien y la conviertan en una realidad.

Por otro lado, cuando hablamos sobre coeducación, todas las participantes tienen que reflexionar y pensar su respuesta. Aunque nos encontramos con muchos puntos comunes en sus definiciones, se pueden observar también algunas diferencias. Las definiciones del término obtenidas en las entrevistas son las siguientes:

“Una educación en la que a todos nos traten igual, independientemente del género que tengamos”. (E1)

“Es un método de educar en el que coopera sin diferenciación de género, todos los miembros de la comunidad educativa”. (E2)

“Sacar lo mejor de cada uno independientemente de que uno tenga un sexo u otro”. (E3)

“Es educar en la igualdad de oportunidades para ambos sexos, teniendo en cuenta que los hombres y mujeres somos distintos”. (E4)

“Un proceso educativo en el que tanto chicos como chicas trabajan colaborativamente dentro del aula”. (E5)

Como puede observarse, todas ellas están de acuerdo en que es un proceso en el que no hay que realizar ninguna diferenciación por sexos, al tiempo que algunas hablan de la cooperación como modelo de trabajo. Es significativo que sólo una de ellas hable de la coeducación como método educativo. De tal manera que está claro que todas las entrevistadas entienden

que la igualdad entre hombres y mujeres se debe plasmar y potenciar en las clases y debe ser una máxima en la metodología de trabajo con el alumnado, si bien se echa en falta una precisión sobre el término y sus implicaciones que puede estar relacionada con la escasa formación recibida sobre el tema.

Así, cuando se pregunta sobre la formación recibida en el centro escolar, las cinco profesoras responden de manera negativa. Una de ellas (E1), habla de panfletos y afirma: “No, en alguna ocasión han llegado algunos panfletos para evitar el sexismo, que por iniciativa propia he leído”. Otra de las profesoras (E2), hace énfasis en los cursos y dice: “No, es verdad que hay cursos de actualización del profesorado, pero son cursos voluntarios”. Todas ellas responden que puedes mejorar tu formación pero siempre de manera voluntaria. De este modo, la falta de precisión en la definición de coeducación y quizás en algunas prácticas que se pueden detectar en las aulas de secundaria pueden venir precedidas por la escasa formación que recibe el profesorado.

Por último, al plantear la cuestión sobre la similitud entre escuela mixta y coeducación se abre un debate entre las entrevistadas. Mientras que dos de ellas afirman que son términos sinónimos puesto que dentro de las clases pueden ser mujeres las que lleven el liderazgo de un grupo, otra reconoce que “No siempre, tu puedes tener niños y niñas juntas y transmitir valores sexistas” (E4). Una de ellas niega la similitud con un “no” rotundo.

Una de entrevistadas da la clave de la diferencias entre los dos conceptos: “La escuela mixta es un principio. Yo fui a una escuela mixta y no creo que hubiera coeducación. [...] Si separas es imposible que haya coeducación. Aunque juntar chicos y chicas no lleva consigo una coeducación. Depende sobre todo del profesor”. (E3)

d) La influencia del género en su carrera docente

En cuarto lugar, se analizará cómo perciben las docentes entrevistadas la fomentación de la igualdad de género en los centros educativos a través de las Leyes Educativas, de los planes y de los proyectos de centro. También se analizara si las participantes creen que la igualdad de género debe ser competencia de los docentes y como es el trabajo que se realiza día a día en los centros.

Para comenzar, todas las entrevistadas saben que hay planes y leyes que promueven la igualdad de género entre los alumnos, si bien sólo una de ellas cita alguna ley y lo hace con la siguiente respuesta: “Sí. De hecho desde la LOE se recoge que es obligatorio tratar la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres” (E2). El resto no cita ninguna ley ni plan concreto que promueva la igualdad entre mujeres y hombres. Dos de ellas señalan que hay un cargo que supervisa la igualdad en los centros (“De hecho creo que hay un cargo de este tipo para supervisar la igualdad” (E5), si bien su respuesta es vaga a la hora de conocer sus tareas.

Una vez que las cinco participantes afirman conocer que hay leyes para promover una igualdad efectiva entre hombres y mujeres, es importante saber si dentro de su centro se lleva a cabo el fomento de ésta. Solo una de ellas dice que sí se promueve, mientras que por el contrario, otras afirman que no se trabaja o que no es algo importante: “Creo que a día de hoy, no es un tema prioritario en los centros” (E1), aunque también reconocen que depende de los centros y de las personas: “Depende mucho de cada uno para trabajarlo en los centros, unos sí que lo trabajan pero otros, seguro que no lo hacen” (E4).

Relacionada con esta idea, ante la pregunta sobre la competencia de los docentes en la promoción de la igualdad entre el alumnado, las cinco entrevistadas tienen muy claro que los docentes deben hacerlo, además, como señala una de ellas, no sólo en Secundaria “sino en todos los niveles educativos” (E2). Sin embargo, también reivindican que no solo los docentes deben promover la igualdad, sino que las familias también deben comprometerse, igual que otras instituciones como los medios de comunicación. Por lo tanto, reconocen que esta competencia es compartida por toda la sociedad y no puede ser solo de los docentes. El discurso de una de las profesoras recoge esta idea: “Sí es competencia de los docentes, pero también de los padres, de los medios de comunicación, de las series de televisión, todos debemos promover esta igualdad de género, es una labor de todos y creo que ahora tenemos carencia de valores”. (E4).

En definitiva, aunque en las escuelas se trabajen unos valores positivos, si la sociedad trasmite todo lo contrario, será difícil conseguir los objetivos previstos. En este sentido, enfatiza la divergencia que en ocasiones se observa

entre la escuela y los medios de comunicación: “La clave es la educación, muchas veces los medios de comunicación nos muestran modelos sexistas, y aunque desde la escuela estemos lanzando mensajes de igualdad entre sexos, en muchas ocasiones los medios de comunicación adolecen de esa sensibilidad hacia la igualdad de género” (E2).

Si bien, como señala una de las profesoras, no hay que olvidar el papel relevante que el profesorado puede jugar en algunas ocasiones: “Sí, tu eres un ejemplo para los alumnos y debes transmitirlo, aunque también en casa deben aprenderlo y no lo aprenden, entonces la competencia del docentes es mayor, puesto que el referente de estos alumnos en muchas ocasiones pasar a ser el docente”. (E5)

e) Mujeres en puestos de responsabilidad en el sistema educativo.

La quinta y última de las categorías, está referida a la presencia de las mujeres en puestos de responsabilidad en el sistema educativo y los factores que apoyan/empujan a éstas a ocupar estas posiciones.

Para empezar, y a pesar de que todas las participantes llevan muchos años trabajando como docentes, llama la atención que ninguna ha ostentado un cargo directivo a lo largo de su vida. Esta situación puede relacionarse con la imagen ofrecida por las estadísticas sobre el tema que nos hablan de cómo solo el 30% de las personas que ocupan la dirección de los centros educativos de Educación Secundaria son mujeres, si bien el porcentaje aumenta al analizar las jefaturas de estudio y las secretarías (Instituto de la Mujer, 2011). El mismo estudio recoge que el 55% de los docentes de Secundaria son mujeres.

La razón de esta falta de representación de las mujeres en los cargos directivos se relaciona con la tradición, la cultura de la sociedad. Aunque alguna de las profesoras reconozca que “para mí esta decisión forma parte de la personalidad de la persona, para mí nunca ha sido una meta” (E4), no hay que olvidar que tras estas decisiones individuales se esconde el papel que la sociedad tradicionalmente ha atribuido a mujeres y hombres transmitido a través de la socialización.

Sin embargo, es importante destacar que se percibe un cambio en esta situación y que cada vez son las mujeres que ocupan estas posiciones, si bien las responsabilidades familiares, que habitualmente recaen en mayor medida en las mujeres que en los hombres, aparecen aun en el momento actual: “las mujeres, muchas veces tenemos más cargas familiares y personales que anteponeamos a las profesionales” (E2).

Sobre las posibilidades para cambiar esta situación, aparecen dos ideas claras: la educación y las medidas legislativas: “hay que realizar y transmitir una buena educación a los alumnos, y sobre todo desde la escuela pública, porque es la que promueve la equidad de los alumnos y pretende transmitir unos valores críticos, [...] que ayuden a los alumnos a evitar esas discriminaciones por sexo” (E4). Otras de las profesoras, va un paso más allá y dice “es fundamental trabajar e interpretar situaciones que hayan vivido por la calle, que conozcamos por los medios de comunicación y trabajar esa variedad de contextos en el aula” (E1). De esta manera, se trabajará sobre los contextos habituales de los jóvenes y podrán aprender comportamientos que no sean sexistas.

Sobre las medidas legislativas la idea es clara deben seguir apoyando la búsqueda de la igualdad, acompañando a la sociedad en el camino hacia la transformación de los papeles de mujeres y hombres: “Las Leyes Generales tienen que ser más justas, es decir, cuando escuchamos hablar que las diferencias salariales por un mismo trabajo entre un hombre y una mujer pueden llegar hasta un 30% en la empresa privada, eso por ley debería estar prohibido y mucho más vigilado. [...] El ambiente de que hombres y mujeres son iguales ya está, así que falta acabar de legislar y vigilar para que no haya discriminación por el género” (E3). O como afirma otra profesora, “Que las leyes se cumplan y que pase el tiempo para que la sociedad vaya cambiando. [...] Poco a poco habrá un gran cambio y estaremos dentro de una sociedad que no discrimine a las mujeres”. Por lo tanto, ambas ponen énfasis en el refuerzo de las leyes para que no haya discriminación de género. (E5)

4.- Conclusiones

A lo largo de este trabajo se ha estudiado y analizado el recorrido histórico que han tenido las mujeres dentro del ámbito educativo en España desde el Siglo XIX hasta nuestros días, comparando a lo largo del trabajo las diferencias que han sufrido respecto al hombre y señalando todas las dificultades que han ido superando durante todos estos años. Hay que tener claro que aunque la igualdad de género es un aspecto que la gran mayoría de la sociedad tiene asimilado dentro del mundo de la educación, las dificultades para llegar a ello han sido muy grandes y no son muy lejanas en el tiempo, por lo que una buena revisión y reflexión de los hechos nos puede permitir sensibilizarnos y promover de manera mucho más efectiva una igualdad de género dentro de la sociedad. También, se puede extrapolar y mostrar a toda la sociedad que cualquier índice de discriminación y desigualdad entre los seres humanos no son positivos, ya que la igualdad, la solidaridad y el respeto a todos los seres humanos debe ser una máxima en el siglo XXI.

Centrándonos en el marco teórico y en la investigación empírica del trabajo, se pueden sacar una serie de conclusiones que ayudan a comprender mejor todo el proyecto y extraer unas ideas generales.

En primer lugar, hay que señalar que las mujeres han ido siempre un paso (o más) por detrás de los hombres en la educación. Mientras que los niños ya iban a la escuela, las niñas tuvieron que esperar a la implantación de la Ley Moyano, mientras que los hombres asistían a la Universidad, las mujeres tuvieron que esperar a la Real Orden de 1910 para hacerlo con normalidad. De este modo, la igualdad de oportunidades, al menos teórica, que gozamos en la actualidad, ha sido un proceso costoso y largo.

En segundo lugar, señalar que el tipo de gobierno que se encuentre en el poder condiciona en gran medida la educación de las mujeres de esa época, una idea relacionada con la imagen de éstas y con sus funciones en la sociedad. Mientras que la República, sobre todo en el Gobierno Provisional y el Bienio Progresista, supuso un claro avance para el progreso de la educación de las mujeres y su autonomía respecto al hombre, ya que se potenciaba la imagen de mujer libre, capaz de ser autosuficiente y muy preocupada por tener

una buena formación, el régimen dictatorial de Franco, supuso un claro retroceso para ellas, puesto que fue una época donde las mujeres fueron totalmente discriminadas y supeditadas al hombre, educándolas para ser buenas esposas y madres. Este escenario otorgaba un papel protagonista a los hombres y un papel secundario y pasivo para las mujeres.

En tercer lugar, afirmar que aunque se haya avanzado mucho, todavía queda mucho camino que recorrer. Todavía hoy, aunque en menor medida que hace años, nos encontramos con que las Ciencias siguen siendo carreras para los hombres y las Letras siguen siendo carreras para mujeres, lo que supone el mantenimiento de estereotipos de género arraigados en nuestra sociedad. Otro ejemplo es la todavía escasa posición de mujeres en puestos de responsabilidad en el sistema educativo (y en otros espacios). Hechos que demuestran la necesidad de seguir reivindicando el trabajo en pro de la igualdad entre mujeres y hombres.

Un trabajo que puede tener como lugar privilegiado a la escuela, si bien, como señalan las profesoras entrevistadas en el trabajo, la formación del profesorado en estos temas todavía sigue siendo escasa, por lo que de este modo los objetivos de la coeducación, en muchos casos, siguen sin conseguirse. El fomento de este tipo de formación por parte de todas las autoridades educativas es más que necesario.

En quinto lugar, señalar que la igualdad plena debe ser responsabilidad de todos los agentes de la sociedad. Las propias familias y la escuela deben promover unos valores que asienten la igualdad de todas las personas, pero, la publicidad, los videojuegos, la música, las series de televisión, etc. no pueden promover actuaciones que fomenten entre los jóvenes valores totalmente contrarios a los que la escuela y gran parte de la sociedad ven como correctos. De este modo, a pesar de los innegables avances conseguidos en las últimas décadas, es necesario seguir trabajando desde todas las esferas de la sociedad.

Por último, señalar que el trabajo se hubiera enriquecido con un análisis más profundo de la Historia de la Educación de las Mujeres en España así como de algunas experiencias llevadas a cabo en los centros educativos en

materia coeducativa que sirvieran para reflejar cómo se aborda la igualdad de mujeres y hombres en la actualidad.

Hubiera sido además adecuado aumentar el tamaño del grupo de profesoras entrevistadas para, de este modo, poder haber obtenido una variedad mayor de puntos de vista. A lo largo de las entrevistas fueron apareciendo nuevos temas que, en un posible trabajo posterior, podrían incorporarse al guion del encuentro.

Para finalizar, resaltar una respuesta de una de las entrevistadas al preguntarle si considera que un trabajo como éste puede ayudar a explicar ciertos aspectos de la realidad. “Sí, es muy importante entender el pasado para poder construir un futuro mejor, pero muchas veces eso no se hace y se repiten errores del pasado” (E4).

5.- Bibliografía

Agulló, C. (1999). “Azul y rosa”: Franquismo y educación femenina. En A. Mayordomo (Coord.) *Estudios sobre la política educativa durante el Franquismo* (Págs. 243-303). Valencia: Universitat de València.

Amo del Amo, M^a. C. (2009). La educación de las mujeres en España: de la amiga a la Universidad. *CEE Participación Educativa*, 11, 8-22.

Araque, N. (2001). El Instituto Femenino Infanta Beatriz y la inserción de las mujeres en los institutos de Enseñanza Secundaria de Madrid (1900-1930). *Revista Complutense de Educación*, 12, 753-781.

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

Bernal, J. M. y Delgado M^a. A. (2004). De excluidas a protagonistas: Las mujeres en la construcción de las ciencias escolares en España (1882-1936). *Revista de Educación*, 335, 273-291.

Brullet, C.; y Subirats, M. (2002). Rosa y Azul: La transmisión de los géneros en la escuela mixta. En C. Lomas (Coord.) *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. (Págs. 133-167) Barcelona: Graó.

Calvo, A.; Susinos, T.; García Lastra, M. (2011). El largo camino hacia la coeducación. Un análisis de las etapas de la educación de las mujeres a partir de tres relatos de vida escolar. *Revista de Educación*, 353, 549-573.

Capel Martínez, R. M^a. (1986). *El trabajo y la educación de la mujer en España (1900-1930)*. Madrid: Ministerio de Cultura, 2^a edición.

Clotas, S.; y López Cortiñas, C. (2012). Prologo. En E. Sánchez de Madariaga (Coord.), *Las maestras de la Republica*. (Pags. 7-10). Madrid: Catarata.

Figuroa Iñiguez, M^a. J. (1996). *Mujer y docencia en España*. Madrid: Escuela Española.

Flecha García, C. (1989). Algunos comentarios sobre la mujer en la política educativa durante el régimen de Franco. *Historia de la educación. Revista interuniversitaria*, 8, 77-97.

Flecha García, C. (1990). La educación de la mujer: avances y reticencias en la nueva sociedad. *Cuestiones Pedagógicas*, 6-7, 85-102.

García Lastra, M. (2010). La voz de las mujeres en la Universidad. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, Vol. 3, 3, 357-368.

González Pérez, T. (2008). Las mujeres españolas en el Sistema Educativo. La construcción de programas y modelos formativos. *Clepsydra*. 77-92

González Pérez, T. (2010). Mujeres, Educación y Democracia. *Revista de Educación*, 351, 337-359.

Graña Gil, I. (2007). Las mujeres y la segunda enseñanza durante el Franquismo. *Historia de la Educación*, 26, 257-278.

Instituto de la Mujer. (2011). *Mujeres en cargos de representación en el Sistema Educativo II*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Lomas, C.; y González, A. (2002). Glosario. En C. Lomas (Coord.) *Mujer y educación. Educar para la igualdad, educar desde la diferencia*. (Págs. 223-232) Barcelona: Graó.

Montero, M. (2009). *La conquista del espacio público: mujeres españolas en la Universidad (1910-1936)*. Madrid: Minerva.

Pérez Galán, M. (1975). *La Enseñanza en la Segunda República Española*. Madrid: Edicusa.

Pérez Galán, M. (2000). La enseñanza en la Segunda República. *Revista de educación. Número extraordinario*. 317-332.

Sánchez Blanco, L. y Hernández Huerta, J. L. (2012). La educación femenina en el Sistema Educativo español (1857- 2007). *El Futuro del Pasado*, 3, 255-281.

Sánchez de Madariaga, E. (2012). Las maestras de la República en el recuerdo. En E. Sánchez de Madariaga (Coord.), *Las maestras de la Republica*. (Págs. 11-21). Madrid: Catarata.

Sánchez-Redondo Morcillo, C. (2004). *Leer en la escuela durante el Franquismo*. Universidad de Castilla la Mancha. Arcadia, 10.

Scanlon, G. (1987). La mujer y la instrucción pública: de la Ley Moyano a la II.^a República. *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 6, 193-207.

Subirats, M. (2011). *La coeducación hoy: Los objetivos pendientes*. Instituto Vasco de la Mujer. http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/proyecto_nahiko_formation/eu_def/adjuntos/La%20coeducacion%20hoy_MARINA%20SUBIRATS.pdf [Consultado el 16/09/2015].

Tiana, A. (1987). Educación obligatoria, asistencia escolar y trabajo infantil en España en el primer tercio del Siglo XX. *Historia de la Educación. Revista interuniversitaria*, 6, 43-59.

6.- Anexos

Guion de la entrevista

Buenos días, mi nombre es David Cobo Gutiérrez y estoy realizando una investigación sobre la historia de la educación de las mujeres en nuestro país. Este proyecto, será mi Trabajo de Fin de Máster del Máster de Formación del Profesorado en la Educación Secundaria de la Universidad de Cantabria.

La idea del trabajo es analizar el papel jugado por las mujeres en la educación como docentes, pero también conseguir alguna información relevante que tuvieran como alumnas, para así poder reflejar con la mayor exactitud posible la evolución que han tenido las mujeres desde su incorporación a los centros educativos hasta la actualidad, reflejando las diferencias, los problemas y la evolución que han tenido en los últimos 150 años.

Tras una revisión literaria y construcción del marco teórico, se ha decidido realizar una investigación cualitativa en la que la entrevista en profundidad será el instrumento de recogida de información. Con esta técnica, se pretende comprender aún más la realidad que vivieron las mujeres que se dedicaron a la docencia en la etapa de secundaria a lo largo de los siglos XX y XXI. Se guardará el anonimato de las participantes y en ningún momento se identificará la información dada en el trabajo con ninguna entrevistada, es más, se dará a cada participante un nombre ficticio que de verosimilitud a la entrevista, pero garantizando su privacidad.

Por último, decir que toda la entrevista será grabada, puesto que de esta manera, se podrá realizar un buen análisis de ella. Una vez transcrita, el texto será devuelto por si considera/desea hacer alguna modificación a lo expresado.

Información inicial

1. En primer lugar, realiza una pequeña presentación para conocer algunos datos sobre usted

Papel como alumnas

2. ¿Qué concepción e ideas tenían tus padres sobre la escuela?
3. ¿Y para la sociedad de ese momento era importante?
4. ¿Asistíais los niños y las niñas a la misma escuela?
5. ¿El número de alumnos y alumnas era igual? (En caso de que asistiera a la escuela mixta)
6. ¿Recuerdas si realizabais asignaturas y actividades diferentes dentro del centro?

7. ¿Los Maestros trataban igual y pretendían que los niños y niñas realizaran lo mismo, o se especializaba y se marcaba a los alumnos según su género?
8. ¿Las tareas del hogar eran ejes fundamentales en la educación de las mujeres?
9. En la etapa de secundaria, ¿Chicos y chicas asistían al mismo centro?
¿Se equiparaba el número de chicos y chicas?
10. ¿Estos centros se veían como centros para mujeres, o eran espacios para hombres?
11. ¿Los profesores tenían las mismas expectativas hacia ambos sexos o buscaban metas diferentes basándose en el género?
12. ¿Había muchas mujeres dentro del profesorado? ¿Se aglutinaban en algunas materias?
13. Universidad ¿Qué carrera universitaria estudiaste?
14. ¿Cómo se accedía a la Universidad? ¿Era exigente? ¿Costaba más si eras mujeres?
15. ¿Crees que estaba aumentando el número de gente que asistía a la Universidad en tu época?
16. ¿Asistían el mismo número de hombres que de mujeres a tu carrera? ¿y a otras?
17. ¿Por qué crees que unas carreras recibían más mujeres que otras?
18. ¿Había muchas profesoras en la Universidad?
19. ¿Se observaban reticencias para que la mujer accediera a la universidad?

Papel como docente

20. ¿Cuántos años llevas ejerciendo la docencia?
21. ¿Cómo fue tu acceso al mundo laboral?
22. ¿Has trabajado en centros escolares en los que solo impartías clase a mujeres?
23. La escuela mixta se inició en la época de la II República, pero se perdió con el Franquismo y se recuperó en el año 1970 con la Ley General de Educación. ¿Crees que fue importante para las mujeres y que es un principio que potencia la igualdad de género?

24. ¿Cómo definirías la coeducación?
25. ¿Consideras que la escuela mixta es sinónimo de coeducación?
26. ¿Dentro de los institutos que has trabajado el número entre profesores y profesoras se equiparaba? ¿Y en tu materia?
27. ¿Has ostentado algún cargo directivo durante tu etapa como docente?
28. ¿Crees que la tradición afecta a la hora de ser un cargo directivo?
29. ¿Existen planes, Proyectos Educativos de Centro y Leyes Educativas que promuevan la igualdad de género entre los alumnos?
30. ¿Durante tu práctica educativa se ha promovido la igualdad de género entre los alumnos en la vida diaria del centro?
31. ¿Crees que es competencia de los docentes de Educación Secundaria promover esta igualdad?
32. ¿Recibís formación sobre este tema en el centro escolar? Si alguna vez la has recibido háblame sobre ella.
33. ¿Existen algunos aspectos, como los materiales escolares, el lenguaje, que pueden promover el sexismo?
34. ¿Crees que la tradición y los estereotipos siguen pesando en los alumnos a la hora de elegir los estudios?
35. ¿Crees que la tradición y los estereotipos influyen en los docentes a la hora de tratar con el alumnado?
36. ¿Qué consideras más necesario para conseguir una igualdad plena entre hombres y mujeres?

Sociedad, conclusiones y reflexiones sobre el tema

37. ¿Qué diferencias acerca de la educación de la mujer observas entre la sociedad de antes y la de ahora?
38. Si conociste el franquismo, ¿Qué problemas dejó en la sociedad relacionados con la igualdad entre hombres y mujeres?
39. ¿Crees que la democracia supuso un cambio para la educación de la mujer en nuestro país?
40. ¿Puedes contar alguna anécdota que consideres interesante para esta entrevista?

41. ¿Crees que ser mujer te ha perjudicado o beneficiado dentro del mundo de la educación? ¿Consideras que hay personas brillantes que no son tan respetadas en el mundo de la educación por ser mujer?
42. ¿Crees que la sociedad conoce la historia de las mujeres en el mundo de la educación?
43. ¿Te parece un tema interesante para analizar y que nos puede ayudar a explicar ciertos aspectos de la sociedad?
44. Por último, ¿Se le debería dar más importancia y trabajar en los centros escolares la historia de la educación?