

# Maestra por vocación: entre el hogar y la escuela. La extensión del papel de madre al papel de maestra en la segunda mitad del siglo XX

Teacher by vocation: between home and school.  
The extension of the role of mother to the role of teacher  
in the second half of the twentieth century

*Chiara Giani* ORCID: 0009-0001-8631-454X

*Teresa García Gómez* ORCID: 0000-0003-0251-2432

Universidad de Almería, Almería, España

*Recepción: 29/11/24*

*Aprobación: 08/05/25*

## Resumen

Las mujeres transitaron del ámbito privado (la familia) al espacio público (la escuela), donde el rol de maestra se concebía como una extensión del papel materno. En este contexto, adaptaron su profesión a las condiciones político-sociales, asumiendo un desempeño subordinado, limitado a

## Abstract

Women moved from the private classroom (the family), to the public classroom (the school), where the role of teacher was an extension of the role of mother and where they adapt their profession to the political-social context, thus assuming a subordinate and limited role to the transmission of the

la transmisión de la ideología dominante y a la creación de un ambiente acogedor que reflejara el hogar. La presente investigación indaga las diferencias de género que marcaron la vida familiar, la formación académica y la práctica docente de una mujer y maestra durante el franquismo. Su historia muestra cómo el entorno doméstico se trasladó al espacio público a través de la enseñanza, evidenciando la subordinación y la dedicación femenina a esta profesión. Para ello, se empleó una metodología cualitativa con enfoque biográfico, utilizando como instrumento principal la entrevista en profundidad, acompañada de relatos escritos, documentos personales y el diario de la investigadora. Los resultados destacan las diferencias de género presentes en los estudios de magisterio y en la inserción laboral, la concepción de la enseñanza como *vocación femenina* y la postura acrítica de las maestras ante el contexto sociopolítico. La investigación relata la vida de una mujer y docente, espejo de muchas mujeres de su época, y revela el origen de diversas desigualdades de género vinculadas con el papel familiar (hombres en el trabajo público, mujeres en el cuidado y el ámbito privado), con la formación (educación segregada, servicio social y oposiciones diversificadas) y con la enseñanza (dedicación en diferentes etapas educativas).

### Palabras clave

Educación, mujeres, docencia, vida pública, desigualdad.

dominant ideology and the creation of a welcoming climate that will reflect the home one. With this research were investigated the gender differences that marked the family life, studies and teaching practice of a woman and teacher during the Franco era. Her story is an example of how domestic life was opened to the public sphere through teaching and the subordination and dedication of women to this profession. To do so, a qualitative methodology was used, specifically the biographical method, whose main research instrument was the in-depth interview, accompanied by written stories, the consultation of personal documents and the writing of a diary of the researcher. Among the main results, it is worth highlighting the gender differences that frame Teaching Studies and, consequently, the professional opportunity, the “vocation” of a teacher and her uncritical position that adapts to the political-social context. Through this research, the life of a woman and teacher is told who is the mirror of many women of this time and who reveals the origins of certain gender differences related to the family role (the man is dedicated to work in the public sphere and the woman to care and work in the private sphere), with studies (segregated education, social service and diversified competitive examinations) and with teaching (dedication at different educational stages).

### Keywords

Education, women, teaching, public life, inequality.

## Introducción

Carlos III fue el primer monarca en considerar la educación de las niñas dentro de la promoción de una enseñanza pública y gratuita en el siglo XVIII. En esa época no existía aún un cuerpo docente formal ni una institución educativa estructurada, aunque sí había maestras que trabajaban por cuenta propia. A través de su política de reformas, Carlos III promulgó medidas para impulsar la educación femenina, promoviendo mejoras en las tareas y funciones atribuidas a las mujeres y estableciendo los requisitos necesarios para que pudieran ejercer como maestras en escuelas femeninas (Arredondo y González, 2013). La educación de las niñas continuó siendo un tema relevante para sus sucesores, quienes promovieron normativas destinadas a orientar y establecer criterios al respecto (Pernil, 1988).

No obstante, España avanzaba con retraso respecto a los países del norte y centro de Europa, especialmente en la educación de las niñas, cuya tasa de alfabetización permanecía baja. Esta situación dependía, en el municipio donde residían, de la existencia de una escuela que las admitiera, así como del tipo de institución a la que podían asistir (mixta o segregada). Según Sarasúa (2002, p. 286): “La causa del analfabetismo femenino no era sólo la falta de escuelas, sino el tipo de enseñanza que las niñas recibían en las escuelas de niñas”. Mientras que la educación masculina tenía como objetivo preparar a los niños para el trabajo remunerado en el espacio público, la educación femenina se orientaba a formar a niñas para lo que la sociedad consideraba su función natural: administrar un hogar, criar a los hijos e hijas, cocinar, cuidar del marido, coser, hilar y tejer, bordar y remendar, entre otras labores (Arredondo y González, 2013; San Román, 1994). En consecuencia, la enseñanza de niños y niñas reflejaba las distintas funciones asignadas a mujeres y hombres en la sociedad, reproduciendo la ideología y las relaciones patriarcales vigentes (Sarasúa, 2002).

En la primera mitad del siglo XIX, durante la época liberal, se estableció la norma de enseñar a las niñas a leer, escribir y contar (Sarasúa, 2002); sin embargo, esta medida no tuvo efectos significativos, ya que a las mujeres que aspiraban a ser maestras sólo se les exigían conocimien-

tos de catecismo, muestras de habilidad en labores manuales y un nivel elemental de lectura, sin necesidad de saber contar ni escribir (Ballarín, 2001; Cortada, 1999).

La Ley de Instrucción Pública del 9 de septiembre de 1857, conocida como Ley Moyano, tuvo repercusiones importantes en la educación femenina; por un lado, estableció la enseñanza primaria obligatoria para niñas y niños de entre seis y nueve años, gratuita para quienes no pudieran pagarla; por otro lado, ordenó la creación de escuelas diferenciadas para niños y para niñas en todos los ayuntamientos con una población de 500 o más habitantes (Ballarín, 2001; Sevilla, 2007). No obstante, la normativa no exigía lo mismo en la creación de escuelas elementales: mientras que las escuelas para niños debían ser completas, las de las niñas podían ser incompletas (Ballarín, 2001).

La ampliación de la educación y la obligatoriedad de crear escuelas completas para niños en localidades de más de 500 habitantes favoreció la incorporación de mujeres al campo de la enseñanza. La razón fundamental por la que los ayuntamientos contrataron maestras fue económica (San Román, 1998; Scott, 2001). Al igual que las normativas anteriores, la Ley Moyano estableció medidas para asegurar que los sueldos de las maestras fueran inferiores en comparación con el de los maestros con la misma categoría e igual destino (Ballarín, 1996; Cortada, 1999). Por ello, no se exigiría a las maestras la misma preparación para obtener el título ni para ejercer la profesión (Ballarín, 2001; González, 2008b; Scott, 2001).

Al mismo tiempo, en plena expansión de las escuelas para niñas, la profesión de maestra, asociada a valores tradicionalmente femeninos —como la paciencia, la sensibilidad, la empatía y la intuición—, resultó particularmente atractiva para las mujeres, incrementándose notablemente el número de maestras (Cortada, 1999; San Román, 1998; Steedman, 1986).

La creciente presencia de las mujeres en el magisterio y el progresivo abandono de los hombres en esta profesión respondieron, en gran medida, a las disposiciones de la Ley Moyano, que incompatibilizó el ejercicio de la docencia con otros empleos públicos y a los bajos salarios (San Román, 1998). Este contexto propició el proceso de feminización de la enseñanza (Fernández Enguita, 1990), lo que abrió un nuevo espacio

profesional para las mujeres (Apple, 1987b, 1989; Spencer, 2000). Sin embargo, este fenómeno no sólo fue consecuencia de cambios normativos, sino también del esfuerzo y la lucha femenina, ya que “cada vez más mujeres ganaban la batalla por conseguir el acceso a la educación y al trabajo fuera de casa” (Apple, 1987a, p. 87).

Las razones que llevaron a la feminización de la enseñanza en los primeros niveles educativos fueron diversas. En primer lugar, la docencia representaba una fuente de sustento económico (Ballarín, 1996; Sarasúa, 2002), constituyendo una alternativa al trabajo doméstico y a la explotación laboral en fábricas o talleres textiles, caracterizados por bajos salarios (Acker, 1996; Apple, 1987a, 1989).

En segundo lugar, permitía a las mujeres mantener a sus familias dentro de la clase media (Mattingly, 1990) y ofrecía posibilidades de movilidad social, especialmente para aquellas de clase trabajadora y de zonas rurales (Apple, 1987a).

En tercer lugar, existía una correlación entre la división familiar del trabajo y la enseñanza remunerada, prolongándose los valores y funciones maternas más allá del espacio doméstico. La enseñanza se vinculaba a la crianza y al cuidado, considerándose una extensión del trabajo realizado por las mujeres en el hogar (Ballarín, 1996; Steedman, 1986), sin entrar en contradicción con los papeles habituales de madre y esposa (Clarri-coates, 1993). Es decir, la enseñanza elemental pasa a considerarse como una especie de maternidad, trasladando el aula doméstica al aula pública (Ballarín, 1996).

En cuarto lugar, después del matrimonio, aquellas mujeres que no querían o no podían renunciar a este trabajo por razones económicas podían compaginar su vida laboral con la crianza de los hijos e hijas y con las actividades domésticas (Cano, 2018).

Finalmente, en comparación con otros trabajos, la enseñanza proporcionaba una serie de ventajas —era un trabajo limpio, permitía viajar, entre otros aspectos—, lo que lo convertía en idóneo para las mujeres burguesas hasta el momento de contraer matrimonio. Posteriormente, se esperaba que abandonara la profesión para dedicarse exclusivamente al hogar, quedando el sustento económico en manos de sus esposos (Apple, 1987a).

Con posterioridad, la Ley de Educación Primaria del 17 de julio de 1945 reiteró que “la educación primaria femenina preparará especialmente para la vida del hogar, artesanía e industrias domésticas” (p. 388). Además, de conformidad con su artículo 20, la única etapa escolar en la que se permitía admitir indistintamente a niños y niñas era la “escuela de párvulos”, siempre que la separación por sexos no fuera posible. Las escuelas primarias mixtas se autorizaban de manera excepcional cuando en un municipio había menos de 30 niños de entre seis y doce años.

Las *escuelas de párvulos* estaban a cargo de maestras, pues se consideraba que la mujer, como buena esposa y madre, reunía las dotes biológicas ideales para asumir el papel de “madre suplente” (Steedman, 1985), entre ellas el instinto maternal, la actitud amorosa con la infancia y la afectividad.

Consecuentemente, el sistema educativo, orientado para reproducir el orden social vigente, legitimaba el modelo de feminidad que moldeaba la vida de las mujeres (Vico, 2000). Por ello, se puede afirmar que la trayectoria profesional de las mujeres estaba fuertemente condicionada por el papel familiar que se les asignó, reforzando dicha tipificación (Steedman, 1985).

Por un lado, se solicitaba a las mujeres que extendieran su rol materno al ejercicio de la docencia, de modo que el *aula privada*, es decir, la del ámbito familiar, se trasladara al *aula pública* de la escuela. En este sentido, la citada Ley de Educación Primaria establecía que “su instalación, disciplina y desenvolvimiento reflejarán la vida del hogar, limpia, cuidada y alegre” (p. 389).

Por otro lado, a las maestras se les exige tener *vocación*, entendida como capacidad de entrega, paciencia y dulzura para que cumplan con su deber y se entreguen a esta profesión sin ánimo de lucro (San Román, 2007). Las propias maestras, al responder a los motivos *vocacionales* por los cuales habían elegido esta profesión, defienden la feminización de la docencia, convencidas de que en ellas se concentran las características necesarias para desempeñarla: son atentas, cariñosas, procuran que todo el alumnado aprenda, entre otras cualidades. Sin embargo, como señala Ballarín (1996, p. 84): “Es un supuesto erróneo explicar la incorporación

de las mujeres al magisterio como consecuencia de su vocación maternal”, ya que, como se ha indicado, la docencia ha constituido durante muchos años la única salida profesional que permite a las mujeres independizarse y contar con un seguro económico para su futuro.

Por otra parte, si para las mujeres esta profesión no supone una ruptura con su papel tradicionalmente asignado, para los hombres no parece ser su lugar natural, lo que consolida la idea de que se dedican a esta profesión sólo cuando no les queda otra opción. Además, el trabajo de los hombres es valorado en el mercado y, por lo tanto, gozan de un estatus superior respecto a las mujeres, lo que contribuye a alejarlos de los primeros niveles de la pirámide educativa (San Román, 2007). En consecuencia, aunque las mujeres han alcanzado un porcentaje superior al de los hombres en la educación, su presencia disminuye a medida que aumenta el nivel educativo. Este posicionamiento desigual de hombres y mujeres hace que se mantenga la imagen tradicional de división sexual del trabajo, según la cual “las mujeres se ocupan fundamentalmente de los pequeños, en una prolongación del papel materno, y ejercen pocas tareas de dirección, mientras que a los hombres se les reservan los puestos «importantes» y los niveles considerados de mayor interés científico” (Subirats, 1988, p. 23).

Para ello, a pesar de la feminización del Magisterio, el papel de las mujeres en la escuela se limita fundamentalmente a la enseñanza, siendo las maestras “un vehículo fundamental en la formación de las nuevas generaciones” (González, 2009, p. 94). En este contexto, asumen los límites impuestos a su condición femenina por el franquismo, dedicándose a este trabajo en un plan de subordinación y entrega, percibiendo salarios bajos durante años, transmitiendo la ideología dominante (González, 2014) y sin asumir en ningún momento responsabilidades directivas y de toma de decisiones. A partir de aquí se internaliza y acepta que el papel de la docente no incluye la ocupación de cargos organizativos y directivos (Apple, 2013).

Entre las investigaciones previas sobre el tema, destacamos el estudio de Sonllewa et al. (2020), centrado en mujeres nacidas en un contexto rural entre 1920 y 1930, que subraya la subordinación de las mujeres y el uso de la educación como *arma* para conseguirla; la investigación de

González (2014) que, recuperando los testimonios de maestras que se formaron y ejercieron durante la dictadura de Franco, muestra la falta de cuestionamiento de la política y la mentalidad de la época por parte de estas maestras, quienes intentan mostrar un adecuado desempeño de su trabajo, compartiendo experiencias comunes tanto como docentes como mujeres; y la investigación de San Román (2007), que involucra a maestras de dos generaciones diferentes (las primeras ejercieron entre 1945 y 1955 y las segundas durante el periodo de construcción de la sociedad de consumo predemocrática), quienes experimentan malestar por el continuo cambio de leyes, la falta de valoración de su profesión, el exceso de trabajo y el control por parte del Estado, entre otros factores.

### Objetivos de la investigación

El objetivo de esta investigación es indagar las diferencias de género que marcaron la vida de una mujer y maestra durante la época del franquismo. Concretamente se pretendió:

- Identificar las diferencias de género que influyeron en la vida de esta mujer en los ámbitos familiar, educativo y docente.
- Relatar la vida de esta mujer maestra.

Este enfoque permitió construir el relato de vida de una mujer y maestra que ejerció su labor en la escuela durante e inmediatamente después del franquismo. Este relato refleja la experiencia de muchas mujeres de la época que, al lograr salir del ámbito doméstico, siguieron uno de los pocos caminos disponibles: los estudios de Magisterio, para obtener el trabajo docente que pronto se convirtió en una ocupación predominantemente femenina, extendiendo su papel materno, ejercido en el ámbito privado, a un espacio público.

### Metodología

En el campo de la investigación educativa, se optó por el paradigma cualitativo, porque permite acceder al punto de vista de quienes producen y viven la realidad social y cultural estudiada, generando un conocimiento profundo de una realidad que es epistémica y cuya existencia se manifiesta tanto en el nivel objetivo, como subjetivo e intersubjetivo (Gurdián-

Fernández, 2010). Más específicamente, se utilizó un método biográfico (Landín y Sánchez, 2019) para profundizar en la testificación subjetiva de una mujer y maestra de la época.

Se solicitó la participación de Pepa, una maestra almeriense que vivió y ejerció su profesión durante los años del franquismo e inmediatamente después. Su historia, narrada a la edad de 82 años, proporcionó una visión de las diferencias de género y de los aspectos del franquismo que incidieron tanto en sus estudios como en su vida familiar y profesional, reflejando el recorrido de numerosas mujeres de origen campesino durante y después de la dictadura.

Dicha testificación constituye una experiencia narrativa, cuyo relato posibilita un viaje a través de la memoria a través del tiempo y el espacio. Asimismo, la narración de las experiencias vividas permite comprender los momentos y los contextos en los que estas experiencias adquirieron su significado (Landín y Sánchez, 2019).

El principal instrumento de esta investigación fue la entrevista en profundidad a Pepa (cuadro I), que siguió el modelo de relación entre pares, en el que las propias investigadoras actúan como el instrumento de investigación (Landín y Sánchez, 2019; Taylor y Bogdan, 1992). A través de esta metodología, se buscó profundizar en su trayectoria personal y profesional, identificando las desigualdades de género que la han marcado. Para alcanzar la saturación teórica (Stake, 2020), se llevaron a cabo cinco encuentros cara a cara con la participante. Cada uno tuvo una duración aproximada de una hora, tiempo considerado razonable para la escucha y, al mismo tiempo, para obtener un material rico que permitiera reconstruir su historia de vida. Las entrevistas se realizaron en el mismo lugar: un espacio familiar de la participante, para que se sintiera cómoda y segura, minimizando ruidos, distracciones e interrupciones (Marcela y Rojas, 2008). La primera entrevista se realizó en enero de 2022, la segunda en febrero, la tercera en marzo, la cuarta y la quinta en abril de 2022.

**Cuadro I**  
**Dimensiones entrevistas en profundidad**

Entrevistas	Dimensiones
Entrevista 1	Recorrido de la vida de Pepa, desde la niñez hasta la carrera docente.
Entrevista 2	Profundización de ciertos aspectos de la entrevista 1, condicionamiento de la dictadura de Franco en la vida familiar y laboral de Pepa, estilo de enseñanza de Pepa, sueldo de maestra. Además, se muestran algunas fotos suyas para que las contextualice, recuerde y relate estos momentos de su vida.
Entrevista 3	Profundización de ciertos aspectos de la entrevista 2, estudios por libre, objetivos y evolución estilo de enseñanza durante su carrera docente y cursos de formación.
Entrevista 4	Profundización de ciertos aspectos de la entrevista 3, relación con personas que actuaban contra el régimen, inscripción a la Sección Femenina de la Falange, gobernanza en las escuelas donde trabajó y cargos directivos.
Entrevista 5	Profundización de ciertos aspectos de la entrevista 4, descripción de las escuelas, el alumnado y las familias de cada lugar donde trabajó, interés hacia experiencias educativas innovadoras, posicionamiento respecto a la escuela segregada y cambios en la escuela durante su carrera docente.

Estas entrevistas en profundidad se combinaron con cuatro relatos escritos por la participante sobre un día en la escuela, las distintas etapas educativas, los diferentes destinos y la parábola de los talentos, que permitieron contrastar y ampliar la información recogida con las entrevistas.

Asimismo, se analizó su autobiografía, publicada en 2003 en *Biografías de mujeres andaluzas*<sup>1</sup> y se consultaron documentos personales, como cartas, titulaciones, fotos, recibos, contratos de trabajo, entre otros. Estos materiales, por un lado, ofrecieron información útil para la investigación, como los datos relativos a sus sueldos y, por otro, como señalan Taylor y Bogdan, (2008, p. 206): “En el curso de la entrevista, esos materiales pueden encender recuerdos y ayudar a las personas a revivir antiguos sentimientos”.

1 Se puede consultar en: <http://historiamujeres.es/abrucena.html#Azor>.

El proceso de investigación (cuadro II) se organizó en tres fases: pre-activa, interactiva y postactiva (Martínez Bonafé, 1990; Pérez Serrano, 1994).

Cuadro II  
Proceso de investigación

Fase preactiva	Estructuración del marco teórico. Formulación de los objetivos de investigación. Selección y primer contacto con la participante. Definición de las técnicas de recogida de datos: entrevistas en profundidad, relatos escritos de la informante y análisis documental. Elaboración del contrato de negociación (con compromisos éticos y negociación información tratada en la investigación).
Fase interactiva	Negociación con Pepa, participante en la investigación. Diario de la investigadora: cuestionamientos, reflexiones, recogida de datos de entrevistas informales (no grabadas) con Pepa. Entrevistas en profundidad. Grabación, transcripción y revisión de la informante. Relatos escritos por Pepa. Revisión documental. Preanálisis: creación de unidades de análisis.
Fase postactiva	Análisis datos recogidos: creación de categorías y subcategorías. Elaboración del informe de investigación. Negociación del informe con la entrevistada.

El proceso de análisis comenzó a medida que se recopilaban los datos, utilizando un análisis de contenido que permitió la identificación de unidades de análisis durante la fase interactiva y la definición de las categorías y subcategorías de análisis durante la fase postactiva. Concretamente, se realizó una lectura exhaustiva, asignando códigos que permitieron agrupar y sistematizar la información en un proceso de construcción de categorías, que se han ido ampliando y modificando durante todo el proceso de análisis. Una vez definidas las categorías (cuadro III), se han relacionado y confrontado, tanto las categorías como las subcategorías, para extraer y construir significados. Finalmente, se escribió un relato en el que no sólo se enuncian hechos y acontecimientos, sino también lo que la entrevistada piensa y siente sobre ellos. De este relato emergen situaciones, experiencias y concepciones que son comunes a muchas

mujeres de la época, que reflejan las diferencias de género existentes en el contexto educativo y familiar durante la época franquista.

**Cuadro III**  
Unidades de análisis, categorías y subcategorías

Unidades de análisis	Categorías	Subcategorías
Familia	Familia de origen Matrimonio	Mujer de la casa- hombre trabajador Hermana al cuidado Ausencia de hombre en el cuidado Hijas mayores responsables del cuidado
Estudios	Escuela primaria Estudios superiores Servicio civil Oposiciones	Presencial- saltuaría Hermana Maestras Por libre Maestros Educación segregada Militar-curso Hogar y juventudes Desigualdades de género
Docencia	Vocación Docencia-familia Sueldo Estilo de enseñanza Docencia-franquismo	Parábola de los talentos Pilares de la enseñanza Evaluación

Para dar credibilidad a la investigación, se formularon preguntas de profundización frecuentes con el fin de obtener respuestas más precisas a recuerdos erróneos o confusos (Marcela y Rojas, 2008). Además, se realizaron controles cruzados para examinar la coherencia entre diferentes relatos sobre los mismos hechos o experiencias (Taylor y Bogdan, 1992, 2008). Tras cada entrevista, se entregó una copia de la transcripción a la participante para que pudiera corregir errores, hacer aclaraciones o ampliar la información proporcionada. También, se recurrió a la triangulación de fuentes, utilizando diferentes fuentes de información para verificar la credibilidad de los datos obtenidos, y a la triangulación de investigadoras, con una confrontación continua durante todo el proceso de investigación (Stake, 2020). Todo ello contribuye a reducir posibles sesgos o distorsiones en la descripción de los hechos y en las interpretaciones.

## Resultados

### La niñez

Pepa nació en 1940 en La Calderona de Santa Fe de Mondújar (Azor, 2003), un municipio de la provincia de Almería. Proveniente de una familia campesina, durante su niñez vivió la escasez de víveres durante la postguerra.

Había mucha escasez, estaba recién terminada la guerra nuestra, la Guerra Civil, y había escasez de todo, no había nada en las tiendas (entrevista 1, p. 1).

En su familia estaban marcados los papeles de género: el padre sustentaba económicamente a la familia, mientras que la madre se encargaba de las labores domésticas y del cuidado de las dos hijas y, posteriormente, del hijo pequeño. Así, mientras el padre participó en la guerra, “mi madre se quedó en casa con mi hermana de cinco años” (Azor, 2003, p. 1). Cuando regresó de la guerra, “mi padre se puso a trabajar a jornal en una finca y unos meses después fue cuando lo hicieron policía local del pueblo” (entrevista 2, p. 7); en cambio, “mi madre, una mujer de su casa” (entrevista 1, p. 1). Los roles de género marcaron también la vida de su hermana mayor, quien tuvo que encargarse de cuidar a Pepa.

Comencé a ir a la escuela con tres años aun sin cumplir. Mi hermana tenía 10, y tenía que perder las clases por cuidarme mientras mi madre salía al campo. Habló mi hermana con el maestro y me permitió acompañarla (relato 2, p. 1).

En esa época, la escuela no era obligatoria, y la asistencia dependía de la clase social y, por tanto, de la situación económica.

No obligaban a ir. ¿Sabes? Entonces yo me sentía afortunada y privilegiada porque yo podía ir a la escuela [...] Había una gente que tenían dinero [...] y esas niñas se quedaban acostadas y no iban a la escuela... ya está, su padre les daba clase (entrevista 1, p. 2).

## Los estudios

La escuela, durante su niñez no siempre estaba abierta porque mientras contactaban y contrataban a las “maestras interinas [...] a lo mejor se estaba uno o dos meses sin escuela” (entrevista 2, p. 9).

De la escuela primaria tiene el recuerdo de su maestra Rosario.

Aprendí yo con ella, aprendí a cómo organizar una clase [...] El cómo llevar el temario y el cómo motivar a los niños (entrevista 1, p. 3).

Desde los 11 años comenzó a estudiar, por libre, y de estos estudios recuerda al maestro Juan Aguilar, un hombre de “orden y mando” (entrevista 1, p. 3), a quien no considera sabio, pero sí capaz de explicar bien lo que sabe. Su estilo de enseñanza era acorde a la educación franquista, ya que su forma de actuar era la propia del régimen.

Pepa consiguió dos becas del ayuntamiento por ser hija de un funcionario, la primera de 2,000 pesetas que “me ayudó a poder hacer la reválida de cuarto” (entrevista 2, p. 7) y la segunda de 4,000 pesetas con la que pagó cuatro meses de estudio en Almería capital, el último curso de Magisterio. Estas becas, por un lado, reflejan la mejora económica de estos tiempos, pero, por otro, demarcan criterios de adjudicación no uniformes y desiguales.

Si bien estudió por libre, Pepa recuerda la educación segregada de los estudios de bachiller y magisterio y sus diferencias en ciertas asignaturas.

Había una asignatura que si eras chica eran labores, yo como era por libre tenía que llevar cosas hechas de casa que luego allí el maestro pues me preguntaba (entrevista 1, p. 4).

En magisterio sí había dos aulas, estaban separados, [...] los chicos estaban por un lado y las chicas por otro (entrevista 1, p. 4).

## Vocación de maestra

Pepa considera tener *vocación* para la docencia.

Yo quería estudiar, yo quería ser maestra [...] Desde siempre (entrevista 1, pp. 1-2).

Yo decía, como a mí me ha gustado saber y que me enseñen, yo lo que quiero es transmitir lo que yo sé a cualquiera, es como si tienes un

pedazo de pan en la mano y dices “yo mismo me lo como”, pues no, hay otra persona delante, compártelo (entrevista 1, p. 3).

Para mí era eso, la vocación de la enseñanza. Siempre he querido motivar a los niños para que estudien mucho, para que sean algo más (entrevista 2, p. 7).

Sin embargo, Pepa cursó los estudios de magisterio porque no tuvo otra opción, siendo estos considerados como una buena salida profesional y, al mismo tiempo, como los estudios apropiados hasta el casamiento para las mujeres de esta época.

Si no hubiera elegido magisterio, habría elegido una licenciatura, pero seguí con la enseñanza (entrevista 1, pp. 1-2).

Aunque le hubiera gustado cursar otros estudios, se consideró afortunada, ya que poca gente de pueblo podía acceder a ello, “porque nadie se podía venir a Almería a estar interna” (entrevista 1, p. 3), quedándose en régimen de internado en uno de los dos colegios existentes en la época: las Jesuitinas y la Compañía de María. Por ello, generalmente, quienes deseaban realizar estudios universitarios, debían cursarlos en la modalidad denominada libre, preparándose los exámenes que sí eran presenciales.

Seguí mis estudios por enseñanza libre, teniendo que andar 3 o 4 kilómetros para ir a Santa Fe y luego a Gádor a dar clases con maestros (Azor, 2003, p. 1).

## El servicio social y las oposiciones

Terminados los estudios de magisterio, Pepa tuvo que llevar a cabo el servicio social, mientras los hombres tenían el servicio militar obligatorio.

Las mujeres tenían que tener el servicio social hecho, que eran tres meses de preparación y tres meses de prácticas (entrevista 3, p. 12).

Las mujeres tenían que hacer esto como si fuera una mili (entrevista 3, p. 12).

Durante esta etapa, recibían formación en materias como música, política, religión, bailes regionales, entre otras; era un curso de formación organizado por la Sección Femenina de la Falange y denominado “Hogar y juventudes” (entrevista 1, p. 4). A Pepa le descontaron 15 días “por tener

magisterio terminado” (entrevista 3, p. 12). Además, existía una alternativa para las mujeres del ámbito rural: presentando el padrón, de entregar “una canastilla de ropa hecha” (entrevista 4, p. 18), es decir, ropa para recién nacidos, que luego regalaban a las familias necesitadas y a cambio se convalidaban meses de trabajo.

Es por este motivo por el que finalmente ella realizó sólo un mes de servicio social, que define como “un puro trámite” (entrevista 4, p. 18), en el edificio que actualmente alberga el museo arqueológico de Almería.

La diferenciación por sexo continuaba en el acceso al empleo público. Las oposiciones al cuerpo de magisterio se organizaban en dos listas separadas: una para hombres y otra para mujeres:

Dos listas, una lista de los chicos y otra lista de las chicas, las chicas teníamos setenta y cinco plazas cuando yo las hice, y los chicos parece que eran sesenta y tantas las que había (entrevista 1, p. 4).

A pesar de la segmentación, la estructura del examen era común para ambos géneros, incluía ejercicios de gramática y matemáticas, además de la redacción y exposición de un tema.

Te salía un tema, te hacían el encierro de una hora para preparártelo, te preparabas el tema y luego allí mismo lo explicabas a los niños (entrevista 1, p. 4).

Sin embargo, “había dos tribunales, uno para las niñas y otro para los niños (entrevista 1, p. 4).

## Carrera docente y vida familiar

Al principio de su carrera profesional, Pepa fue destinada a diversas escuelas por breves periodos de tiempo. La mayoría de estas estaban en barriadas,

Todas esas que estaban en cortijos, no tenían luz eléctrica, no había luz, no había cuartos de aseo, el agua tenías que llevarla desde la fuente o del pozo [...] No había radio si quiera (entrevista 1, p. 5).

Su primer destino fue el colegio público de Laujar de Andarax en 1961; sin embargo, en septiembre de 1962, a través de un concurso de traslados, le adjudicaron la escuela de Abrucena, pueblo donde se quedó traba-

jando hasta su jubilación y en el cual conoció a su marido (Azor, 2003). Tras contraer matrimonio, él le propuso dejar de trabajar para dedicarse exclusivamente al hogar y a la crianza de sus siete hijas y un hijo. Pepa rechazó esta sugerencia, por su pasión por la enseñanza y por respeto al sacrificio de sus padres para pagarle los estudios.

Me casé y tuve un montón de hijos, y tenía que estar alternando los hijos con... con la escuela que yo no sé ni dónde sacaba el tiempo para vivir (entrevista 1, p. 3).

Compaginar mi vida familiar con la docente no ha sido tarea fácil. Muchas noches sin dormir, biberones, pañales, sarampiones, anginas, paperas, payuelas, gripes ...imaginadlo, multiplicado por ocho! [...] Criar y educar a 8 hijos y procurarles unos estudios no ha sido fácil (Azor, 2003, p. 1).

Pues podía compaginarla, ¿cómo? Pues... haciendo piruetas como los del circo. Que llegaban las once de la noche y yo estaba todavía en la cocina... hiciese frío o no hiciese frío, [...] madrugaba para dejarme la comida lista antes de irme, o para hacer la compra (entrevista 1, p. 3).

En esta conciliación entre vida laboral y familiar la figura de su marido es ausente, considerándose el cuidado de la casa y de la niñez una tarea exclusivamente femenina, en la cual encuentra el apoyo de las hijas mayores.

El trabajo más fuerte fue cuando estaban las mayores, que tenía que estar más pendiente de ellas, luego ya ellas iban cuidando a sus hermanos porque han sido capaces de ser unas mujeres de su casa (entrevista 1, p. 3).

## El sueldo

Pepa comenzó a trabajar en 1959. “El primer sueldo mío era diario 24 céntimos, es decir 1,200 pesetas al mes” (entrevista 2, p. 11). Después de las oposiciones en 1960, teniendo que pagar el sello para la jubilación, su salario se redujo, pero desde ese momento “ha ido aumentando” (entrevista 2, p. 11). En dos ocasiones lo hizo de forma significativa: cuando pasó de 2,000-3,000 a 5,000 pesetas y cuando “cobrando las 11,000 pesetas o por ahí al mes, hubo una huelga y nos pusieron ya las 18,000 pesetas” (entrevista 2, p. 11). Tuvo conocimiento de la huelga, pero no participó.

En varios momentos de su vida estuvo dando clases particulares fuera del horario escolar e incluso clases nocturnas a personas adultas.

Me acuerdo que un año, desde octubre hasta marzo, pues cobré el equivalente a seis euros, mil pesetas, por los cuatro o cinco meses de noches dándole clase a esta gente, con esa gente si gané, gané la amistad de esas familias (entrevista 5, p. 23).

Consciente de que no ganaba mucho, lo justifica diciendo que así se había ganado la amistad de estas familias.

### La enseñanza

En los años setenta, sólo 7% de las escuelas andaluzas eran mixtas (Molina, 2010) y, posiblemente, el elevado porcentaje de escuelas segregadas hizo que Pepa las viera y las vea como algo “tan normal” (entrevista 5, p. 23). Ella trabajó un año en una clase sólo con alumnas:

Estaban bien avanzadas porque esas niñas habían estado antes en la escuela infantil, [...] y la maestra que habían tenido era muy buena. [Los demás años trabajó en escuelas mixtas y tras su experiencia laboral afirma que] Las niñas trabajaban mejor que los niños [...] y a los niños les picaba porque decían que las niñas iban a saber más, no querían que las niñas supieran (entrevista 5, p. 22).

El horario de las clases podía cambiar, ya que muchos niños necesitaban compaginar los estudios con el trabajo en los campos y el pastoreo. Pepa recuerda los gritos de las madres: “¡niños, que ya es hora de cuidar al ganado!” (entrevista 5, p. 20).

Pepa considera la parábola de los talentos como su “código ético y profesional” (relato 3, p. 3) y la explica así:

Un señor se va lejos y le da a un criado 5 talentos, a otro le da dos y al tercero uno. El criado que recibió 5 talentos trabajó con ellos y ganó otros 5, el que recibió 2, trabajó y ganó otros dos, el que recibió 1, lo enterró para que no se le perdiera. Cuando volvió el señor les pidió cuentas: el que recibió 5 le explicó que había ganado otros 5, el jefe lo felicitó. El que recibió dos también le explicó lo que había ganado y recibió la felicitación del jefe. El que recibió 1, le dijo que para que no se le perdiera lo había enterrado, el jefe se enfadó y dijo que este talento se lo diera al que había recibido 5. La moraleja de esta parábola

es que si hemos recibido una inteligencia y demás calidades, nuestra obligación es trabajar con ellas y dar provecho a los demás, no quedárselo para sí mismo (relato 4, p. 4).

Detrás de esta moraleja de los talentos se esconde la creencia de Pepa de aceptar y hacer uso de lo que se recibe sin cuestionar las desigualdades. Su idea de enseñanza se basa en seis pilares (cuadro IV).

Cuadro IV  
Pilares de la enseñanza de Pepa

1. Motivar	<i>motivar</i> el alumnado indagando en su interés y tenerlo en cuenta para que aprenda algo nuevo
2. Compartir	<i>compartir</i> lo que se sabe transmitiéndolo a los demás
3. Saber	procurar <i>saber</i> siempre más que los niños para que no hagan preguntas a las que no sepas contestar, “aunque hiciera falta estudiarse el libro antes de ver al niño, pero nunca demostrarle al niño que tú no eres competente” (entrevista 5, p. 24)
4. Exigir	<i>exigir</i> un esfuerzo siempre mayor, como en un partido de fútbol donde hay que aspirar a meter muchos goles y no a empatar
5. Ejemplificar	<i>ejemplificar</i> y relacionar los ejemplos prácticos con los intereses del alumnado
6. Reflexionar	<i>reflexionar</i> sobre acontecimientos actuales, tal vez escuchando las noticias en la radio

Para ella cada evaluación dependía “no solamente del examen [...], había que tener en cuenta toda la conducta de un crío: el trabajo de todos los días y el comportamiento” (entrevista 5, p. 25). Frecuentemente ofrecía la posibilidad de aumentar la calificación tras entregarle o realizar ciertos trabajos y llevaba a cabo ejercicios de recuperación cuando era necesario. También realizaba dictados.

Yo le hacía dictados y no se podían hacer dictados, pero yo les decía que estaban tomando apuntes, luego les pedía la libreta y les decía «venga vamos a ver cómo lo has hecho... ay pues mira, aquí te has equivocado», yo ponía los errores y ellos me los reescribían 5 veces y ya está. Y estaban haciendo dictado sin darse cuenta (entrevista 2, p. 10).

Para otros exámenes solicitaba al alumnado que imaginara ser docente: “Haced cuenta de que sois el maestro y vais a sacar de aquí quince preguntas o diez preguntas para luego ponérselo a los compañeros” (entrevista 3, p. 14). Entonces, cada uno hacía sus preguntas y se contestaban a veces consultando el libro, a veces sin libro delante.

## El franquismo

Según Pepa, uno de los principales cambios producidos con el franquismo en la escuela fue la introducción de una nueva asignatura, la formación del espíritu nacional, en la que se explicaba lo que es una bandera, un ejército, un orden, etcétera y que, “al fin al cabo[,] era como un ramalazo de historia” (entrevista 4, p. 18).

Ella, como muchos otros compañeros y compañeras, vivió estos cambios limitándose a seguir la ley porque considera que “en aquellos tiempos [...] nadie sacaba el cuello, ni la voz, todo el mundo estaba callado” (entrevista 4, p. 17).

Que estábamos en la clase y en vez de dar matemáticas había que dar una clase de formación espíritu nacional que se llamaba entonces o política pues la dábamos igual que si fuera matemáticas (entrevista 2, p. 8).

De esta forma, se respetaban los dos principios básicos de la educación franquista: por un lado, la enseñanza confesional con la transmisión en todos los centros de la moral y del dogma católicos y, por otro, la educación politizada con la transmisión de valores ideológicos que corresponden al hombre que el régimen necesitaba (Molina, 2010). Así que sólo tras la muerte de Franco se elimina del currículum esta asignatura.

Pepa percibió, como la mayoría de la población española, la muerte del general Franco en 1975 como una liberación, “todo el mundo ya respiraba” (entrevista 2, p. 9). Abrió un proceso de transición política, que vino de la mano de grandes movilizaciones populares y movimientos huelguísticos: 18,000 huelgas en el primer trimestre de 1976 (Cabrera, 2011). Por medio de una de estas huelgas se consiguió el aumento salarial citado anteriormente.

En esta época la educación se alejó de la concepción del régimen y Pepa, que no tenía una vinculación política con la profesión, se iba adaptando a los cambios sin cuestionarlos.

Yo me limitaba a seguir las leyes que había (entrevista 5, p. 24).

Para ella era importante transmitir su saber, los contenidos, para que alumnos y alumnas los aprendieran para su futuro laboral. Por tanto, entiende el derecho a la educación como acceso a la escuela, sin plantearse las condiciones de escolarización; es decir, qué contenidos se imparten, qué metodología se emplea, los tipos de evaluación, el estilo de enseñanza, etcétera, que pueden estar reproduciendo las desigualdades de partida por género, clase social y etnia.

Ella afirma: “Yo estaba acostumbrada a estar con niños y niñas, a ponerlos a cada uno en su sitio” (entrevista 4, p. 18), con lo que se demarca de la asimilación consciente de una identidad profesional propia del periodo en el que vive.

## Discusión

Pepa manifestó su pasión para la enseñanza, aludiendo a su vocación por esta profesión, que hace que se entregue a ella, al igual que las mujeres que participaron en los grupos de discusión de la investigación citada de San Román (2007), a pesar de los bajos salarios. Por ello, al principio de su carrera ganaba lo que equivale a 24 céntimos diarios, y en varios momentos de su vida antes de casarse tuvo que dar clases particulares o clases a personas adultas para complementar sus ingresos, aunque tampoco por eso le pagaban bien y a veces ni le pagaban, simplemente lo hacía por *vocación*.

Los bajos sueldos de esta profesión contribuyeron, por un lado, a ahuyentar los hombres de este trabajo (San Román, 1998), pudiendo conseguir mejores ofertas en otros sectores como la industria, el comercio y la administración pública. Por otro lado, favorecieron la feminización de esta profesión, que solía ser para las mujeres un trabajo transitorio, una segunda fuente de ingresos o el sustento económico (Fernández Enguita, 1990; Ballarín, 1996). Pepa es un ejemplo de ello porque, rechazando la

propuesta del marido de dejar el trabajo tras casarse, aporta un segundo salario a su familia. Esta decisión se vincula, además, a su *vocación* y a la lucha de las mujeres para la obtención de una mayor autonomía, en este caso económica (Apple, 2013).

La enseñanza es una de las actividades fuera del ámbito doméstico que la ideología patriarcal incluyó entre las adecuadas para las mujeres de la época. Se consideraba que, además de ser una ocupación transitoria, preparaba a las jóvenes para el ejercicio de la maternidad (Fernández Enguita, 1990; González, 2008a, 2009).

Por ello, los estudios de Magisterio representaban para las mujeres una salida profesional mejor que otras en comparación con las fábricas o los talleres: “comparada con otros empleos como lavar, coser, limpiar o trabajar en una fábrica, la enseñanza tenía muchos atractivos: era una ocupación de buen tono, razonablemente bien pagada y no requería destrezas o dotes especiales” (Apple, 1987a, p. 90).

Este trabajo ofrecía mayor independencia y seguridad económica y, por tanto, constituía una oportunidad de acceso a un mayor estatus social para las mujeres de clase trabajadora (Apple, 1987a), como es el caso de Pepa, mientras que significaba la preservación de su posición para las mujeres de clase media. Todo eso mediante un trabajo que constituye la prolongación del tradicional papel femenino (Lerena, 1987). Así, la enseñanza primaria se presenta como una extensión del espacio doméstico, y la misma Ley de Educación Primaria, del 17 de julio de 1945, establece que sus espacios, sus disciplinas y su desenvolvimiento deben reflejar la vida del hogar.

Si, por un lado, la enseñanza se presenta como la expansión del trabajo que las mujeres realizaban en la casa; por otro, las escuelas de Magisterio proporcionaban conocimientos que respondían al ideal de esposa, madre y organizadora del hogar y se desinteresaban de los conocimientos intelectuales, ya que su función era la de habilitar para ser profesionales del hogar y de la familia (González, 2008a, 2009). Pepa, una vez más, representa el ejemplo del camino que han seguido muchas jóvenes, más o menos obligadas por sus familias, y que le lleva a estudiar el magisterio para conseguir el ansiado puesto de maestra. En estos tiempos, su preparación

estaba encaminada a enseñar a las niñas a ser mujeres según un modelo educativo femenino, en línea con los postulados del régimen político y social dominante (González, 2008a). Además, tuvo que hacer el servicio social mediante el curso *Hogar y juventudes*, relacionado con la asignatura de hogar que se introdujo en las escuelas primaria, secundaria y en magisterio con la Ley sobre Educación Primaria de 1945 y que contribuía a la formación de las mujeres para el hogar y la familia (González, 2008a, 2009).

Tras contraer matrimonio, Pepa se encuentra ante la difícil tarea a la que alude Cano (2018), de compatibilizar el trabajo remunerado (enseñanza) y no remunerado (trabajo doméstico), que la lleva a no tener tiempo para sí misma. Sin embargo, asimilada la concepción del siglo pasado, según la cual la mujer ejemplar es la que se dedica al ámbito doméstico (Apple, 1989), y en línea con los resultados de la investigación de Sonllea et al. (2020), afirma orgullosa que sus hijas mayores “han sido capaces de ser unas mujeres de su casa” (entrevista 1, p. 3) y de cuidar a los más pequeños de la familia en su ausencia. Ella educa a sus hijas según la tradicional misión de la mujer que tiene su fundamento en la trilogía doméstica (hogar, matrimonio y maternidad), confinándolas a la exclusividad en la vida privada (González, 2008a).

Durante el franquismo, se produjeron cambios en el sistema educativo, como la introducción de la Formación del Espíritu Nacional, una asignatura que la maestra explica como si fuera historia. Al igual que las mujeres que participan en la investigación de González (2014, p. 121), ella se mantiene “al margen de la lucha y de los espacios de poder”. De acuerdo con Fernández Enguita (1990), las mujeres, generalmente más propensas a aceptar la autoridad y la jerarquía de los hombres, se suelen convertir en fieles trasmisoras de la cultura y la moral dominantes, por lo que los cambios sociopolíticos influyen en su profesión de maestras. En este sentido, las mujeres asumen un papel fundamental dentro del régimen franquista, por su doble función reproductiva: la reproducción biológica de la especie y la reproducción del discurso ideológico del régimen (González, 2008a).

Pepa muestra una actitud acrítica visible a lo largo de toda la investigación, ya que casi no expresa opiniones o preferencias sobre los diferentes aspectos educativos tratados. Afirma adaptarse a trabajar en

escuelas segregadas y mixtas, en escuelas multinivel o convencionales, etcétera. Además, al igual que las mujeres del estudio de González (2014), sabe poco sobre las diferencias curriculares, las desigualdades de género, clase social o etnia, así como sobre los Movimientos de Renovación Pedagógica, lo que la lleva a ajustar su práctica docente al contexto político-social.

Con su práctica docente, Pepa prioriza la transmisión de saberes y contenidos con el objetivo de garantizar un futuro laboral para su alumnado. Recuerda con orgullo haber convencido a una madre de invertir en la educación de sus hijas, lo que llevó a una de ellas a convertirse en maestra y a la otra en enfermera. Este hecho refleja el doble propósito de los estudios: asegurar el acceso al empleo de quienes pertenecen a la clase trabajadora y la clase media, y vincular la educación con las necesidades de las empresas e industrias (Apple y Jungck, 1990).

## Conclusiones

En definitiva, esta investigación muestra las diferencias de género que han marcado la vida de Pepa.

En el ámbito familiar, su padre sustenta a la familia, mientras que su madre se ocupa del hogar y de sus las hijas e hijo, siendo sustituida por la hija mayor cuando debe salir al campo. Estas diferencias persisten en la familia que Pepa forma, pues su marido permanece ausente (sin involucrarse en el cuidado ni en las responsabilidades del hogar) y ella educa a sus hijas para asumir las tareas domésticas, apoyándose en las mayores para el cuidado de las más pequeñas y del hermano.

En el ámbito educativo, Pepa enfrenta desigualdades de género, desde la educación segregada y la diferenciación curricular hasta los procesos de oposición y los servicios sociales diferenciados (servicio militar para los hombres y servicio de hogar y juventudes para las mujeres).

Finalmente, en su ejercicio docente, Pepa presencia y reproduce dichas desigualdades de género adoptando una postura acrítica: no cuestiona la escuela segregada ni los cambios promovidos por la dictadura y fomenta la aceptación de las desigualdades mediante la parábola de los talentos.

La historia de Pepa ejemplifica las condiciones de vida de las mujeres durante e inmediatamente después del franquismo, así como la apertura de la esfera doméstica al ámbito público mediante la profesión docente. Su trayectoria refleja el camino seguido por muchas mujeres de su época y permite comprender el origen de algunas desigualdades de género en el ámbito educativo, como la distribución diferenciada en los niveles de enseñanza y la disparidad en el acceso a responsabilidades directivas u organizativas. Esto se vincula con la segregación vertical del trabajo, observable en dos aspectos: por un lado, la proporción de mujeres docentes disminuye conforme aumenta la edad del alumnado; por otro, dentro del sistema educativo, los hombres ocupan posiciones de menor responsabilidad, asumiendo escasas o nulas tareas de gestión y rara vez accediendo a cargos de toma de decisiones, como la dirección escolar (Subirats, 1988).

En su trayectoria profesional, Pepa nunca llegó a asumir funciones directivas, afirmando al respecto: “Yo prefería ser un soldadito raso a tener galones”, lo que ilustra nuevamente la actitud sumisa atribuida a las mujeres de esa época. Esta realidad, se refleja también en las condiciones laborales del magisterio dentro del proceso de proletarización que acompañó la feminización de la docencia (Apple, 1989; Ballarín, 1996; Fernández Enguita, 1990), fenómeno ligado a la división sexual del trabajo y que conllevó un mayor control sobre el profesorado, afectando su autonomía mediante la racionalización de los currículos, la intensificación del trabajo y un incremento en los niveles de supervisión, además de una creciente separación entre el diseño y la ejecución de la enseñanza (Apple, 1989; Fernández Enguita, 1990). Dichas condiciones han persistido y se han agravado con el paso del tiempo.

A partir de esta investigación se abren nuevas líneas de indagación. Se propone, por un lado, el relato de una mujer de esta época que haya seguido un camino diferente al convencional y, por otro, un estudio sobre la relación entre mujeres y educación en el siglo XXI, con especial atención en la manera en que las maestras experimentan los actuales procesos de descualificación e intensificación de su labor docente.

## Referencias bibliográficas

- Acker, S. (1996). Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo. Narcea.
- Apple, M. (1987a). Enseñanza y trabajo femenino: un análisis histórico e ideológico comparado. *Revista de Educación*, 283, 79-99.
- Apple, M. (1987b). Trabajo, enseñanza y discriminación sexual. En T. Popkewitz (Ed.), *Formación del profesorado. Tradición. Teoría. Práctica* (pp. 55-78). Universidad de Valencia.
- Apple, M. (1989). *Maestros y textos. Una economía de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Paidós/MEC.
- Apple, M. (2013). Controlling the work of teachers. En D. Flinders, & S. Thornton (Eds.), *Knowledge, power, and education* (pp. 185-199). Routledge.
- Apple, M. y Jungck, S. (1990). No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnología y el control en el aula. *Revista de Educación*, 291, 149-172. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:9dea860b-ecfa-43b0-8618-c15b8abde73e/re2910700477-pdf.pdf>
- Arredondo, A. y González, T. (2013). Más allá del tiempo y el espacio: un modelo pedagógico para las niñas desde la España ilustrada al México republicano. *Revista Clepsidra*, 12, 125-136.
- Azor Alonso, J. (2003). Doña Pepa, la maestra. *Biografías de Mujeres Andaluzas*. <http://historiamujeres.es/abrucena.html#Azor>
- Ballarín, P. (1996). Dulce, buena, cariñosa... En torno al modelo de madre/maestra del siglo XIX. En I. Calero y M.D. Fernández (Eds.), *El modelo femenino: ¿una alternativa al modelo patriarcal?* (pp. 69-88). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Ballarín, P. (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*. Síntesis Educación.
- Cabrera, M. (2011). Los pactos de la Moncloa: acuerdos políticos frente a la crisis. *Historia y política: Ideas*, 26, 81-110. <https://recyt.fecyt.es/index.php/Hyp/article/view/41325>
- Cano, V. (2018). La feminización del magisterio desde 1970 [Trabajo Fin de Máster, Universidad de La Laguna]. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/11521>
- Clarricoates, K. (1993). Todo en el mismo día. En D. Spender, E. Dale y S. E. Sarah (Eds.), *Aprender a perder* (pp. 95-109). Paidós.
- Cortada, E. (1999). De la 'calceta' a la maestra de escuela: Expectativas y activismo profesional. *Arenal*, 6,(1), 31-53. <https://doi.org/10.30827/arenal.v6i1.16934>
- Fernández Enguita, M. (1990). *La escuela a examen*. EUEDEMA.

- González, T. (2008a). El aprendizaje de la maternidad: Discursos para la educación de las mujeres en España (siglo XX). *Convergencia*, 15(46), 91-117. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-14352008000100005](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352008000100005)
- González, T. (2008b). Las mujeres españolas en el sistema educativo. La construcción de programas y modelos formativos. *Clepsydra: Revista Internacional de Estudios de Género y Teoría Feminista*, 7, 77-92. <https://www.ull.es/revistas/index.php/clepsydra/article/view/2431>
- González, T. (2009). Los programas escolares y la transmisión de roles en el franquismo: La educación para la maternidad. *Revista de pedagogía*, 61(3), 93-106. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3054923>
- González, T. (2014). Maestras españolas en el franquismo. Protagonistas olvidadas. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13(25), 107-124. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243131249008>
- Gurdián-Fernández, A. (2010). *El paradigma cualitativo en la investigación socio educativa*. IDER.
- Landín, M.R. y Sánchez, S. (2019). El método biográfico-narrativo: una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 28(54), 227-242. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201901.011>
- Lerena, C. (1987). El oficio de maestro: Posición y papel del profesorado de primera enseñanza en España. En C. Lerena, *Educación y sociología en España* (pp. 441-472). Akal.
- Ley de 17 de julio de 1945. Por la que se autoriza para formular declaraciones de utilidad pública y consiguiente expropiación forzosa a favor de Instituciones Privadas de carácter benéfico. (21 de julio de 1945). *Boletín Oficial del Estado*, No. 202.
- Marcela, F. y Rojas, M (2008). La investigación con relatos de vida: Pistas y opciones del diseño metodológico. *Psykhé*, 17(1), 29-39. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282008000100004>
- Martínez Bonafé, J. (1990). El estudio de casos en la investigación educativa. En J. Martínez (Coord.), *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza* (pp. 57-68). Universidad de Granada.
- Mattingly, P. (1990). Autonomía del profesional y reforma de la educación del profesorado. En T. Popkewitz (Ed.), *Formación del profesorado: Tradición, teoría, práctica* (pp. 36-54). Universidad de Valencia.
- Molina, R.M. (2010). *Aproximación a la educación especial en Almería durante el último tercio del siglo XX: El CEEE Princesa Sofía*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/6627/18947153.pdf?sequence=1>

- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa: Retos, interrogantes y métodos*. La Muralla.
- Pernil, P. (1988). Caridad, educación y política ilustrada en el reinado de Carlos III. *Revista de educación, Número extraordinario*, 327-344. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:be461e4c-b5b4-4b0d-8d86-b78999baf813/re198815-pdf.pdf>
- San Román, S. (1994). La justificación teórica de la maestra analfabeta en el pensamiento de Rousseau y Kant. Influencia en la política educativa posterior. *Revista de Educación*, 305, 191-213.
- San Román, S. (1998). *Las primeras maestras: Los orígenes del proceso de feminización en España*. Ariel Practicum.
- San Román, S. (2007). Contrastes entre identidades profesionales de la maestra española (1950-1975). *TEMPORA*, 10, 59-85. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/14541>
- Sarasúa, C. (2002). Aprendiendo a ser mujeres: Las escuelas de niñas en la España del siglo XIX. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 24, 281-297. <https://revistas.ucm.es/index.php/CHCO/article/view/CHCO0202110281A>
- Scott, J. (2001). La mujer trabajadora en el siglo XIX. En G. Duby y M. Perrot (Dir.), *Historia de las mujeres en Occidente: El siglo XIX* (pp. 427-461). Taurus.
- Sevilla, D. (2007). La Ley Moyano y el desarrollo de la educación en España. *Ethos Educativo*, 40, 110-123. <https://www.ugr.es/~fjriros/pce/media/4a-LeyMoyano.pdf>
- Sonllewa, M., Sanz, C. y Maroto, A. (2020). La educación femenina en la Guerra Civil española: Un análisis desde las voces de la infancia de clase popular. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5(1), 39-59. <https://doi.org/10.15366/rebs2020.5.1.002>
- Spencer, D. (2000). La enseñanza como un trabajo femenino. En B. Biddle, T. Good e I. Goodson (Eds.), *La enseñanza y los profesores I: La profesión de enseñar* (pp. 167-218). Paidós.
- Stake, R. E. (2020). *Investigación con estudio de casos*. (6ª ed.). Morata.
- Steedman, C. (1985). The mother made conscious: The development of a primary pedagogy. *History Workshop Journal*, 20, 149-163. <https://doi.org/10.1093/hwj/20.1.149>
- Steedman, C. (1986). La madre concienciada: El desarrollo histórico de una pedagogía para la escuela primaria. *Revista de Educación*, 281, 193-211.
- Subirats, M. (1988). Una profesión mayoritariamente femenina. *Cuadernos de Pedagogía*, 161, 22-24.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2008). La entrevista en profundidad. *Métodos cuantitativos aplicados*, 2, 194-216.

Vico, M. (2000). Una herencia para la educación de las mujeres del siglo XX: Las propuestas de los moralistas e higienistas del XIX. *Revista de Educación, número extraordinario*, 219-228. [https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/revista-de-educacion-no-extraordinario-ano-2000-la-educacion-en-espana-en-el-siglo-xx\\_177433/](https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/revista-de-educacion-no-extraordinario-ano-2000-la-educacion-en-espana-en-el-siglo-xx_177433/)

### Chiara Giani

Italiana. Master. Adscrita a la Universidad de Almería, España. Líneas de investigación: didáctica e innovación educativa para una sociedad inclusiva; educación y género.

Correo electrónico: [cg336@inlumine.ual.es](mailto:cg336@inlumine.ual.es)

### Teresa García Gómez

Española. Doctora en pedagogía. Adscrita a la Universidad de Almería, España. Líneas de investigación: coeducación; relaciones de poder, educación y género; educación democrática; innovación educativa; formación inicial; educación positiva.

Correo electrónico: [tgarcia@ual.es](mailto:tgarcia@ual.es)