

CONTRASTES ENTRE IDENTIDADES PROFESIONALES DE LA MAESTRA ESPAÑOLA (1950-1975)*

Sonsoles San Román

RESUMEN

Mi objetivo es recorrer el proceso de cambio social hacia la democracia en España con la ayuda de los testimonios de las maestras¹. Ellas, que han jugado un papel decisivo en la formación de nuestra personalidad, costumbres y preferencias, son, sin duda, figuras sociales imprescindibles para completar el rompecabezas de uno de los acontecimientos más significativos del siglo XX: el advenimiento hacia la democracia². Trataré de profundizar en la mentalidad de dos generaciones de maestras con el fin de desvelar las claves de su identidad profesional a través del análisis de los significados, sentidos e identidades sociales que asumen en torno a su profesión. Me interesa señalar cómo han asimilado y transmitido los valores sociales de la transición. Conozcamos las claves de su formación ideológica; las imágenes, tipologías y formas de autoconciencia profesional en el actual proceso de democratización; los condicionamientos, génesis y posibilidades de transformación de sus imágenes sociales, así como sus formas de conciencia y principios de identidad profesional. Propósito que exige un recorrido histórico y social para llegar a desentrañar los entresijos del actual fenómeno de feminización docente y situar así a las y los lectores en el contexto preciso.

PALABRAS CLAVE: feminización, identidades, género, profesorado, cambio social, metodología: sociología histórica, comparativa y cualitativa.

ABSTRACT

«Contrast between professional identities of spanish women teaching (1950-1975)». My objective is to run one's eyes over the social change progress through the democracy in Spain by analyzing the testimonies of women teachers at that time. They have played a very important role in the building of our personality. Habits and preferences. They are, without doubt, essential figures in one of the most important events of the XX century: the arrival of the democracy. I will try to study in depth both women teaching mentalities in order to reveal the keys of their professional identities through the analysis of the meanings, feelings and social identities that they assume in their profession. I would like to emphasize in the way they have assimilated and transferred the social values of the transition. We should investigate the ideological training, images, types and ways of professional auto conscience in the actual process of democratization; the conditioning factors and possibilities of changing the social images as well as their conscience feelings and professional identities principles. This demands a social and history travel to analyse in depth the ins and outs of the actual phenomenon of the feminization teaching.

KEYWORDS: Feminization, identities, gender, teaching, social change, methodology: historical, comparative and qualitative sociology.





El objetivo de este artículo es señalar la forma en que la maestra, figura clave en la socialización de las nuevas generaciones, ha asumido el antes y el después en ese proceso de cambio social que implica la transición hacia la democracia. En este sentido, las imágenes, representaciones e identidades sociales del contraste generacional que abordaré devuelven la fotografía de algunos de los conflictos y cambios más importantes que ha atravesado nuestro país en el camino hacia las libertades.

Este estudio, realizado desde el punto de vista del enfoque metodológico cualitativo, debe ser comprendido en referencia con un universo simbólico configurado por una determinación histórico-generacional. La línea temporal que me propongo acotar está formada por dos espacios históricos correspondientes a la cuarta fase de desarrollo de la segunda mitad del siglo xx.

El primer espacio histórico-generacional, el de la cultura conservadora del primer franquismo (1939-1959) y los años inmediatos de la posguerra (de los 40 a los 50), corresponde a la denominada generación del 56³. El segundo espacio histórico-generacional es el de la construcción de la sociedad de consumo y de las actitudes predemocráticas del antifranquismo emergente de los años 60; vivencias y actitudes que giran en torno a la democratización de la denominada generación del 68⁴.

El diseño del trabajo se encuentra centrado en la generación de maestras del primer franquismo de la etapa posterior a la Guerra Civil, que comenzaron a ejercer entre 1945 y 1955, y la generación del 68, que empezó a enseñar en el periodo de construcción de la sociedad de consumo predemocrática.

METODOLOGÍA

El propio objetivo de la investigación ha determinado la metodología cualitativa a utilizar: el grupo de discusión (GD) y la entrevista abierta o semidirectiva (EA).

* Este capítulo está publicado en inglés: Sonsoles San Román Gago, *Professional Identities of Teachers during the Social Transformation Toward Democracy in Spain*, en Regina CORTINA, y Sonsoles SAN ROMÁN (editoras), *Women and Teaching. Global Perspectives on the Feminization of a Profession*, Nueva York, Palgrave, Marzo de 2006.

¹ Para una información más completa acerca de la composición de los grupos de discusión, véase: SAN ROMÁN GAGO, Sonsoles (ed.), *La maestra en el proceso de cambio social de transición democrática: Espacios histórico generacionales*, Informe publicado por el Instituto de la Mujer (Ministerio de Asuntos Sociales), (Madrid: Colección Estudios, 2001), pp. 19-31.

² Mary SALAS, et al., *Españolas en la transición. De excluidas a protagonistas (1973-1982)*, (Madrid: Biblioteca Nueva, 1999).

³ El profesor Alfonso Ortí fue protagonista de excepción en estas revueltas. Una primera aproximación a este estudio puede encontrarse en: Alfonso Ortí y Sonsoles San Román: «Género y construcción de identidad: el caso de la maestra en vías de profesionalización (de los años 50 a los 60 en el franquismo intermedio)», v *Congreso Español de Sociología*, Granada, 1995.

⁴ Un tercer espacio, el que corresponde a la cultura democrática tras la consolidación del pacto constitucional y de la normalización del régimen parlamentario y sus valores (que se articula en torno a la generación del 81-82, tras la superación del fallido golpe de Estado del 23-F), ha sido abordado en Sonsoles SAN ROMÁN (ed.), *La maestra en el proceso de cambio social de transición democrática*, pp. 291-320.

El grupo de discusión resulta un instrumento muy valioso para captar, contextualizar e interpretar en términos culturales, las actitudes, imágenes y motivaciones básicas del grupo, que van apareciendo cargadas de valor simbólico en la marcha del propio discurso. La forma de hablar del grupo reproduce así los códigos sociales que dan identidad al sector al que pertenece. Por ello, al recorrer una vivencia colectiva que se va centrando en temas, es posible captar las visiones de cada grupo y sus posiciones ideológicas. El sentido del discurso en tal situación no sólo expresa los elementos básicos que constituyen la identidad del colectivo, también permite reconstruir los intereses de los actores en su contexto social e histórico. Por ello, aunque se trata de una situación micro, va desvelando las prácticas culturales y los elementos compartidos por el colectivo en una situación macro. (De hecho, el discurso personal de las participantes, que está moldeado socialmente, resulta muy similar al que pronuncian otras maestras, tal como han mostrado las entrevistas abiertas).

La entrevista individual, orientada de manera inducida, pretende captar tanto las características específicas de los discursos de personalidades arquetípicas, como los contextos de motivación de su producción. Tiene la ventaja de permitir una mayor interacción, lo que permite conocer las motivaciones personales frente a un problema social. De esta manera, es posible señalar la forma en que el individuo se refiere al grupo de referencia y el tipo de evaluaciones que formula acerca de sí mismo y de otros.

El material empírico utilizado en la elaboración de esta investigación procede de dos grupos y 10 entrevistas abiertas, que representan a las generaciones de maestras. El diseño se ha realizado combinando:

1. La edad, distinguiendo dos espacios histórico generacionales: maestras de 66 a 76 años (franquismo intermedio de los años 50) y maestras de 46 a 49 años (transición democrática).
2. Experiencia en ámbitos urbanos y rurales, diferenciando hábitat rural, ciudades intermedias y grandes metrópolis. Dentro del espacio urbano es interesante distinguir entre los cinturones de las grandes ciudades y la zona centro.
3. Tipo de escuelas: aquellas que tienen una masa de población de inmigrantes más alta y las que tienen niñas y niños con problemas de motricidad.
4. En todo momento se ha requerido que las maestras enseñaran en centros públicos. Sólo en el grupo de discusión del primer franquismo de los años 50 hubo una maestra de enseñanza privada por ser la única que se adaptaba al requisito del apartado 5.
5. En cada uno de los grupos de discusión ha participado una maestra con experiencia en sindicatos.

El diseño del trabajo ha estado centrado en los siguientes grupos de discusión y entrevistas abiertas:

1. Maestras del primer franquismo de la etapa posterior a la guerra civil que comenzaron a ejercer entre 1945 y 1955. Un grupo de discusión y cinco entrevistas abiertas se han utilizado para abordar el estudio de esta generación.



2. Maestras que empezaron a enseñar en el periodo de construcción de la sociedad de consumo predemocrática. Al igual que en la generación anterior, un grupo de discusión y cinco entrevistas han completado la información de esta etapa.

BUSCANDO UNA BASE TEÓRICA

La conexión entre el sentido del deber, la vocación y la religión que establece Max Weber, resulta sin lugar a dudas del máximo interés para entender el contraste de mentalidad entre estas dos generaciones. En *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*⁵, Weber muestra en qué medida las creencias religiosas determinan la conducta de las personas, muy en concreto ese sentido del deber profesional que exige dedicarse al desempeño de una profesión con dedicación y entrega. Lo que le lleva a destacar la importancia de la educación, que conforma el tipo de vocaciones que exige el funcionamiento económico de un sistema social. Al analizar los orígenes psicológicos e intelectuales del espíritu capitalista, descubre que hay ideas que utilizamos a modo de herramientas, y que nos pueden llegar a dominar sin que seamos conscientes de ello.

Aplicando las investigaciones de Max Weber acerca del origen del deber profesional es posible desentrañar el significado del término vocación. En efecto, al indagar en el sentido del deber profesional de las dos generaciones de maestras se manifiesta en qué medida la propia religión ha sido utilizada para inyectar los elementos irracionales que conforman sus elecciones profesionales. Así, mientras la generación del Nacional Catolicismo se escuda, como veremos, en la vocación para presentarse como cumplidoras de su deber, buenas profesionales, políticamente correctas, sacrificadas, entregadas a una profesión sin ánimo de lucro, y pasan a describir la vocación, coloreada por los tintes religiosos del Nacional Catolicismo, como capacidad de entrega, paciencia, dulzura; en coherencia con un modelo educativo que apartó a las mujeres de las responsabilidades políticas, no utilizan un discurso político, asumido por esta generación de maestras como socialmente incorrecto. Sin embargo, en el discurso de la generación de maestras de la transición se aprecia un cambio ideológico, un alejamiento de la Iglesia y una pérdida de la importancia y la ascendencia que esta institución tuvo tradicionalmente sobre el pueblo, como lo indica una considerable disminución de la práctica de la confesión y las vocaciones religiosas. Por ello, a medida que la religión va perdiendo peso en la sociedad española, desaparece de su discurso el término vocación. Las maestras de esta generación ni se sienten vocadas, ni se muestran sumisas, ni asumen los dogmas de la religión católica, ni desconocen las limitaciones que vivieron en su contexto histórico y político. Abandonando ese espíritu de sacrificio sacerdotal y entre-

⁵ WEBER, M.: *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* (Barcelona, Editorial Península, 1985), p. 107.



ga sumisa que caracterizaba a la generación anterior, esa generación reivindica derechos profesionales y exige mejoras salariales.

LA GENERACIÓN DEL NACIONAL CATOLICISMO

CONTEXTUALIZACIÓN HISTÓRICA

El 1 de abril de 1939, Franco anuncia el final de la Guerra Civil⁶. Durante los primeros años de dictadura franquista la precaria situación política y económica hacía retroceder en el túnel del tiempo la casilla social asignada a la mujer, que volvía a quedar reducida al ámbito doméstico⁷. Las profesiones femeninas sufrían un fuerte revés, y las mujeres, bajo la presión de la ideología del régimen franquista, se concentraron en los lugares asignados como naturales o propios de su sexo⁸: magisterio, sanidad y servicios, con escasa participación en otras áreas, mejor remuneradas y con más prestigio, que fueron reservadas al *cabeza de familia*. Las aspiraciones profesionales de las mujeres quedaban castigadas en aras a conseguir una trabajadora doméstica no asalariada de la que se obtendrían grandes beneficios al obligarla a profesar una maternidad no sólo biológica, también social. Así, a falta tanto de oportunidades educativas como de tiempo libre para dedicarse a su formación, la reclusión de la mujer en el hogar le impedía nuevamente su desarrollo personal y profesional. Las desventajas se acentúan, al tiempo que le colocan en una situación de subordinación de la que le costaría salir. Las protestas no tardarían en escucharse: el feminismo y las reivindicaciones de las propias mujeres en lucha por sus derechos fueron en aumento en un milenio que ya ha sido bautizado como el *siglo de las mujeres*⁹.

⁶ Como suele ocurrir después de un conflicto bélico, la guerra acarrió en España unas funestas consecuencias económicas. El 5 de junio de 1939 Franco anuncia la reconstrucción de España sobre la base de un régimen autárquico. Para una contextualización histórica de este periodo referida a las maestras, véase Carmen Colmenar, «Análisis socio histórico y educativo (1931-1950)», en Sonsoles SAN ROMÁN GAGO (ed.), *La maestra en el proceso de cambio social de transición democrática: Espacios histórico generacionales*, pp. 33-76.

⁷ Hasta la Segunda República de 1931, la legislación española se caracterizó por la discriminación política, laboral y familiar de la mujer. Las reformas emprendidas entre 1931 y 1936 consiguieron cambiar buena parte de este triste panorama, favoreciendo la integración de la mujer en el mercado laboral más allá de las profesiones socialmente consideradas como femeninas, pero tristemente el régimen de Franco acabó con tal iniciativa y volvió a reducir su ámbito profesional. Véase: Rosa María CAPEL, *Mujer y sociedad en España (1700-1975)*, (Madrid: Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer [1982] 1986, 2ª Edición).

⁸ Celia VALIENTE, «Las políticas de las mujeres trabajadoras durante el franquismo», en *Mujeres y hombres en la España franquista: sociedad, economía, política, cultura*, (ed.), (Madrid: Gloria Niefra Cristóbal, Complutense, 2003), pp. 205-224.

⁹ Victoria CAMPS, *El siglo de las mujeres* (Barcelona: Cátedra, 1998) y «La perspectiva de las mujeres ¿Nuevo paradigma o más de los mismo?», Conferencia pronunciada en el Seminario: *El legado del siglo XX: Materia, Vida y Sociedad* (Santander: Universidad Internacional Menéndez Pelayo, 28 de agosto a 1 de septiembre de 2000).



Desde finales de los años 50 España comienza a experimentar importantes cambios que afectan tanto al crecimiento económico como a la transformación social: la población abandona el campo y busca mejor suerte en ciudades o países extranjeros¹⁰. El silencio de la dictadura se rompe con las protestas de la generación del 56¹¹, que protagoniza una serie de revueltas contra el régimen silenciadas pronto por el poder. Varios factores van a ayudar a conseguir la recuperación económica del país. Las divisas comienzan a llegar: España se ha convertido ya en el destino elegido por muchos turistas que, junto a esos emigrantes que salen hacia Europa en busca de trabajo, aportan importantes divisas. La situación de recuperación económica afectará, aunque de momento ligeramente, a la vida de las mujeres¹². Los motores de la estructura social se preparan para experimentar uno de los cambios sociales más importantes del siglo. El creciente desarrollo industrial terminará por dar paso a una sociedad de consumo durante los 60 y los 70¹³ que precisa mano de obra femenina. A consecuencia de todo ello se produce una demanda creciente en los niveles académicos de la mujer española y se van sucediendo importantes reformas educativas para responder a las necesidades económicas, sociales y políticas de la población.

En julio de 1974, el príncipe Don Juan Carlos se hace cargo interinamente de la Jefatura del Estado, y el 20 de noviembre de 1975 muere Franco. Tras la muerte de Franco el silencio queda roto, pero el miedo tardaría en desaparecer. El camino hacia la democracia no había hecho más que empezar. Asociaciones y grupos de mujeres, que ya habían comenzado a aparecer durante la década de los 60¹⁴: el *Seminario de Estudios Sociológicos de la Mujer*, el *Movimiento Democrático de Mujeres* (nacido en 1965, y que en 1975 pasó a llamarse *Movimiento Democrático de Mujeres/Movimiento de Liberación de la Mujer*), trataban de ganar un territorio vedado desde una clara situación de desventaja y subordinación. La mujer española luchaba alejada de los ámbitos de poder y con el lastre de una herencia histórica que levantaba ante ella una de las barreras más infranqueables: España tenía que resolver un problema de mentalidad, y esto no se consigue sólo a través de reformas. Sin

¹⁰ La inmigración exterior fue muy intensa a lo largo del siglo xx. América fue hasta 1961 el destino elegido por muchos. Aunque entre 1963-1973 la media anual de emigrantes hacia Europa fue mayor, a principios de los setenta, los españoles continuaron eligiendo mayoritariamente América. En estos dos continentes se concentraron el 98% de total de emigrantes, en: Abdón MATEOS y Álvaro SOTO: *El final del franquismo, 1959-1975. La transformación de la sociedad española* (Madrid: Historia 16, 1977).

¹¹ Tales revueltas no hacían más que poner de manifiesto las contradicciones en la propia evolución política y el fracaso del nacionalismo progresista de Ruiz Jiménez. Véanse: Miguel MARTÍNEZ CUADRADO, *Cambio social y modernización política* (Madrid: Editorial Edicusa, 1970), pp. 265-269, y Pablo LIZCAINO, *La generación del 56. La universidad contra Franco* (Madrid: Editorial Grijalbo, 1980).

¹² En 1957 se crea una Delegación Nacional de Asociaciones que termina legalizando, con la Ley 191/1964 de 24 de diciembre, las asociaciones de mujeres.

¹³ Luis Enrique ALONSO y Fernando CONDE, *Historia del consumo en España: Una aproximación a sus orígenes y primer desarrollo* (Madrid: Editorial Debate, 1994).

¹⁴ Celia VALIENTE FERNÁNDEZ, «Movimientos sociales y Estados: la movilización feminista en España desde los años sesenta», *Sistema: Revista de Ciencias Sociales* 161 (2001): 31-58.

embargo, en el ambiente se podía apreciar que los límites de lo doméstico comenzaban a ser denunciados.

Los cambios económicos, sociales y políticos exigen una reforma del sistema educativo¹⁵ para poner fin al obsoleto envoltorio social de un contexto represivo que no permite la libertad. El 4 de agosto de 1970 se promulga la *Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa*, que pretende recuperar, aunque de forma opcional y no obligatoria, el régimen de coeducación en las escuelas (prohibido por Franco después de la Guerra Civil). Uno de los objetivos de esta ley era promover la educación de la mujer para responder a las necesidades del mercado de trabajo. Se trataba de conseguir con ello un nuevo modelo social basado en la igualdad entre hombres y mujeres. El camino no fue nada fácil. Una cosa era la teoría y otra la puesta en marcha de esos ideales.

IMÁGENES Y REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA MAESTRAS ESPAÑOLA DESDE 1950 A 1980

LA GENERACIÓN DE MAESTRAS DEL NACIONAL CATOLICISMO

Tras la fase del integrista nacional católico de los años 40¹⁶, la salida de la dictadura franquista de su situación de aislamiento y autarquía, y su progresiva integración en la cultura europea de la época —un proceso que va a durar no menos de 25 años—, vuelve a replantearse la cuestión del género en la enseñanza básica. Por una parte, la propia formación del integrista católico va a continuar modificando las mentalidades y la sensibilidad de la mayor parte de las maestras que se van incorporando ahora a la enseñanza en la fase del pequeño desarrollo del franquismo intermedio de los años 50¹⁷. Desde esta perspectiva, la especial vinculación de estas profesoras con

¹⁵ Juan Carlos HERNÁNDEZ, *La educación en España durante la transición hacia la democracia, 1975-1982*, tesis doctoral, en prensa.

¹⁶ Antonio GUERRERO SERÓN, *Maestras y maestros. Autonomía, práctica docente y sindicación en una profesión subordinada. Un estudio sociológico* (Madrid: Editorial de la Universidad Complutense de Madrid, 1993), pp. 147-210. Para una mayor comprensión del concepto del nacional catolicismo referido a la educación, véanse: Antonio SOPEÑA MONSALVE, *El florido pensil. Memoria de la escuela nacional católica* (Madrid: Editorial Crítica, 1994), Luis OTERO, *La sección femenina* (Madrid: Editorial EDAF, S.A., 1999); María del Mar DEL POZO ANDRÉS, *Curriculum e identidad nacional. Regeneracionismos, nacionalismos y escuela pública (1890-1939)*, (Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2000), y Enrique GERVILLA CASTILLO, *La escuela del nacional catolicismo. Ideología y educación religiosa* (Granada: Impredisur S.L., taller de Edición, 1990) y Ceferino NAVARRO GARCÍA, *La educación y el Nacional-Catolicismo* (Murcia: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 1993).

¹⁷ De Alfonso ORTÍ, véanse: «Jesús Ibáñez, delador de la catácrisis (La sociología crítica como autocrítica de la sociología)», en *Jesús Ibáñez, Sociología crítica de la cotidianidad urbana. Por una sociología desde los márgenes, Anthropos* 113 (1990): 31-42; «De la guerra civil a la transición democrática: resurgimiento y reinstitucionalización de la sociología en España», (Conferencia inaugural, I Congreso FASEE), (Zaragoza: Asociación Aragonesa de Sociología, 1982) y su prólogo, en





la enseñanza infantil se encuentra engarzada con la compleja idealización de la vocación. Pero, por otra parte, las mismas necesidades de un proceso de industrialización creciente de la sociedad —que culminará en los años 60— empiezan a imponer las exigencias de los principios de adaptación técnica del conocimiento característico de una profesionalización secular¹⁸. Ambas exigencias, la tipología y las actitudes de las maestras, que cristalizan profesionalmente en los años 50, representan una formación de compromiso que va a intentar justificar, de nuevo, la especificidad profesional de las maestras por su definitiva vocación, sensibilidad y afinidad femenina.

Con el fin de conseguir una mentalidad acorde con el nuevo cambio social, a esta generación de maestras rurales se les exige cumplir una función neorregeneracionista¹⁹: ilustrar a los campesinos para elevar el nivel cultural de la nación, pero sin desvincularlos del régimen político.

... durante las últimas décadas los maestros españoles creo que han encarnado y agudizado el ethos tradicional de la pequeña burguesía²⁰.

En los años 50 se vuelven a replantear todos los problemas entre mujer y magisterio. Una dualidad de carácter contradictorio, pues mientras el polo magisterio está marcado progresivamente, el polo mujer lo está regresivamente. En tanto que maestras, las mujeres que entran en la enseñanza en los años 50 son progresistas: cumplen con una función de ilustración, en cambio, como católicas, de orientación también conservadora, se sienten regresivamente vocadas o destinadas a la regeneración del pueblo. La misión ilustradora llevada a cabo por estas maestras se encuentra, de este modo, inspirada por el espíritu del Nacional Catolicismo; en tanto las determina como vocadas o destinadas a la regeneración del pueblo, lo sigue llevando a cabo desde valores tradicionales con resonancias integristas.

POLOS IDEOLÓGICOS

Aunque resulta aconsejable que el grupo tenga un mínimo de seis miembros, a última hora una de las maestras no pudo asistir. Sin embargo, la ausencia de

Joaquín COSTA: *Oligarquía y caciquismo como la forma actual de gobierno en España: Urgencia y modo de cambiarla* (Madrid: Ediciones de la Revista de Trabajo, 1975), 2 vols.

¹⁸ Miguel MARTÍNEZ CUADRADO, *Cambio social y modernización política*, pp. 267-286.

¹⁹ Movimiento social que emerge por primera vez en España a finales del siglo XIX y ofrece una visión pesimista del país. Se denuncia el retraso en que está inmersa la nación, y se pide la incorporación de España en Europa como medio para recuperar la modernidad. Uno de los principales defensores fue el intelectual y escritor Joaquín Costa (1846-1911). Las maestras que comenzaron sus estudios en el período neorregeneracionista de la década de los 50 educaban a los campesinos para que pudieran enfrentarse a los nuevos cambios sociales que implicaba el camino hacia la modernidad.

²⁰ Carlos LERENA, «El oficio de maestro. La posición y el profesorado de primera enseñanza en España», *Sistema* 50-51, (1982): 79-102.

esta persona, que se dejó sentir dentro del grupo, no impidió que resultara ser un *grupo estrella*²¹. La elección de las participantes, que se realizó a través de los colegios de prácticas de la Universidad Autónoma, había sido muy acertada.

El grupo de discusión —en el cual participan cinco maestras en edades comprendidas entre 67 y 72 años, que se iniciaron en el magisterio en los años 50— resultó encontrarse dividido en dos *habitus*²² muy desiguales, tanto por su orientación ideológica como por su mundo de origen y referencia:

1. En el *habitus* tradicional, compuesto por cuatro maestras españolas, se dejó sentir el predominio del polo afectivo frente al polo intelectual. Los valores tradicionales de carácter afectivo se encontraban intensamente materializados. En este sentido, el discurso del *habitus* tradicional puede, además, calificarse de un discurso predominantemente femenino-intuitivo.
2. El *habitus* moderno, que representa una maestra irlandesa, no apoya la feminización de la profesión, ni el ingreso por vocación de la mujer en magisterio. Al tratarse de una maestra irlandesa, pero con larga estancia en España, de orientación política de «izquierda» y experiencia sindical como militante de Comisiones Obreras, sus actitudes y su discurso constituyeron un contrapunto sistemático frente al discurso del *habitus* tradicional.

Las maestras comenzaron, poco a poco, a tomar posiciones en torno a una cuestión relativa al género marcada por la ideología dominante de los años 50. De las cinco participantes, cuatro habían vivido experiencias comunes. La otra, que compartía con ellas el ejercicio de la profesión, no sólo desconocía el contexto social vivido por sus compañeras de coloquio en la España rural de los años 50, sino que, además, ejercía en la escuela privada²³. Aunque estas diferencias biográficas van a producir pronto desacuerdos entre ellas, pudo observarse que en el grupo tuvo lugar una formación de compromiso para llegar a cierto consenso. Las maestras estuvieron en todo momento muy atentas e interesadas, escuchándose unas a otras.

²¹ Este grupo estuvo moderado por el profesor Alfonso Ortí, testigo de excepción de las protestas estudiantiles del 56. Su ayuda desinteresada ha impulsado y orientado en todo momento mi línea de investigación.

²² Pierre Bourdieu define el *habitus* como un sistema de predisposiciones corporales y cognitivas que recogen experiencias pasadas y actúan como un sentido de orientación que va estructurando percepciones y generando acciones, en Pierre BOURDIEU, *El sentido práctico* (Madrid: Taurus, 1975), pp. 93-4.

²³ En España existen tres tipos de escuelas: públicas, privadas y concertadas. Las públicas y concertadas están financiadas y subvencionadas por el Estado, con la diferencia de que en las primeras el profesorado ingresa por oposición y en las segundas por el criterio a seguir en cada uno de los centros. Las privadas están financiadas con fondos privados y el personal es elegido por el propio centro. Las maestras que comenzaron su andadura profesional en escuelas públicas tuvieron que sortear los obstáculos de las aldeas rurales de destino, mientras que las que ejercían en capitales podían optar por la privada.



Veamos algunas de las identidades sociales que aparecieron en la marcha del discurso de esta generación de maestras.

VOCACIÓN

La situación política y social de los años de Nacional Catolicismo en que ejercieron condicionó, como veremos, sus visiones y, consiguientemente, posiciones personales sobre la profesión²⁴. Sus mentalidades están ligadas a un contexto social de discriminación profesional de género, en el cual el magisterio estaba muy bien considerado para la mujer y para el hombre se juzgaba poca cosa. Semejante visión profesional constituía el reflejo de una sociedad en la cual la mujer seguía una trayectoria profesional fuertemente condicionada por el rol familiar que se le asignaba.

En un primer momento el grupo está confuso, y las participantes actúan para ser aceptadas. A partir del estímulo inicial, que se situó en la cuestión de la elección de la profesión, comenzaron a tomar posiciones. Al comienzo del debate se muestran preocupadas por aparecer ante sus compañeras como *socialmente correctas*, y definen una profesión para la cual se exigían *cualidades naturales femeninas*, aludiendo por ello a la vocación. El consenso es absoluto entre las maestras del *habitus* tradicional, que asiente al contestar que han elegido la carrera: «por ‘pura vocación’; por vocación, me encantaba»; «por vocación, vocación». La ideología católica ha marcado la vida de unas mujeres que se sienten vocadas a salvar a su pueblo desde su papel de representantes legítimas de la cultura del régimen (es importante recordar que las maestras y maestros del Plan de estudios de la Segunda República habían sido expulsados, depurados del magisterio por no cursar la asignatura de religión y no compartir las creencias católicas²⁵).

²⁴ La coeducación comienza a permitirse en España, y sólo de manera opcional, a partir de la Ley General de Educación de 1970. Es preciso distinguir por ello entre este régimen de coeducación, que se introduce por cuestiones políticas y culturales, y no económicas, y el régimen de las escuelas mixtas. En la década de los años 50 existían aún necesidades económicas importantes y, por ello, muchas de las escuelas eran mixtas y contaban con un personal docente principalmente femenino. En relación al análisis y desarrollo de esta Ley, véase: «20 años de Ley General de Educación», número extraordinario, *Revista de la Educación*, 1992.

²⁵ Con el cambio político apareció un nuevo Plan de Estudios: el Plan Profesional de la Segunda República, que equiparó el currículum a cursar por alumnos y alumnas, admitió la coeducación en las Escuelas Normales, fijó la duración de los estudios de magisterio en cuatro años, y exigió el bachillerato para ser admitido. Una vez terminada la carrera, los alumnos pasaban a ocupar una plaza fija como funcionarios del Estado sin necesidad de hacer ningún tipo de oposición. La enseñanza cursada durante la Segunda República era laica y al estallar la Guerra fueron depurados de la escuela pública. Josefina ALDECOA, *Historia de una maestra* (Madrid: Editorial Anagrama, 1994), Manuel RIVAS, «La lengua de las mariposas», en *El lápiz del carpintero* (Madrid: Editorial Alfaguara, 1998), y Francisco MORENTE VALERO, *La escuela y el Estado Nuevo. La depuración del magisterio español (1936-1943)* (Valladolid: Ámbito Ediciones, S.A., 1997). Recientemente se ha publicado el diario de una maestra que refleja el ideario político de esta época: Víctor Juan BORROY y Antonio VIÑAO, *María Sánchez Arbós. Mi diario* (Zaragoza: Gobierno de Aragón, 2006).

El término «vocación», más allá del placer por la profesión, fue presentado para toda la generación de maestras católicas como una predestinación, un destino que exigía espíritu de sacrificio para con el prójimo. Ellas, que han asumido magisterio como un terreno de mujeres, defienden la feminización de la docencia a ultranza al entender que en la mujer se concentran dotes naturales óptimos para convertirse en madres suplentes²⁶, que no biológicas: mayor capacidad de adaptación para soportar las miserias de los pueblos de posguerra, instinto maternal, orden, afectividad, actitud amorosa con los niños, capacidad de comunicación para llegar al campesino, espíritu de sacrificio, falta de ambición económica, entusiasmo, capacidad para emprender cosas nuevas, improvisación, generosidad, etc.; lo que requiere falta de ambición. Por ello, a pesar del desprestigio que arrastra el trabajo que han realizado, de los bajos salarios que durante largos años han recibido, de su papel de subordinación con respecto a las autoridades del pueblo, de las funciones sociales que tuvieron que desempeñar en unas aldeas rurales en las que más allá de maestras tuvieron que hacer de médicos, sacerdotes, veterinarios, del control moral que sufrieron y de la falta de libertad que padecieron, ni se sienten explotadas, ni son conscientes de los límites profesionales que se imponían a su condición femenina.

En su discurso se limitan a narrar lo vivido, a contar anécdotas, pero ni relacionan en ningún momento su vida profesional con la situación política de la España del Nacional Catolicismo, ni entienden la fuerza del impacto de las sucesivas reformas y el cambio social en sus prácticas educativas; en una palabra: no son conscientes de los cambios que acarrió el proceso de transición hacia la democracia. Para ellas, sumisas hasta el punto de enmarcar su trabajo en los orgullosos límites de la responsabilidad y la entrega, no existe la explotación laboral. La vocación les lleva a soportar con sacrificio y entrega todos los obstáculos, a sortear las peores condiciones laborales. Mujeres educadas en el contexto de una sociedad en la cual la crítica y la reflexión se consideraban enemigos del dogma y la religión, han asumido los límites impuestos a su condición femenina por el régimen franquista.

Las maestras de orientación tradicional, después de responder a los motivos «vocacionales» por los cuales aseguran haber elegido la profesión, describen como profesiones femeninas magisterio, más que ninguna, seguido de enfermería, farmacia y toda la gama de Filosofía y Letras. Estas maestras de orientación tradicional se identifican con la casi absoluta feminización de la imagen del magisterio español. La mayor feminización en las escuelas vendría determinada por la subordinación de la mujer maestra al marido en el desarrollo de sus respectivas carreras.

La postura progresista, que ha ejercido en la enseñanza privada y desconoce la España rural de los años 50 vivida por sus compañeras de coloquio, es capaz de distanciarse; se mueve en un discurso crítico y reflexivo, denuncia la explotación laboral. Habíamos dado con una militante de Comisiones Obreras que conocía perfectamente el entramado ideológico que marcó el rumbo de la educación desde

²⁶ Caroline STEEDMAN, «The Mother Made Conscious: The Development of a Primary Pedagogy», *History Workshop Journal* 20 (1985): 149-163.





la segunda mitad del siglo xx en España, pues al vivir desde el aula y la calle los cambios sociales era capaz de entender las armónicas relaciones del triángulo formado por política, educación y religión durante el régimen franquista. El contrapunto en su discurso enriquecía la marcha del debate, introducía temas que, sorprendentemente, eran evitados sistemáticamente por sus compañeras, produciendo aún más acuerdo en la otra postura; preguntaba y reflexionaba dentro del grupo tratando de incitar una visión crítica en sus compañeras.

Otro aspecto de la profesión que a mí me afectó mucho eran las condiciones miserables, pésimas, y que tuvimos que trabajar con sueldos bajísimos, y eso me hizo tomar conciencia de aquello aquí en España, [...] preocupada de problemas sociales, problemas sindicales. Yo siempre me he movido en esto, participé en los inicios de los que hoy es el sindicato²⁷. Así conocí a muchísimos compañeros enseñantes que también, [...] a niveles de intentos de poner en marcha los sindicatos; y eso me resultó una experiencia importante

En un momento acalorado del debate, frente a ese unido grupo de maestras católicas, y consciente de la influencia de los factores sociales en la elección de la carrera, es contundente en su apreciación: «Destinada, diría yo». Así, más que como una condición biológica, la asociación, supuestamente connatural entre mujer y magisterio, se concibe como un destino social, y la asumida vocación es denunciada como una trampa, una explotación laboral, un artificio destinado a promover la conformidad y sumisión de las maestras de una época. El integrista vocacional es enjuiciado como una mistificación y una trampa del propio sistema social.

También yo protesto un poco por la palabra vocación, aunque por supuesto me encanta mi profesión, pero yo creo que ha sido un poco el «sanbenito» que han colgado al maestro, y sobre todo a la maestra: que no debe protestar, que no hay que pagarle bien, no hay que hacer nada

El bloque tradicional no comparte una afirmación que entienda perjudica su imagen profesional. La vocación es el término que han venido utilizando para presentarse como buenas profesionales; o lo que viene a ser lo mismo: mujeres impregnadas por la atmósfera religiosa del Nacional Catolicismo. Esta asociación les llevaba a defender constantemente en la marcha del debate las cualidades femeninas de la mujer para ejercer la docencia. Por ello, al no aceptar lo que entienden como una visión negativa, buscan nuevos argumentos para asociar la palabra vocación al desempeño de un trabajo bien hecho y buscan profesiones en las cuales, según sus representaciones sociales, el trabajo se desempeña por vocación.

Cuando el coloquio está avanzado, se produce un momento estructurante en busca de nuevos significados, un ambiente más distendido en el que el miedo

²⁷ Aparece a finales de los 60 y principio de los 70 con la finalidad de reivindicar el empleo, la profesionalización y la estabilidad de empleo en el profesorado.

inicial por mostrar una identidad profesional desaparece ante la confianza que va surgiendo entre ellas. Ya no están tan interesadas en dejar constancia de que han hecho un buen trabajo, un trabajo por vocación, como en conocer el testimonio de sus compañeras, que terminan por considerar los factores sociales que les impulsaron hacia la elección de estos estudios: la falta de posibilidades para realizar otros estudios, bien sea por dificultades económicas o por la inexistencia de universidades en su entorno rural. Es más, avanzado el debate, no dudan en afirmar abiertamente, aunque sin resentimiento, que la religión era una obligación impuesta.

CAMBIO SOCIAL

En consonancia con ese velo que oculta los mecanismos de ingreso de las mujeres al magisterio, las maestras tradicionales no muestran conciencia alguna del cambio social. Estas mujeres, que afirman en un principio: «*ha sido sin darnos cuenta*», llegan a considerar que las causas del cambio en los estilos de enseñanza pudiera deberse a su tesón por reciclarse mediante cursillos: «Las maestras hemos hecho muchos cursillos para enseñar las matemáticas de otra forma, el lenguaje...».

Nuevamente, la postura progresista vuelve a poner de manifiesto la importancia del cambio social en el proceso de transición hacia la democracia. Esa transición trajo consigo un cambio importante en la metodología empleada, que dejó de ser memorística para convertirse en reflexiva y crítica para responder a los cambios sociales que abrieron el acceso a la cultura y a la educación. Tales transformaciones en la educación han sido vividas y conceptualizadas de diferente manera en cada bloque ideológico. Así, el bloque de maestras tradicionales, que no parece tener conciencia del cambio social que acarreó el proceso hacia la democracia, se limita en su discurso a indicar que los cambios en la sociedad en casi cuarenta años de ejercicio se han producido debido a la puesta al día en los cursos de reciclaje, la pérdida de autoridad del maestro y la diferente actitud de los nuevos maestros, mientras la postura progresista considera muy positiva la autonomía reflexiva de los alumnos, no es el caso del bloque tradicional.

Bueno, una diferencia muy grande es que has pasado de ser el que dice la verdad a la que te lo cuestionan. Ahora, por ejemplo, tú no puedes decir lo ha dicho el maestro. Llegan a casa y dices ha dicho la señorita que haga 25 veces la palabra «había» porque la he puesto sin H y sin B, y dice la madre: «Uh, 25 veces ¡Qué horror! Con 5 tienes bastante». Porque eso me ha pasado a mí.

... con la democracia. Lo mismo los padres, los maestros en general, todo el mundo ha ido evolucionando, ha ido cambiando, no sé para bien, o para mal, pero diferente.

La actitud progresista es muy diferente:

Yo diría que uno de los grandes cambios es que el maestro ha dejado de ser la autoridad, el que sabe todo. [...] Me comentó un compañero el otro día una cosa divertida. Él había explicado algo en clase y lo habían comentado y discutido, y al día siguiente vino un chico, éstos eran chavales de séptimo curso: «hombre, lo que decía usted ayer era verdad porque lo dijo un señor en la tele».



El grupo sigue debatiendo. Se interrumpe la discusión y el moderador pregunta si habría un momento en que hubiera tenido lugar una transición en los métodos didácticos. Sorprendentemente las maestras católicas franquistas continúan sin mostrar conciencia alguna del cambio social. Es, nuevamente, la postura progresista la que vuelve a poner de manifiesto la importancia del cambio social en tal proceso de transición y la Ley General de Educación del 70.

FEMINIZACIÓN

El grupo trata de describir las posibles causas que han producido la fuerte feminización de la profesión. Frente a este tema vuelven a aparecer, nuevamente, las dos posiciones contrastadas. Mientras la importante incidencia del factor económico, defendida por la postura progresista, sitúa la cuestión en el contexto de la estructura y estratificación global, las maestras tradicionales resaltan, en principio, el carácter específico de la relación de género en el proceso de interacción y comunicación educativa. Desde la perspectiva de la estratificación, y en el preconsciente de estas maestras católicas educadas en la ideología del régimen franquista, aparecen las representaciones sociales de lo que entienden como una diferenciación de género debido a que el hombre, como tal, posee un status superior que, a la vez que valoriza su trabajo en el mercado, parece distanciarle de los primeros niveles de la pirámide educativa.

Así, mientras las maestras del *habitus* tradicional (que aducían que los motivos de su elección eran vocacionales y por amor a los niños) salían, como veremos, en defensa de la feminización de la profesión, el bloque progresista volvía a defender una visión profesional del proceso educativo disociada e independiente de la cuestión del género.

Las maestras tradicionales entendían que para la mujer el ejercicio de la profesión no suponía ninguna ruptura con sus tradicionales roles, mientras que para el hombre no parecía constituir su lugar natural: «se decía que el maestro que no valía para hacer otra cosa se quedaba en maestro, algún caso había también». Enlazan sus argumentos en defensa del carácter específico de las cualidades de la mujer para el desempeño de la profesión de magisterio: «Los chicos de mi edad [...] recuerdan al maestro como algo agresivo. El maestro suele tener una actitud más desagradable, en cambio la maestra es maravillosa».

Desde la posición progresista, al contrario, se considera que la naturaleza diferencial de los géneros es puramente social y no biológica: «eso es porque hubo épocas más autoritarias. El hombre tenía un papel y la mujer se consideraba menos en ese papel. Es importante tener ambos sexos en la profesión». De este modo, la profesionalización del magisterio aparece unida a la superación de la discriminación por género.

El bloque de maestras tradicionales, en desacuerdo con tal consideración, aduce que el método que emplea el maestro es más autoritario y, con ello, menos acorde con la naturaleza del niño: «yo es que he visto que tenían ellos un carácter muy poco femenino»; «... en el colegio hemos tenido dos. Los destinaron a párvulos



y no aguantaron». Así, mientras creen afirmar mejor la condición femenina, están contribuyendo a profundizar la ideología dominante masculina y discriminatoria: «no tenían carácter para los niños».

Esta afirmación de la condición femenina se refuerza con la atribución de valores, fundamentalmente pasivos y adaptativos, asignados específicamente a la mujer: «No tenían capacidad de paciencia, de soltura»; «Es una cuestión un poco de paciencia, también de orden. Hay que tener ordenado todo el trabajo» o «...la mujer está más capacitada». Desde la perspectiva progresista, en cambio, la maestra no cree «que el profesor sea más rígido en sus esquemas».

El *habitus* progresista adopta una actitud democrática y ofrece una visión del proceso educativo estrictamente profesional:

...es bueno que haya ambos sexos en la profesión [...], muchas veces se decía 'el que no vale para ir a la Universidad ha ido a la Escuela Normal'; lo cual es absolutamente erróneo porque depende de donde vivías y de los medios. Yo siempre he defendido que ha habido una selección en sentido positivo para magisterio, porque en la familia campesina el chico que valía para los estudios o se iba al Seminario o se iba a la Normal; luego, era el que valía para los estudios...

IMÁGENES PROFESIONALES

Las maestras del bloque tradicional recordaron anécdotas de sus días en esa España franquista de la década de los años 50. Sus relatos reflejan la ambigüedad entre imagen profesional y condición social femenina²⁸.

Un día —cuenta una maestra— me dice el criado del patrón que si les daba clases a los mozos. ¡Yo, de ninguna manera! Ir por la noche a casa de los mozos [...], entonces el concejal del pueblo se presentó con un grupo de jóvenes, de mozos del pueblo, a pedirme por favor que les diera clase, que ellos, los que iban con el concejal, responderían que nadie me iba a tocar; y, después, irían a por mí para llevarme a casa. Efectivamente, fue una de las experiencias más bonitas que he vivido en mi vida. Ver a unos jóvenes tan rudos, tan así. Yo les enseñe a leer [...] y, claro, les hacía una obra de caridad.

Aunque las maestras de posición conservadora muestran su agrado con aquellos tiempos en los que «el maestro tenía gran predominio sobre la religión. [...] Yo me acuerdo que antes ibas a misa con los niños, tenías como una participación, [...] hacías muchas cosas con el sacerdote»; no dejan de reconocer que la práctica religiosa «era una obligación». Ellas, que comparten las mismas creencias religiosas, son conscientes de su función de subordinación frente a la autoridad eclesiástica.

²⁸ Consuelo FLECHA, «La vida de las maestras en España», *Historia de la Educación* 16 (1997): 199-222, y «Algunos aspectos sobre la mujer en la política educativa durante el régimen de Franco», en *Historia de la Educación* 8 (1989): 77-97.



Profesionales como maestras, y dependientes como mujeres, eran utilizadas para cubrir espacios de retaguardia. Las autoridades del pueblo sabían sacar beneficio de cualquier actitud provechosa que mostrasen:

-Teníamos que hacer hasta de sacerdotes

-Yo, en la primera escuela era el veterinario, el médico, ponía inyecciones, [...] pasaba consulta, veía a los enfermos [...] compraba medicinas (hasta acompañaba a los familiares que sufrían la pérdida de algún ser querido) [...] en el primer pueblo al que fui, llegué y había un niño de cuerpo presente [...]. Allí conocí a todo el pueblo [...]. Después quedó esas primeras costumbres se quedaron para toda la vida. Donde quiera que había una persona difunta, allí que iba Nieves a rezar el rosario [...] Nunca tuve problemas con nadie.

La maestra, por su condición de mujer, se encuentra subordinada a las autoridades locales. Sufre un control doble, derivado de dos condiciones: ser profesional y ser mujer. En el espacio cerrado que representa el núcleo rural, ella es el centro de las miradas.

... Al bajarme del caballo había alguien que me ayudaba. Si era un hombre siempre me cogía de la cintura. Yo siempre he tenido muchas cosquillas [...]. Un día me dijo Don José: 'Hija, eres el único cine, el único teatro, el único espectáculo que hay. Subes y bajas del caballo. [...] Todos miraban lo que hacías [...], había que tener mucho cuidado con lo que hacías, con lo que decías» [...] «Eras el modelo para todo. Donde se miraban todos. Eras un espejo.

La maestra, gran madre del pueblo, se convierte en ese objeto de deseo, cuya intensidad crece en la medida en que se hace más inalcanzable:

Yo no sé si contar esto: en otro pueblo que estuve [...] estaba viviendo en casa de la otra profesora, [...] estaba viuda y me pidió que me fuese con ella, así le hacía compañía [...]. Un día me dice el maestro: 'Ten cuidado de cerrar bien, bien, la ventana cuando te vayas a acostar. Hay un grupo de jóvenes, de mozos que están en la ventana puestos para ver si te ven desnudar. Otra vez, un señor que conocía a mi padre, me amenazó con decirle que le diría que mi novio me escribía todos los días. El cartero me llevaba la carta. Se conoce que a él esto le parecía mal, y me dijo: 'Mira, yo, si sigue escribiéndote tu novio todos los días voy a decírselo a tu padre. [...] Siguió escribiéndome, y se lo dije a mis padres [...]. Mi padre no me puso muy buena cara.

LA GENERACIÓN DEL 68

Mientras las funciones asignadas a las maestras del Nacional Catolicismo se limitaban a crear el tipo de valores religiosos, y actitudes necesarias para consolidar las estructuras del régimen político, cuando España sale del aislamiento en que se sumió durante la fase de autarquía, los criterios de eficacia y productividad



en la educación se intensifican para responder a la demanda de mano de obra cualificada²⁹.

A finales de los 60 se producen cambios significativos en política educativa para poner en marcha las exigencias de modernización y apertura internacional que precisa España³⁰. En materia política la situación requiere tanto un reemplazo de ministros como un diseño en los sistemas educativos³¹, requisitos ambos imprescindibles para alcanzar un modelo de ciudadanía que permita afrontar el reto social de la modernidad.

En julio de 1962 aparece el primer trabajo sobre planificación del desarrollo educativo en España³². El país necesita elevar su nivel cultural e igualarlo con el resto de los países vecinos. La escuela es ahora el punto de mira, la caja mágica que permitirá paliar las deficiencias culturales que presenta el país. Los motores de la alfabetización se ponen en marcha para elevar el nivel cultural y conseguir la transición hacia la democracia³³. Es preciso mirar hacia la escuela para acoger a los niños en edad escolar, muchos de los cuales se desplazan con sus familias para buscar mejor suerte en las capitales en esos movimientos migratorios internos que comienzan a producirse entre 1957 y 1962.

Las asociaciones de mujeres y los movimientos feministas reaparecen en nuestro país en el decenio de los 60 y la mujer española comienza a recuperar, y a prosperar, a partir de entonces, en el camino hacia el reconocimiento de sus derechos; a exigir su participación como ciudadana en la vida pública y profesional con la igualdad que se le había negado escudados en esas incuestionables diferencias naturales dibujadas por los trazos de la divinidad.

²⁹ Véanse Ramón NAVARRO SANDALINAS, «El franquismo, la escuela y el maestro», *Historia de la Educación* 8 (1989): 179, y Agustín ESCOLANO BENITO, «Discurso ideológico, modernización técnica y pedagogía», *Historia de la Educación* 8 (1989): 12-3.

³⁰ Antonio SÁENZ DE MIERA, *Mayo del 68, 20 años después* (Madrid: Tecnos, 1988); Juan Antonio GABRIEL Y GALÁN, «La revolución francesa y los cristianos», *Cuadernos para el diálogo* 57-58 (1968): 30-31, y Luis ENRIQUE ALONSO, «De la mitología a la sociología de mayo del 68», *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* 45 (1989): 237-247. La cronología de los sucesos del 68 y la crisis universitaria y política que se produjo en Francia están tratadas en SÁENZ DE MIERA: *La crisis social en Mayo del 68 en Francia* (Madrid: Ibérico Europea de Ediciones S.A., 1976). El libro de Henri LEFEBVRE *Tiempos equívocos* (Barcelona: Kairós, 1976) resulta de gran utilidad. Lefebvre, testigo de excepción (se dice que los acontecimientos comenzaron en sus aulas) del levantamiento estudiantil, se confiesa ante un magnetofón y relata cómo vivió el mayo del 68.

³¹ Marta Mata fue diputada en las cortes constituyentes (1977-1979) y vocal en tres comisiones: la comisión de educación, la de cultura y, finalmente, la de sanidad y seguridad social.

³² La OCDE y la UNESCO asesoran al Ministerio Nacional de Educación acerca de los planes de educación que deben incorporarse para alcanzar el desarrollo exigido. Las presiones del Banco Mundial obligan al régimen a aumentar el presupuesto en educación. Los gastos en educación se incrementan de manera vertiginosa en España de 60 a 70.

³³ En 1969 se publica el primer «libro blanco» de nuestra historia. El texto, que tiene un marcado carácter tecnocrático, dedica tres cuartas partes a realizar una crítica sobre lo que se había venido haciendo en materia educativa durante el franquismo: *La educación en España. Bases para una política educativa* (Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1969).





Las maestras de la generación del 68 vivieron esta situación desde su doble condición de mujeres y profesionales de la enseñanza. Ellas, que atisbaron con claridad la fuerza de la tradición en la sociedad española, quedarían encargadas de formar el nuevo ideario de cambio político en las generaciones venideras. Las exigencias de la situación de cambio les harían vivir muy cerca el pasado y el presente (cercanía que en ocasiones les impide contextualizar sus vivencias). Atrapadas entre su condición femenina y su imagen profesional, interiorizan los cambios políticos que experimentó la España de la transición a la democracia³⁴, y se aclimatan al nuevo ideario político que demandaba mejorar su nivel de profesionalización al compás del proceso de modernización.

Las herederas del Mayo francés piden independencia y libertad para la mujer, tanto profesional como sexual. Por el sentido de sus discursos no parecen dispuestas a doblarse a imposiciones externas, aunque reconocen que en más de una ocasión para evitar conflictos con las autoridades, los campesinos o los padres, se han ocultado en su disfraz femenino y han decidido no exteriorizar su forma de pensar. Estas maestras han vivido las huelgas, las manifestaciones en reivindicación de los sueldos del magisterio, se han implicado en los movimientos de reforma educativa de la década de los ochenta, y han respirado el espíritu de renovación pedagógica de Rosa Sensat³⁵. No son conformistas, son luchadoras. No tienen espíritu de sacrificio con tintes religiosos, pero han dedicado sus esfuerzos a cambiar la sociedad a través de la escuela, y no sienten que sus esfuerzos hayan sido recompensados. Han sufrido las huelgas, las persecuciones y la represión de un régimen dictatorial, pero también han visto cómo de pronto sus pulmones se llenaban de aire fresco, de libertad. Se han resistido al control de las autoridades, generalmente directoras e inspectores, y han sido valientes al imponer nuevos hábitos en esas pequeñas aldeas rurales «deprivadas» y limitadas por las costumbres de los campesinos. Ellas, jóvenes innovadoras, fueron las primeras en ponerse, en el sentido más literal del término, «los pantalones»; sin saber que, al hacerlo, estaban utilizando un símbolo de reivindicación a favor de la igualdad entre los sexos.

En su discurso se aprecia con claridad los momentos de una sociedad en trance: el antes y el después; la tradición y la modernidad; los problemas de la masificación escolar en los cinturones de las grandes ciudades que se producen en la década de los 60 a consecuencia de los movimientos de inmigración interna del

³⁴ Véase el número dedicado al tema: «Transición democrática y educación», *Revista inter universitaria de Historia de la Educación*, Universidad de Salamanca 21 (2002).

³⁵ Rosa Sensat (1873-1961) fue una mujer importante en la historia del socialismo en España. Sus ideas pedagógicas están inspiradas en las movilizaciones de profesoras que tienen lugar en Cataluña para reformar las escuelas públicas, introduciendo innovaciones pedagógicas para luchar por los derechos de la educación. Marta Mata, presidenta del Consejo Escolar del Estado, fue una de las figuras más representativas de este movimiento. Véanse: Esther CORTADA ANDRÉU, «Rosa Sensat Vilá: Devoción por la Naturaleza» *Cuadernos de Pedagogía* 337 (2004): 23-26, y María Teresa CODINA, «Rosa Sensat y los orígenes de los movimientos de Renovación Pedagógica», Universidad de Salamanca, *Revista inter universitaria de Historia de la Educación* 21 (2002): 91-104.

campo hacia las ciudades; su papel de subordinación en la familia y la sociedad; el riguroso control al que fueron sometidas en las aldeas rurales. Ellas han sido sin duda las grandes protagonistas, y en ocasiones las víctimas, de esa cadena de reformas educativas desplegadas por el Estado en el difícil camino de transición hacia la modernidad. Su discurso es, desde el punto de vista histórico y social, un punto de referencia obligado para comprender este episodio de la historia de España.

Meditan en alto tratando de encontrar en el consenso del grupo su identidad como maestras, buscando razones a determinadas situaciones que trastocaron sus imágenes sociales en momentos de cambio vividos en el ejercicio de su profesión. Su actitud es dialogante y muy abierta. Escuchan con atención, se dan la palabra y se preguntan entre ellas.

POLOS IDEOLÓGICOS, ACTITUDES E IMÁGENES SOCIALES EN LAS MAESTRAS DEL DECENIO DE LOS 60

El grupo de discusión estuvo compuesto por 5 maestras en edades comprendidas entre los 49 y los 58 años. Mientras las profesoras más jóvenes procedían del Plan de 1967, las más veteranas habían realizado sus estudios siguiendo el exiguo y deficiente currículo establecido en el Plan de Estudios de 1950. Las participantes de este grupo presentaron un fuerte grado de apoyo mutuo y respeto. Dentro de este grupo de maestras de la generación del 68 se dejaron sentir dos *habitus*: representados por dos modelos de mujer enraizados en las propias contradicciones del contexto de esa España predemocrática que inicia la apertura hacia la modernidad y pone en marcha los motores de la transición.

1. Un *habitus* gerencial, que corresponde a tres maestras, unas educadas por el Plan de Estudios del 50 y otra por el del 67³⁶. Todas ellas habían ostentado puestos en la administración y dirección de sus escuelas y algunas, afiliadas a Comisiones Obreras, contaban con la experiencia añadida como sindicalistas. El discurso reflexivo que utilizan muestra un modelo de mujer poco conformista, que no duda en denunciar las situaciones de subordinación vividas desde su condición femenina y profesional. Estas maestras se atreven a cuestionar incluso el alcance de la democracia. Su perfil politizado les permite visualizar los problemas cotidianos de la tiza con distancia hasta adentrarse en reflexiones más profundas entre la vida del aula y su relación con el medio social. Su discurso está ceñido a alocuciones reflexivas y críticas más allá del discurso narrativo y anecdótico.

³⁶ Myriam CARREÑO, «La segunda mitad del siglo xx. Análisis socio histórico y educativo (1950-1990), en SAN ROMÁN GAGO, Sonsoles (ed.), *La maestra en el proceso de cambio social de transición democrática: Espacios histórico generacionales*, pp. 77-119.





2. El *habitus* emotivo estuvo compuesto por dos maestras del Plan 50. Estas profesoras mostraron en sus intervenciones una visión más limitada y emotiva centrada en los problemas cotidianos del aula, de donde nunca salieron para ocupar puestos gerenciales. Sus representaciones sociales reflejan un alto grado de conformismo ante las dificultades generacionales y culturales que padecieron con las autoridades y campesinos de las aldeas rurales. Utilizan un discurso constreñido a las paredes del aula y manifiestan una actitud sumisa y tímida frente al grupo. En el *habitus* emotivo se puede observar a su vez dos tipos de discurso: ceñido a lo anecdótico y narrativo en un caso; observador, entusiasta y empático, en el otro. Estas diferencias seccionan este *habitus* en dos fracciones: la fracción moderna, representada por una maestra que podríamos denominar de la «generación del desencanto», pesimista y añorante de un pasado en el que la maestra era un miembro destacado de la comunidad, que reinterpreta y reformula, con respeto e interés, las ideas expuestas por sus compañeras con relación a los cambios sociales acaecidos en la marcha hacia la transición, y la fracción tradicional, caracterizada por una maestra sectorial, defensiva, y más impositiva, que muestra en su discurso un mayor grado de asimilación con los patrones de comportamiento exigidos a la mujer en el contexto ideológico de una sociedad tradicional.

En esta generación de maestras se renueva el interés por profesionalizar la docencia, ideal perdido con el comienzo de la Guerra Civil y el abandono de los ideales republicanos. Esta tendencia, sin embargo, no va a alterar el fenómeno social de la feminización de la profesión, que sigue presentando tasas muy elevadas en los primeros niveles del sistema educativo³⁷.

TÓPICOS QUE APARECEN EN EL GRUPO DE DISCUSIÓN

A diferencia del grupo de maestras del Nacional Catolicismo, que en la primera fase persiguen un consenso inicial, no se produjo un asentimiento en el discurso de las maestras de la generación del 68. Los «tintes vocacionales» de la profesión —que con tanta claridad habían surgido en el grupo de maestras del Nacional Catolicismo— no aparecieron en este grupo de la generación de los 60, que desde sus primeras intervenciones en el debate comenzaron a posicionarse de manera clara en la ideología dominante de la España de la pretransición democrática, destacando la falta de posibilidades de las mujeres procedentes de pueblos pe-

³⁷ Véanse las tablas del proceso de feminización docente a lo largo del siglo xx, en Sonsoles SAN ROMÁN GAGO, «Origen y desarrollo del proceso de feminización docente en España: siglos xix y xx» (Conferencia inaugural), *1 Congreso Internacional sobre Procesos de Feminización docente* (México: El Colegio de San Luís Potosí, Febrero 21, 22, y 23 de 2001). Una interesante reflexión entre modernidad y feminización está indicada en el capítulo 7 por Marc Depaepe, Hilde Lauwers y Frank Simon.

queños para realizar otros estudios que no fueran magisterio; y ello, en el mejor de los casos, después de ser seleccionadas por sus maestras, conseguir una beca y contar con el beneplácito de unas familias que, sacrificando sus ahorros, dirigían sus expectativas profesionales hacia una carrera que asegurase su inversión. Magisterio ocupaba el primer lugar de cara a tales exigencias.

Es curioso que ninguna de las maestras de esta generación empleara el término vocación para responder a los motivos de su elección profesional. Se da además la paradoja de que la mayoría de las maestras del *habitus* gerencial remiten a la infancia, a un «desde siempre», para situar el origen de su decisión de ser maestras. Expresiones como: «... lo tenía clarísimo», o «lo tenía asumido desde pequeña», son utilizadas por aquellas con vocación temprana, asimilada desde la infancia por patrones tanto familiares como sociales.

Si comparamos el *habitus* gerencial con el emotivo, nos encontramos con un hecho curioso: las maestras que menos interés mostraron por estudiar magisterio, poniendo en ocasiones resistencias, terminan siendo las más vocacionales en el grupo. El hecho pone de manifiesto la capacidad de adaptación de estas mujeres a situaciones adversas, al tiempo que confirma que la presencia de las mujeres en aldeas rurales responde a la capacidad de adaptación de la mujer, mayor que en el hombre a consecuencia de los patrones culturales:

Jamás entró en mis planes estudiar magisterio [...], coincidió con un problema económico, [...] empecé a trabajar y ya ahí la cosa cambió. [...] era muy joven, dieciocho años, cuánta libertad, cuántas posibilidades, fantástico [...], de pronto me di cuenta que me gustaba esto [...], nunca he pensado en abandonar la tiza.

Aunque las maestras de la generación del 68 no se escudan en la palabra vocación para identificarse con una profesión que la generación anterior entendía como «socialmente correcta» para la mujer, siguen siendo presas de las redes de distribución laboral en función del sexo. De momento, los cambios políticos, sociales, educativos y económicos impulsados por el proceso de cambio social hacia la transición, no consiguieron terminar con este legado de la tradición, pues en las imágenes sociales de estas maestras, magisterio estaba considerada una carrera femenina.

Al distanciarse de las connotaciones religiosas, dejan atrás no sólo un sentido del deber con tintes de sacrificio, un signo de identidad en la generación de maestras del Nacional Catolicismo, sino, y lo que resulta más importante, comienzan a reivindicar las exigencias de profesionalidad. No obstante, el concepto de vocación, velado con el término «relación romántica», es introducido por una maestra del *habitus* emotivo de forma inesperada en un momento de su discurso. Una relación romántica es entendida por esta maestra del discurso de la tiza como un compromiso personal; un reto del que se obtiene muchas recompensas; una entrega absoluta con respuesta por parte del otro; una relación sentimental entre la maestra y el niño en la cual se establece complicidad; un compromiso personal, un impulso necesario para afrontar las dificultades. La educación se concibe ahora como promoción y palanca de movilidad social, y ellas saben que su función será poner en marcha la campaña de alfabetización que España necesita para asentarse como un



país industrializado y salir del estancamiento. Las puertas hacia la modernidad se están abriendo.

Maestra romántica para mí es vocacional [...] que dice: «yo lucho por el pueblo, lucho por la gente [...]. Yo [...] era una persona de diecinueve años [...]. Y sí que era romántico, era un entregarte. Era lo que se entiende por vocacional. Fíjate tú, que yo antes lo rechazaba. Es como un trabajo vocacional, absolutamente, en el que te implica total y absolutamente como persona; no sólo como profesional, sino como persona... Si tú te mantienes en tu parcela y no das un paso, nunca conseguirás nada.

Las maestras del *habitus* gerencial, alejadas del discurso emotivo, retoman este término para adentrarse en los recuerdos de esos momentos difíciles en aldeas rurales en los que se reforzaba su vocación temprana por la satisfacción de sentirse benefactoras.

Seguíamos todas las publicaciones de Rosa Sensat [...]. Siempre andábamos peleando para conseguir algo. Nos llamaban las de la ETA [...]. Una vez, nos robaron. Habíamos hecho una asociación de padres. Ellos ponían lo que podían, y con ese dinero se había comprado un proyector de cine, de súper 8. Habíamos hecho cosillas; teníamos una tele [...]. A los dos minutos de dado el aviso de robo, llegan allí los padres de nuestros alumnos, que eran de estos de llevaban los pantalones apretados [...]. «¿Y qué ha pasado aquí? A la media hora estaba todo allí [...]. A la bofia ni mú. [...] aquí no entra nadie por el colegio, ni carajo». Lo vivían como algo suyo. [...] Esa experiencia no se olvida, del cole, de «mis niños».

LA LÍNEA ASCENDENTE HACIA LA PROFESIONALIDAD

El consenso en el grupo vuelve a aparecer cuando afirman que la vocación no basta: «hay que ser una profesional». La mayoría, con un nivel pésimo de estudios y unas penosas prácticas docentes, procedían del Plan de Estudios de 1950, en el cual las prácticas duraban en muchos casos una semana. Las entrevistas han proporcionado una amplia información del arquetipo de la maestra de esta generación. Con el título debajo del brazo salían de sus pueblos hacia las aldeas rurales. Allí eran confundidas por alumnas entre los habitantes del pueblo, e incluso por el mismo inspector; demasiado jóvenes e inexpertas para imponer respeto a esos campesinos que controlaban de cerca sus costumbres: «a mí nunca me trataron de usted».

Jóvenes e inseguras, vigiladas en sus conductas morales por campesinos y autoridades en unas aldeas rurales que chocan con sus patrones de vida en capitales de provincia o pueblos con más densidad demográfica, y sin preparación académica ni didáctica suficiente para afrontar el reto en sus primeros destinos, consideran imprescindible la profesionalización para poder enfrentarse al reto de la educación. Están demandando más cultura y son muy conscientes de que su falta de preparación les jugó malas pasadas. Estas primeras experiencias, que quedaron impresas en sus recuerdos con una enorme fuerza, les hicieron tomar conciencia de las necesidades educativas por las que atravesaba España. Por ello, asumen la realidad y se alejan



del término vocación para pisar un terreno firme: exigir una mejor preparación académica y convertirse en profesionales de la educación. La falta de formación queda patente en sus testimonios al reconocer la vergüenza que sintieron cuando percibieron, bajo la máscara de una falsa seguridad, sus enormes lagunas profesionales y académicas. Son maestras de carácter firme y piel dura que han aprendido a sortear las dificultades sobre el terreno. ¿Qué sentido puede tener en su discurso el idealizado concepto de vocación? Preparación y profesionalidad es lo que piden.

Hubo unos años en que no me atrevía a contarle porque me daba vergüenza, pero decirlo, creo que es señal de que lo he superado, porque lo puedo contar. [...] dibujé un redondel en la pizarra y les dije: «Chicos, esto es una O». [...] la formación que recibí era muy mala.

En el mejor de los casos con esas 18 primaveras en que comenzaban a ejercer se limitaban a imitar las maternas costumbres de unas maestras que confundían el espacio privado con el público, sin prestar ningún interés por conseguir la promoción de alumnas y alumnos:

Yo llegué allí, y vi que las maestras se llevaban el punto a la escuela [...] me compré unas agujas de punto. Me decían: pero si las niñas que son tontas son tontas, tú no te preocupes [...], les ponían problemas de matemáticas [...] y se ponían a hacer punto. Yo llegué allí [...] sin saber lo que había que hacer delante de una escuela [...], lo que veía era lo que yo copiaba.

Estas experiencias comunes de toma de contacto con las penosas condiciones de vida en los pueblos de la España de los 60 junto al cambio que se produce en el panorama educativo español en la década de los 70, van creando en ellas una conciencia social que definitivamente las aleja de la tradición en que se sumía la ideología de las maestras del Nacional Catolicismo. La tesis de la modernidad toma cuerpo en el discurso ideológico de esta generación, que ha vivido la avalancha de inmigración interna hacia las zonas industriales, el problema de aulas masificadas y la aparición de nuevas demandas sociales para iniciar el camino hacia la transición democrática. Ellas, que no lo han tenido nada fácil, y conocieron de cerca la realidad de los barrios marginales y las zonas rurales «deprivadas», valoran un derecho que se les negó: la profesionalidad.

FEMINIZACIÓN

El asunto de la feminización del magisterio fue introducido en el grupo por una de las maestras del *habitus* gerencial. Curiosamente en ningún momento el grupo se planteó la razón de que todas las convocadas fueran mujeres. Mirando con los *ojos de la costumbre* entendían que era natural que no hubiera hombres en esa reunión (tampoco los había en las aulas de sus escuelas); la situación micro que vivían no hacia más que reproducir el día a día de sus propios colegios. La maestra, que pisa un terreno feminizado, aunque en ocasiones pueda sentirse cómoda, se llega a agobiar. Este agobio llevó a una de las maestras de *habitus* gerencial a abandonar la tiza:



Yo me ahogaba, me cansé. En una escuela de pre-escolar de 4 profesoras, mogollón de años juntas, todas mujeres, y los niños pequeños. Salía al patio y: «¡Seño, seño, seño...!». Y las cuatro profesoras no desconectaban, hablando de enseñanza o hablando de que tengo al niño con gripe, y resulta que he dejado la lavadora puesta y está nublado. Entonces llegó un momento en el que me ahogaba. Cambié totalmente.

El desacuerdo entre las dos posturas se manifiesta en el discurso. Las maestras del *habitus* emotivo no se cuestionan la feminización como un problema, y se limitan a no intervenir o a responder con un fingido asentimiento. Sin embargo, el *habitus* gerencial, más ambicioso y consciente de las limitaciones que supone ser mujer y moverse en un espacio feminizado y desprestigiado, se plantea los efectos negativos de este fenómeno sobre la infancia y presenta la feminización como un problema a resolver:

Eso es un problema. La figura masculina es importante para los niños; tan importante como la femenina. Para mí es fundamental, y pienso que el cole tiene que ser un reflejo de lo que es la vida, de lo que es la sociedad, y los niños tienen que ver comportamientos masculinos y femeninos. Y tienen que ver que su profe se agacha igual a abrocharle el cordón del zapato, igual que su maestra. Que no se vea como un gueto de mujeres. Además, yo pienso que a nosotras, como profesionales también nos viene bien ese intercambio. Un grupo de hombres sólo es más pobre, y un grupo de mujeres sólo es más pobre que un grupo donde hay hombres y mujeres que comparten vivencias. [...] Y tienen otra actitud, porque la relación es distinta. Una cría, pues se acerca, a lo mejor, a mí, y me puede coger y hacer así. Pero, a lo mejor, con el profe, al principio, no lo hace; tiene una sensación distinta. Entonces, ese profe va a hacer que tenga la misma actitud, pero la relación es distinta; el tono de voz, la postura, todo. Yo creo que los niños tienen que verlo y tienen que vivirlo, y tienen que participar de eso.

El tema había salido a raíz de una de mis intervenciones como moderadora al preguntar: ¿Es que son todas maestras en preescolar y primaria? Una participante del bloque gerencial respondió inmediatamente, y el resto del grupo asintió al representar el mundo del aula como un mundo de mujeres.

Los resultados de las entrevistas revelaron tanto la opinión de las maestras de los dos *habitus* con respecto a la feminización del magisterio, como la razón biográfica que motivó la intervención de esa maestra (acostumbrada desde su infancia a asociar al hombre con el magisterio al tener un padre maestro), que había cuestionado los efectos negativos de la feminización. En las entrevistas, las maestras del *habitus* reflexivo debatieron hasta aceptar las cualidades de la mujer para la educación, señalando hacia la enseñanza como la tierra prometida de las mujeres:

... a mí es que me da apuro, pero siempre, yo siempre he tenido una idea, hemos sido más válidas las maestras. [...] Cuando a un niño le toca un profesor ¡qué bien!; como son escasos, [...], pero es más la ilusión al principio que cuando acaba el curso o el ciclo.

Otras no fueron tan tajantes y enmascararon su posición en contradicciones:



Yo creo que hay tantas mujeres en la enseñanza porque se llega a confundir el papel de la madre con el de enseñante. Es algo más maternal [...] Un horario que se presta para coincidir con el horario de tus hijos.

El *habitus* emotivo se limitó en las entrevistas a describir la situación vivida: «Ahora son mixtas las clases, y sí hay muchísimas más mujeres. El hombre se va yendo». Sin embargo, el problema se había cuestionado en el grupo; los signos de la modernidad seguirían apareciendo en el propio discurso. Esta generación tiraba por tierra la ideología de las maestras del Nacional Catolicismo, que defendían, para reforzar su identidad, la feminización de la enseñanza como una cuestión de orden natural.

CONTROL SOCIAL

Esta generación de maestras, que ha vivido la represión religiosa, buscó estrategias para no enseñar religión en las clases, materia obligatoria en el currículo de los niños. Su propósito era desvincular la escuela de la influencia determinante de la Iglesia, algo que padecieron de cerca. En efecto, los principios religiosos no han sido asumidos por la generación de la transición como una obligación.

Había que hacer religión como había que hacer caligrafía, [...] era una asignatura más, había que aprobarla y fuera, y ya está.
Entonces todo el mundo tenía que ser católico en España.
Yo he tenido que enseñar Religión por narices.
No soy nada creyente.

Cuando comenzaron a ejercer sufrieron un fuerte control. Todas tuvieron que jurar los principios de la Falange después de aprobar la oposición: «si no, no te daban el título [...] el conserje decía: «¡Tu jura y calla!»; hacer un curso de instructoras para dar gimnasia a las niñas: «tenía que llevar una falda especial [...] de rayas [...] y una tela especial!»; hacer el servicio social; hacer un campamento, etc. Las medidas eran pocas para asegurar la feminidad, que no la profesionalidad, y adhesión al régimen de estas maestras. En las aldeas en las que caían se seguían vigilando de cerca sus comportamientos:

Más o menos pensaban que era una puta. No había televisión. Piensa que ahora mismo cualquiera tiene televisión y ha visto a gente de todas las maneras, incluso desnudos, pero en aquella época que no tenían televisión en ninguna casa. [...]. Las madres se me metían en las clases y se me quedaban alrededor de la escuela [...], no les gustaba mi forma de vestir y de estar. Me denunciaron [...]. El inspector fue el que descubrió realmente la razón; dijo: «Yo creo que es el contraste, que estaban acostumbrados a una maestra tan mayor, [...], yo les reuní, [...] a partir de ese momento, las cosas empezaron a cambiar. Empezaron a mirarme de otra manera.

El uso del pantalón, símbolo asociado con la masculinidad, para estas maestras se convirtió en una seña de identidad para rebelarse contra el control social exigido a sus conductas inmaculadas. Así, a falta de una Ley que las protegiera, se





ayudaban mutuamente y aparecían en grupo con los «pantalones puestos» para evitar la crítica individualizada de las autoridades o los inspectores escolares, que las instaban a vestir de manera apropiada a su condición femenina. Se trataba de un reto, un enfrentamiento con la autoridad, y más allá de esto con un modelo social que comenzaba a cambiar en nuestra sociedad. Sus rebeldes conductas muestran una sociedad que se encuentra ya con las fuerzas necesarias para afrontar el cambio social que conducirá hacia la transición.

El primer Inspector que yo tuve, ya el hombre se ha jubilado. Como yo llevaba pantalones, lo primero que le dijo a la directora es que me dieran las tizas contadas. ...al Inspector no le gustaba que las mujeres llevaran pantalón. Claro, tú, una chica joven en aquella época, más chula que un ocho, dije: «Cuando me enseñe dónde viene en la legislación, yo me cambio», pero, al final, aquel año no me puse pantalones. Pero la primera vez que nos reuní, fue para decirnos que no debíamos usar pantalones, que le gustábamos con falda. Que no fuéramos a los nightclub, que si un hombre nos miraba, agacháramos la cabeza. Y, entonces, a mí, la primera experiencia con ese inspector, pues imaginad, fue, como decirlo... un poco agresiva. Yo aparecí allí con una mini falda, unas trenzas, un cigarro en la mano, y muy pizpireta. Y entonces, todo el mundo se asustó, pues no había televisión, no había radio, no había nada de nada; entonces vivían totalmente aislados ahí... Y, bueno, empezaron a vigilarme, a vigilarme, hasta el punto de que se me metían en la escuela y se quedaban de pie. Yo decía «Si vamos a empezar»; «No, si nos quedamos». Me trataban como si fuese una cría; a mí nadie me trató de usted, ni nada de eso. Y bueno, bueno, se quedaron varios días allí, viendo lo que yo hacía. Y al final hubo un momento en que me pusieron una denuncia. Sí, me pusieron una denuncia, [...], no me entendían. O sea, yo había llegado allí, y era alguien que chocaba muchísimo, alguien que no lo entendían como maestra, o sea, de hecho, me decían que no me veían como una profesora.

CUESTIONANDO EL VALOR DE LA DEMOCRACIA: LA EXCLUSIÓN COMO PRINCIPIO DE IDENTIDAD EN LA MAESTRA

Esta generación, que ha vivido inmersa en un remolino de cambios legislativos en materia de educación, manifiesta abiertamente sus quejas ante una reforma que se «ha impuesto» sin reciclar previamente al profesorado: «Somos la única empresa dentro de los servicios públicos y privados que cambia la legislación [...] y no forma a sus trabajadores». El consenso en este punto anuda fuertemente el sentir de los dos *habitus*, y el sentimiento de exclusión aparece como una nueva forma de identidad:

... no tienen ni idea de la realidad de la escuela. Te hacen una ley conformada con espíritu y con ropaje y te la mandan [...] «ahora tienes que aprender [...] ha pasado con todas las leyes que hemos tenido [...] absolutamente todas [...] no importa tus experiencias [...] lo que tú opines sobre la Ley da igual.

Las maestras se sienten marionetas manejadas por un Estado que mueve los hilos desde el poder para alcanzar, a través del profesorado, el modelo cultural que

interesa. No se consideran valoradas como profesionales de la educación. La crítica es feroz y su conciencia política se muestra con nitidez en un discurso que denuncia el desinterés de las autoridades políticas para conocer sus opiniones. Saben que los modelos culturales y curriculares que imparten en la escuela vienen impuestos. Por todo ello, los principios de la democracia son muy cuestionados por estas maestras, que llegan a exponer posibles estrategias por parte de los poderes públicos para evitar la intromisión del profesorado en asuntos políticos.

Los efectos de la reforma que se produjo con la promulgación de la *Ley General de Educación* de 1970 han marcado arrugas en su rostro profesional, que muestra síntomas de cansancio y agotamiento.

Luego fuimos directos a la ley del 70 [...] fichas, y fichas, y fichas. [...]. Devolvías las fichas al día siguiente a los niños, y después te dabas cuenta de que [...] el niño no había mirado la ficha, [...]. Tu tiempo no valía para nada.

El sentimiento de desamparo es absoluto.

Funcionábamos por el método del ensayo-error, lo que a uno le ha fallado te lo cuenta para evitar que falles tú.

Su trabajo no terminaba cuando abandonan la escuela, pues todos los días se llevaban a casa 40 ó 50 fichas de alumnas y alumnos que debían entregar al día siguiente: La Ley primaba la corrección escrita, y lo que ello conlleva de trato indirecto en el alumno: falta de actividad oral y actividades de corte colectivo. La idea de clase como colectivo se retomará veinte años más tarde con la LOGSE³⁸, pero siempre pecando de un exceso de demandas al profesorado.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Me gustaría destacar que no se ha producido un discurso laico social generalizado y mayoritariamente aceptado para desentrañar el significado del término vocación, históricamente relacionado con la religión. Sin embargo, y en la medida en que se pasa de un estado confesional a uno laico, sería preciso investigar si los motivos de la elección profesional son, o pueden llegar a ser, vocacionales. El discurso que ha entrado en crisis es el de la modernidad profesional³⁹.

Un artículo termina y abre paso a otros que deben de sucederle. En este sentido, me gustaría animar a los investigadores sociales a continuar en esta línea para tratar de cubrir esta laguna de investigación.

³⁸ Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, *Boletín Oficial del Estado* (4-10-1990).

³⁹ Luis ENRIQUE ALONSO y Fernando CONDE, *Historia del consumo en España: Una aproximación a sus orígenes y primer desarrollo* (Madrid, editorial Debate, 1994), pp. 139-154.

