



## Dos modelos de maestra en la escuela de la transición. Un estudio a través de relatos biográficos

Two models of female teachers in the school of the Spanish democratic transition. A study through biographical accounts

Raúl Marcos Martín 

e-mail: [raulmarcosmartin@gmail.com](mailto:raulmarcosmartin@gmail.com)

Universidad de Valladolid. España

Miriam Sonlleva Velasco 

e-mail: [miriam.sonlleva@uva.es](mailto:miriam.sonlleva@uva.es)

Universidad de Valladolid. España

Luis Torrego Egido 

e-mail: [ltorrego@pdg.uva.es](mailto:ltorrego@pdg.uva.es)

Universidad de Valladolid. España

### Resumen

Este trabajo recoge el testimonio de dos maestras formadas como tales en el final del franquismo y en la transición democrática. Explora cuál fue el papel de las docentes en la transformación de la escuela y en la puesta en marcha de las reformas educativas en el último tercio del siglo XX, una línea de investigación poco abordada en la literatura histórico-educativa. Utiliza como metodología dos relatos de vida, construidos por medio de dieciséis entrevistas semiestructuradas, y complementados con el análisis de documentos públicos y otros aportados por las propias maestras. La investigación muestra cómo, pese a compartir una formación inicial carente de relación con la práctica y de capacitación didáctica, las maestras encarnan, desde sus inicios profesionales, dos maneras diferentes de concebir su compromiso con la educación: uno más crítico, volcado con la renovación y la transformación social y educativa, y otro más tradicional, más cercano a un papel maternal, con mayor consideración de valores como el esfuerzo o la obediencia. La investigación evidencia la importancia de introducir una perspectiva de género en el estudio del papel del profesorado y de las influencias recibidas en el proceso de transformación de la escuela a partir de la transición democrática.

*Palabras clave:* renovación pedagógica; franquismo; transición democrática; historia oral; rol docente.

### Abstract

This paper gathers the testimony of two female teachers, trained as such at the end of Franco's regime and during the transition to democracy. It explores the role of female teachers in the transformation of the school and in the implementation of educational reforms in the last third of the 20th century, a line of research that has been little addressed in historical-educational literature. It uses two life stories as a methodology, constructed through sixteen semi-structured interviews, and complemented with the analysis of public documents and others provided by the teachers themselves. The research shows how, despite sharing an initial training lacking in relation to practice and didactic training, the teachers embody, from their professional beginnings, two different ways of conceiving their commitment to education, one more critical, focused on social and educational renewal and transformation, and the other more traditional, closer to a maternal role, with greater consideration of values such as effort and obedience. The research evidences the importance of introducing a gender perspective in the study of the role of teachers and the influences received in the process of school transformation since the transition to democracy.

*Keywords:* pedagogical renovation; Francoism; democratic transition; oral history; teaching role.

*Revisado/ Reviewed:* 02-04-2022

*Aceptado/ Accepted:* 28-06-2022



Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Marcos, R. Sonllewa, M. y Torrego, L. (2022). Dos modelos de maestra en la escuela de la transición. Un estudio a través de relatos biográficos. *Tendencias Pedagógicas*, 39, 195-207. 10.15366/tp2022.39.015

## 1. Introducción

La evolución que había experimentado España como consecuencia del aperturismo y del desarrollo económico de los años sesenta exigía una transformación educativa que respondiera a los cambios políticos y sociales que se produjeron en la última etapa del franquismo (González, 2013). La Ley General de Educación de 1970 significó un avance importante en el camino hacia la democracia (Mayordomo, 2002).

La Ley reformó el sistema educativo en todos sus niveles, aunque tuvo que enfrentar diversos obstáculos económicos y humanos. La deficiente formación del profesorado, unida a las rémoras del pasado, hicieron que una parte, ideologizada por el nacionalcatolicismo, frenara la puesta en práctica del proyecto reformista (González, 2013). La reforma terminó de implantarse coincidiendo con el fin de la dictadura franquista. Ese momento de convulsión política y social avivó la conciencia crítica y la renovación de la enseñanza. El periodo de la transición originó un hervidero de iniciativas pedagógicas renovadoras que fueron referentes a nivel internacional. Escuelas de verano, jornadas pedagógicas, semanas, congresos, talleres formativos, nuevas asociaciones y movimientos pedagógicos se convertirán en el magma educativo de la transición pedagógica (Hernández, 2011). Estas iniciativas abrirán camino a un modelo de escuela democrática y cívica y a la formación de un docente comprometido con la infancia y el cambio social (Esteban, 2016).

Varios autores analizan cómo se gestó esta renovación pedagógica desde diversos focos de interés. Así, encontramos trabajos centrados en la política educativa (Grana, 2021; Hernández, 2008; Milito y Groves, 2013; Puelles, 1999). Otros profundizan en la formación del magisterio en ese escenario de política educativa en transición (Beas, 2010; González, 2013; Navarro, 1992). De ese colectivo docente se presentan un buen número de investigaciones centradas, sobre todo, en la masa crítica de profesores que lucharon por conseguir mejoras reales en la educación del contexto de la transición democrática y que formaban parte de los Movimientos de Renovación Pedagógica (Carbonell, 1992, 2004; Groves, 2009, 2014; Hernández, 2011, 2018; Martínez-Bonafé, 2016; Mata, 1990; Rogero, 2010; Segovia, 2017). Algunos de estos docentes eran parte activa de escuelas referentes en la renovación pedagógica, localizadas principalmente en Cataluña y Madrid, que ejercieron una notable influencia en la formación práctica de maestros, el impulso de metodologías activas y la apuesta por un modelo educativo laico, democrático, humanista y abierto al medio (Doménech, 2003; Pericacho, 2012; Roig, 2006).

Sin embargo, son escasas las investigaciones centradas en recoger el testimonio de docentes que, sin ser protagonistas de los colectivos docentes y escuelas reseñados, tuvieron un importante papel en la puesta en práctica de la reforma educativa de la transición y en la modernización educativa. Más residuales son todavía los estudios que apuestan por esta línea de investigación desde una perspectiva de género. De esta carencia se hace eco Robles (2018), subrayando la necesidad de conocer qué papel tuvieron las profesionales de la educación en la transformación de las estructuras escolares, cuál fue su compromiso con el cambio y cómo lucharon por formar parte del poder representado en las instituciones educativas.

Nuestro estudio parte de esta línea de investigación. Sustentado en el relato biográfico de dos maestras formadas en la dictadura y la transición, respectivamente, tratamos de: a) conocer cómo fue su formación inicial; b) analizar sus comienzos profesionales; y c) indagar sobre su compromiso con la transformación de la educación en el último tercio del siglo XX.

## 2. Método

El presente estudio, de corte cualitativo, se encuadra en el método de investigación biográfico-narrativo. Este modelo apunta a las técnicas e instrumentos que incorporan fuentes orales y documentales para formar relatos e historias de vida. La fuente esencial de este método es la propia persona y su testimonio en una doble perspectiva: como persona única y como personaje histórico (Sanz, 2005). Desde estas premisas, la investigación se asienta en la historia de vida de dos maestras segovianas, cuya formación inicial se contextualiza para una en el franquismo y para otra en la transición. Siguiendo a Ruiz (1999), nos apoyamos en la reminiscencia, pues nos centramos en reconstruir un momento histórico mediante los testimonios de las maestras que lo vivieron.

Los relatos de vida se elaboran por medio de dieciséis entrevistas semiestructuradas (Kvale, 2011) que recogen unas diez horas de grabaciones. Estas entrevistas se realizaron entre mayo de 2020 y

abril de 2021. En su desarrollo utilizamos un guion con 130 preguntas, estructurado en distintas agrupaciones de contenido, que se podían ampliar según los testimonios de las maestras. Todas las entrevistas fueron grabadas en audio y transcritas textualmente con el objetivo de incrementar la fiabilidad de la investigación y de favorecer su análisis (Gibbs, 2018).

Los relatos han sido complementados a través del análisis documental, que permite comprobar la fiabilidad de la información recogida a través de los instrumentos de obtención de datos ya mencionados (Bisquerra, 2004). Dicho análisis documental se concreta en la revisión de documentos oficiales, fuentes legales y efectos personales, como fotografías o libros de calificaciones.

Tras analizar los datos obtenidos, se originaron tres categorías emergentes que parten de la biografía de las maestras en el periodo comprendido entre los años setenta y noventa: recuerdos de la formación inicial, primeras experiencias profesionales y compromiso educativo con el cambio de finales del siglo XX. Una vez conformado el sistema de categorías, comenzamos con la codificación de partes del texto mediante la herramienta Atlas.ti, lo que ayudó a disminuir datos, hallar códigos desconocidos y elaborar subcategorías.

Para la exposición de resultados consideraremos los núcleos de contenido anteriormente referidos, entremezclando verbatim de las protagonistas con consideraciones y reflexiones de los investigadores.

## 2.1. *Unas notas biográficas sobre las protagonistas del estudio*

### 2.1.1. *Rita, una maestra educada en el franquismo*

Rita, natural de Megeces (Valladolid), nació en el año 1948 en una familia de labradores. Empezó su escolaridad a los cinco años y desde siempre admiró a su maestra, ejemplo de mujer católica y entregada a su profesión. Ella fue quien alentó su vocación hacia el Magisterio y animó a su familia para que continuara sus estudios tras la escuela primaria. Rita estudió el Bachiller de forma libre y comenzó su formación inicial en 1966 en la Escuela Normal de Valladolid. Aprobó la oposición de ingreso al Magisterio en 1970 y poco tiempo después se casó con su pareja, también docente. El enlace matrimonial le ayudó a obtener una plaza provisional en la misma localidad donde ejercía su marido por derecho de consorte. Tras dos años ejerciendo en un pueblo de Andalucía, el matrimonio se trasladó a la provincia de Segovia, donde la protagonista desarrolló toda su actividad profesional, hasta su jubilación.

### 2.1.2. *Consuelo, una docente con vocación renovadora*

Consuelo nació en 1958 en Navaleno (Soria). Su padre era un empresario aserradero y su madre ama de casa. Comenzó su escolaridad en Regumiel de la Sierra (Burgos), en 1965. Años más tarde, la familia se trasladaría a la ciudad de Segovia, donde la protagonista se inició en los estudios de Bachiller. En 1977 comenzó Magisterio en la Escuela Normal de Segovia, que continuó con la Licenciatura en Geografía e Historia en la Universidad Complutense de Madrid. Tras finalizar su etapa universitaria y formar su familia, aprobó la oposición de ingreso al Magisterio en 1984, en Canarias, donde permaneció dos años. Allí vivió la emergencia de la renovación, que cambiaría su forma de entender la educación. Tras su regreso a la península, ejerció en las provincias de Toledo y Segovia. En esta última se jubiló.

## 3. **Análisis de los datos**

### 3.1. *Recuerdos de la formación inicial*

La motivación que conduce a ambas protagonistas a los estudios de Magisterio permite percibir diferencias iniciales entre los dos testimonios. Para Rita, la admiración que sentía hacia su maestra y la falta de referentes profesionales femeninos en el entorno rural en el que vivía fueron aspectos clave para iniciarse en la profesión docente. Consuelo menciona, en cambio, su interés por el niño y su aprendizaje como principal motivación para elegir la profesión docente.

En el pueblo no sabías mucho las profesiones, en un pueblo pequeño, no sabías mucho qué profesiones había. Pues maestra porque veías a la maestra y a mí siempre me gustaba y la admiraba mucho. Entonces, quería yo ser como ella, me gustaba como vestía, me gustaba... y la admiraba mucho. (Rita)

A pesar de que fueron formadas en distintas escuelas normales, en periodos históricos diferentes — a efectos teóricos—, ambas profesionales critican la falta de pragmatismo en los estudios de Magisterio, que parece provenir de las viejas recetas pedagógicas y de las rémoras de los profesionales dedicados a la formación de maestros en estos años, que no estaban formados ni convencidos de una forma de enseñar alejada del logocentrismo (Navarro, 1992).

Es que yo no aprendí absolutamente nada o esa fue mi sensación cuando yo terminé Magisterio. Yo digo: «pero, pero qué es esto. Yo me tengo que enfrentar a una clase y yo no sé dar una clase». Porque, claro, todo muy técnico era. Mucho contenido, exactamente una ampliación del Bachiller, porque eran contenidos de Geografía, contenidos de Historia, contenidos de Lengua, contenidos de..., y, luego en tercero, que en tercero era cuando teníamos las didácticas, yo digo: «pero didáctica de qué, si seguimos estudiando los ríos y seguimos..., si aquí didáctica, ¿qué didáctica? Cómo yo enseño...». No lo aprendí en la Escuela de Magisterio. Cómo tengo que enseñar a leer a un niño, o cómo tengo que enseñarle la Historia de España a un niño, o cómo tengo que enseñarle Matemáticas a un niño. El «cómo», yo no lo aprendí en Magisterio, porque nos quedamos en «qué tengo que saber». (Consuelo)

Ambas profesionales recuerdan que el periodo de prácticas no superó los tres meses y que sus intervenciones en el aula fueron limitadas. Rita cursó las prácticas en una escuela femenina aneja a la Normal de Valladolid; Consuelo, en un colegio de la capital segoviana. Las dos profesionales rotaron por varias clases del centro.

Entonces, abajo, debajo de la Escuela Normal, pues hacías las prácticas. Te decían cuantos días tenías que ir en primero de Magisterio. Te tenías que preparar tus lecciones. Yo recuerdo que me tocó explicar la Tierra... pues hoy, pues qué hago... pues llevé una naranja con una aguja de hacer punto para explicar a las niñas, porque yo... claro, dabas a las niñas, los movimientos de la Tierra, de rotación, de translación y, bueno, dabas unos días, en primero, después en segundo y después en tercero, pues, más también. (Rita)

Un hecho que marca una diferencia entre la formación recibida por ambas maestras es la coeducación. La LGE apostaba por la igualdad de oportunidades y el avance pedagógico, aspectos que se incorporaron a la formación inicial del profesorado (González, 2016). Se aprecian claras diferencias entre las experiencias académicas de las protagonistas. Mientras Rita vivió la segregación sexual en su experiencia formativa, Consuelo convivió con hombres en el aula.

En la Escuela Normal de Magisterio, a la derecha estaban las chicas y a la izquierda los chicos. Íbamos solo las chicas a la clase, ¡eh! Eran los mismos profesores, pero los chicos estaban a la izquierda y las chicas a la derecha. No te dejaban ir a las aulas de los chicos. (Rita)

En el recuerdo de la experiencia en la Normal aparece en los dos testimonios la representación de diversas reivindicaciones tanto a nivel educativo como social. Rita comenta que nunca fue protagonista activa de ellas. Consuelo sí dice haber sido partícipe de esos acontecimientos.

Cuando yo descubrí la política fue en la época de la transición. En la época de la transición, ahí ya es cuando yo ya empiezo a vivir más el espíritu político, la reivindicación femenina, ¿no?, cuando yo ya empecé Magisterio (...). En Magisterio también hubo ahí (...) empezaron un poco las huelgas y, claro, a mí todo eso me sonaba un poco grande, pero claro, luego venía ahí uno y te contaba: «Magisterio hay que reivindicar que sean cuatro años, porque la formación del maestro en muy importante...». Entonces ya empiezan las reivindicaciones y tuvimos meses de huelga. (Consuelo)

El final de la formación inicial lleva a las maestras a tomar decisiones profesionales diferentes, a pesar de que como mujeres siguen caminos paralelos. Consuelo, ya casada, continúa su formación cursando

Geografía e Historia en la Universidad Complutense de Madrid. En la década de los ochenta, su marido, también maestro, la anima a preparar la oposición. Rita termina sus estudios y contrae matrimonio con un maestro recién destinado a Almonte (Huelva). Las experiencias en sus primeros destinos marcarán su trayectoria profesional.

### 3.2. *Los inicios en la profesión docente*

Rita vivió su iniciación profesional en Andalucía, junto a su marido. El relato de esta experiencia muestra la situación que se vivía en las escuelas en aquellos años finales de la dictadura, caracterizados por el aislamiento profesional, la falta de formación continua y la ausencia de recursos. La prioridad de Rita no era cuestionarse en estos años los planteamientos pedagógicos, sino sacar adelante su trabajo con la escasa experiencia práctica que tenía. La maestra recuerda con ilusión la experiencia en la escuela andaluza por el trato que las familias tenían hacia los maestros y por la relación con sus alumnas. Su testimonio se asemeja a un modelo de enseñanza maternal en el que priman los afectos sobre el conocimiento.

Vivíamos en una casa de maestros y las escuelas estaban detrás. Entonces yo tenía niñas y José Luis niños. Allí con los andaluces, distintos completamente a los castellanos. Yo siempre decía que parecía aquello otro planeta. Nos enriqueció mucho estar en Andalucía. Los niños, desde luego, pues tenían mucho atraso. Me sorprendía mucho el grado de analfabetismo que había allí, porque yo tenía niñas de segundo y no sabían leer, no sabían leer (...). Enseñabas las oraciones, las oraciones... pues el Padre Nuestro, la Salve y las niñas decían verdaderas barbaridades al pronunciar, al pronunciar... al rezar la Salve, pues, pfff... decían unas cosas que ellas... claro, como pronunciaban mal no sabían lo que quería decir (...). Y sus padres, pues, se casaban jóvenes entonces en Andalucía, pues, de 26 años y tampoco sabían leer. Entonces, nosotros, pues, trabajabas mucho con la cartilla, venga a leer, a los niños y les estimulabas mucho y nos adoraban mucho a los maestros castellanos. No se creían que hubiesen aprendido a leer tan pronto. (Rita)

Distinto es este comienzo para Consuelo. En plena transición y con una hija, la protagonista decidió dar prioridad a su carrera profesional y opositar en Canarias, ante la ausencia de plazas de Educación Infantil en Castilla y León. Esa estancia en las islas fue importante para su formación pedagógica y su desarrollo profesional.

Canarias, nada que ver con lo que es Castilla, pero absolutamente nada que ver. Una movida a nivel pedagógico impresionante. Yo me quedé... Todo lo que no había aprendido en la Escuela de Magisterio, lo aprendí en tres meses allí, vamos. Fue mi verdadera universidad. Entonces, ahí ya es cuando empecé un poco ya a meterme ahí en el mundillo de la reivindicación, ¿no?, en la libertad tuya propia, en la reivindicación por una escuela pública, libre y realmente sin coacción y, bueno, allí me metí ya, ahí ya te digo que ya me lo enchufaron en vena directamente. Y había mucha movida. Entonces..., pero bueno, en principio, yo, para mí, era descubrir un poco, pues eso, el mundo político, que yo muy poco había vivido directamente... (Consuelo)

La realidad educativa de Canarias en los años ochenta parece diferir de la que se vivía en las zonas rurales del centro de la Península. Las relaciones con los compañeros a través de grupos de trabajo, la coordinación con el medio social y la investigación-acción ayudarán a Consuelo a entender la importancia del docente como orientador y guía del aprendizaje y no como transmisor de contenidos.

Entonces, allí había grupos de programación de todos los colegios de la zona (...) una vez a la semana nos juntábamos todas las maestras de la zona de Educación Infantil en un colegio grande que había ahí, en Vecindario, que era el pueblo de referencia, y entonces programábamos juntas de tal manera que nos distribuimos todas las áreas en grupos... Con lo cual, eso generaba una riqueza impresionante, porque compartíamos problemas y cada una iba contando su experiencia: «a mí me ha pasado esto», «no he sabido resolverlo» y yo ahí aprendí una barbaridad. Además, es que había como un ambiente pedagógico... Entonces, se debatía mucho sobre el método: «si grafomotricidad, si no grafomotricidad, si palotes, si cuadro, si pauta, si no pauta...», «que si el método cuadrado, que si Rosa Foc, que si Montessori». Con lo cual, eso enriquece muchísimo y sobre todo los grupos de trabajo que se

formaron allí, porque realmente era muy interesante el que, con esa temporalización tan corta de semana en semana, es decir, que tú llevabas muy reciente tu problema y las posibles soluciones las proyectabas otra vez con un tiempo muy corto. A lo largo de mi carrera, ha sido la mejor formación que yo he recibido. (Consuelo)

En Canarias, Consuelo descubre los Movimientos de Renovación Pedagógica y las ideas que promueven. Allí entenderá el valor del niño como protagonista del aprendizaje y la importancia de un profesorado crítico y comprometido con su profesión y con el cambio.

Cuando yo descubro todo esto, todas las movidas educativas, por así decirlo, y la contraposición entre una ley y otra, entre lo que es una reforma y otra, la necesidad de la reforma... Todo esto lo descubro en Canarias. Es que allí, la verdad es que, de todo, de los Libros Blancos, de... Es que de absolutamente todo. Estábamos en plena ebullición de todo esto, pero en plenísima. Había debates, debates increíbles a nivel de todo, de los contenidos, de los objetivos, de vamos..., y ya no te cuento con los estándares de aprendizaje y todo esto, que ha venido posteriormente con la otra reforma, ya allí se hablaba de estándares, se hablaba de estrategias... Imagínate, ¿no?, la diferencia de años y yo lo empecé a ver, que a mí aquello me venía grandísimo, grandísimo, porque, claro, yo no estaba preparada para eso (...). Todos aquellos debates que había allí en Canarias empiezan a enseñarme la importancia de trabajar en grupo, de que el niño tiene que ir contento a la escuela, de que... Todo esto, todo esto, que en realidad es la renovación pedagógica. (Consuelo)

En su testimonio se aprecia cómo el contacto con esa realidad educativa lleva a Consuelo a mostrarse insegura ante sus primeras experiencias educativas. La formación inicial recibida resulta del todo insuficiente para dar respuesta a los retos que se plantean en ese contexto renovador. La protagonista señala el valor de las tertulias pedagógicas y el acompañamiento profesional como herramientas para superar las inseguridades iniciales en el aula.

Bueno, el primer año llegas allí como una paletilla, ¿no?, recién aprobada y con más miedo que vergüenza, porque, claro, se juntaron dos cosas: primero, estoy a dos mil y pico kilómetros de mi casa; segundo, una cultura totalmente diferente a la tuya no tiene nada que ver, pero absolutamente nada que ver y, tercero, te enfrentas a una profesión de la cual dices: «es que yo ahora qué hago. Voy a tener a veinticuatro niños a mi cargo de 5 años...». Luego, una compañera nos acogió en su casa y comíamos con ella en su casa. Con lo cual, tertulia pedagógica otra vez y debate de colegio, porque era prácticamente monotema porque, claro, yo estaba bastante obsesionada, te puedes imaginar con esa inseguridad que genera el no poder hacer bien el trabajo y la angustia porque, claro, tú te enfrentas allí durante cinco horas con 24 niños, que todos te demandan y tal, pero vamos, enseguida, ya te digo, que todo se puso a nuestro favor y empezamos a coger ritmo. (Consuelo)

Rita no muestra inseguridad en sus primeros años de ejercicio. Se consideraba formada para aplicar la misma metodología tradicional que le habían enseñado. En el relato de los comienzos de su carrera se percibe una falta de crítica hacia algunas cuestiones de interés pedagógico del momento, como la segregación de estudiantes por sexo y edad, la alta ratio de escolares o el aislamiento profesional. Asume esta realidad y habla del valor de la vocación en la profesión docente.

Pues yo sí me sentí preparada porque me gustaba mucho. Yo admiraba tanto a mis maestras y eso, yo estaba deseando de ser maestra y de enseñar. No necesitaba ayuda de nadie. En ese aspecto, he sido muy autónoma, siempre he creído que he trabajado bastante y que lo he hecho bien y no sé si eso a mí me..., yo creo que sí me ha favorecido porque tenía mucha ilusión y me ha gustado mucho y he tenido verdadera vocación. (Rita)

Esta escuela tradicional fue la que encontró Consuelo cuando regresó a Castilla, dos años después de aprobar la oposición. El contacto con la realidad de las escuelas rurales del centro peninsular en el segundo quinquenio de los años ochenta supuso un choque profesional respecto a la renovación aprendida antes.

Me vengo aquí a Mérida, llega septiembre y llego aquí y me encuentro una cosa, vamos, tercermundista no, lo siguiente. De todo el follón que había allí, de toda la dinámica, de toda

la actividad, toda la preocupación, los debates pedagógicos... Allí nada, un pueblín, una escuela pequeña. No sé si éramos cinco maestros, ¿no?, y, entonces, claro, yo me veo allí: «dios mío de mi vida, ¿qué es esto?» y, además, una cosa opaca, triste, sabes. Allí, debate pedagógico cero, allí cada uno iba a su bola y yo sola y, claro, yo estaba con 4 y 5 años... Tenía, ¿cuántos niños? Diez u once, diez me parece. Pocos, pero de 4 y 5 años y yo ahí sola, digo: «pero bueno, ¿y esto? ¿Esto qué es? He retrocedido... ¿Cuántos años he retrocedido aquí?». Bueno, fatal, fatal. Me entró un agobio, una angustia, no podía. (Consuelo)

Esa forma de entender la educación que critica Consuelo es la que implementó Rita cuando fue destinada a la provincia de Segovia. En plena transición y educada en el nacionalcatolicismo, la maestra reclamaba la autoridad del docente y apostaba por los valores del respeto, la obediencia y el orden.

Era un colegio nuevo con profesores jóvenes. Había muy buen ambiente y yo creo que el nivel que se sacaba en este colegio era muy alto. Teníamos 40, o treinta y tantos y alguna vez hasta 50 niños hemos tenido en la clase. Los niños de antes no eran como los de ahora. Vamos, que había mucho silencio en las clases, te respetaban y te hacías con ellos (...). Para mí lo primero era obedecer, la obediencia y la educación, educarles. Yo el orden en la clase, para mí ha sido fundamental, el silencio, la atención, que te atendiesen. (Rita)

Por el contrario, Consuelo entiende la educación de forma distinta. El papel del docente como guía y el valor del niño como sujeto activo del aprendizaje serán pilares que marcarán su práctica.

Yo puedo mandar todo lo que quiera, mandar y explicar que los ríos no sé qué y vomitarlo ahí y mis alumnos estudiarlo y vomitarlo, pero no han aprendido nada y hay que pasar por el aprendizaje y el aprendizaje es una escalera, tienes que pasar por el primero para ir al segundo. Cuando vas del primero al tercero sin pasar por el segundo, se pasa factura, porque al final se pasa factura. (Consuelo)

Consuelo critica desde sus primeros recuerdos profesionales el uso de métodos tradicionales en la enseñanza y apuesta por el aprendizaje activo. Distinto es el caso de Rita, que da protagonismo a la metodología tradicional.

Tenías que esforzarte mucho y la EGB... me gustaba muchísimo a mí ese plan de la EGB... pfff, salían los niños muy preparados. En séptimo y octavo, las asignaturas eran muy elevadas, eh, se daban unos conocimientos muy elevados (...). Todos trabajando y continuamente «hala sal» y en el encerado «sal a hacer este problema» y todos a ver si estaba bien, si estaba mal. Las cuentas, las cuentas de multiplicar, por ejemplo, la tabla de multiplicar todos los días, para que no se les olvidase. Las cuentas y cada día salir uno, o dos, o tres. Los dictados muchísimos. Las faltas de ortografía, para mí eran... Bueno, bueno, lo principal, los dictados, que no tuviesen faltas de ortografía y, después, claro, pues que hiciesen los deberes y se aprendiesen todo lo que les mandabas. (Rita)

Dos modelos de maestras parecen contraponerse en la escuela de la transición. Es el reflejo de las distintas concepciones sobre la educación que aparecen en el debate público del momento y que serán un punto de conflictos en los centros a finales del siglo XX (González, 2013). Sin embargo, profundizando en esta idea ambas profesionales tenían un fuerte compromiso con la educación y la infancia.

### 3.3. *El compromiso con la educación*

Ese compromiso adopta formas diferentes en las maestras. En el testimonio de Consuelo se percibe cómo algunos profesionales de la transición estaban muy implicados con el cambio educativo que se estaba gestando en España y también con la incorporación de la mujer al gobierno de los centros. A pesar de la creciente feminización de la enseñanza primaria, era escasa la presencia de las mujeres en la dirección de los centros en el último tercio del siglo XX. La principal razón reside en la división sexual del trabajo y las relaciones patriarcales (Robles, 2018). Muchas mujeres, como Rita, educadas en el nacionalcatolicismo, no se plantearon la posibilidad de ejercer la dirección en su carrera

profesional. Consuelo, consciente de la importancia de la dirección escolar, participó en el equipo directivo de varios centros. Su primera experiencia como directora nos ayuda a ver la importancia de esta figura para la transformación de la escuela.

Entonces, a mí me nombraron directora. Solamente había en cada centro un director, que asumía la secretaria, la jefatura..., todo, porque eran centros pequeños. Bueno, entonces ya, poco a poco fuimos ahí organizando aquello. Nos juntábamos un día a la semana y, la verdad que, vinieron gente joven, gente provisional, que cubrieron las plazas de gente provisional y, entonces ya, yo empecé ya también, digo: «bueno, aquí hay historia», ¿no?, y empezamos allí y formamos un grupo también bastante majo, ¿no?, y bastante, la verdad que bastante rico a nivel laboral (...). Al final transformamos las escuelas de distintos pueblos en un Colegio Rural Agrupado. (Consuelo)

El compromiso de Rita reside más en su papel como educadora de la infancia que como profesional transformadora. En su práctica, sigue dando protagonismo a la religión para la formación de valores morales. También habla de la importancia del docente como modelo para la transmisión de esos valores y del compromiso con la profesión.

Tú cumplías con tu obligación... no he tenido nunca ninguna baja, no he cogido nunca ninguna baja. En los 39 años y ocho meses que ejercí no he cogido nunca ninguna baja, nunca, porque entonces si caías con fiebre, tenías fiebre, una gripe, cuando existía tanta gripe, que no existían las vacunas y tal... Bueno, yo en el momento que dejaba de tener fiebre, me iba a la escuela, aunque me diese vueltas la escuela y los niños, que llegabas allí débil y eso, pero bajabas un poco el nivel de explicaciones y eso, pero allí estabas (...) no he tenido, ya te digo, ninguna baja. (Rita)

Al recordar las reformas educativas del periodo que nos ocupa también encontramos algunas diferencias en los narratorios. Rita no parece implicarse en ninguna de estas reformas. Consuelo no solo se implica, sino que combate las resistencias de algunas profesionales que no aceptan los cambios.

Estaba bastante metida en la formación sobre la reforma. Estaba haciendo un curso de formación sobre la reforma, el inicio de la reforma, todo lo de los «Libros Blancos» y todo aquello. El primer año y el segundo año lo dediqué a poner en marcha el aula de 3 años. Entonces, claro, Martín Chico fue pionero en escolarizar a niños de 3 años, porque empezamos a prepararlo en septiembre y los niños vinieron a partir de enero, en enero ya los primeros niños que quisieron ir al Centro, entonces... Ahí se produjo un choque con las compañeras. Ellas no querían de ninguna manera tener 3 años. Entonces se produjo ahí como una..., no una ruptura, porque, la verdad que, bueno, no fue ruptura, pero sí fue como un enfrentamiento en cuanto a criterios a la hora de poner en marcha el aula. (Consuelo)

Esta implicación en la reforma de la ampliación de la escolarización a los tres años fue importante para que las profesionales que compartían centro con Consuelo fueran modificando su práctica educativa iniciando el camino hacia la ansiada renovación.

Ya llevaba tiempo en todo lo que es el Movimiento de Renovación Pedagógica. Estuvimos leyendo mucho toda la parte de Rosa Sensat, que es lo que nos venía, ¿no?, de Cataluña. A partir de esto, sí que es cierto que de alguna manera todas progresivamente fueron modificando un poco la estructura de trabajo. Entonces, se creó como una especie de metodología común entre las seis parvulistas. Cada una de nosotras sabíamos lo que hacía la de 3 años, lo que hacía la de 4 años y lo que hacía la de 5 años. Entonces, la de apoyo era la que, de alguna manera, iba un poco rotando, vamos, era como el cordón umbilical, iba como enlazando. Entonces, adaptamos un método a nuestro Centro con las características de nuestros alumnos. Entonces, decidimos abandonar los libros y toda la metodología de la editorial y hacer nuestra propia programación. (Consuelo)

Las parvulistas comenzaron a utilizar otros materiales en clase, a llevar a cabo nuevas metodologías o a incluir a las familias en el centro. Comienza a cuajar en estos años la necesidad de practicar una

pedagogía cercana a los centros, más atenta a los intereses reales del niño y a las demandas sociales (Hernández, 2011).

Lo que sí que teníamos claro, lo que sí que llegamos a una conclusión común entre todas fue que el alumno es el protagonista de su propio aprendizaje y que nosotras simplemente somos instrumentos o un elemento más dentro de ese proceso y que el proceso de aprendizaje es un proceso interno, un proceso interno que va desde dentro hacia él. Entonces, modificamos absolutamente todo, porque, claro, si tú piensas que tú eres un instrumento más dentro de ese proceso de aprendizaje, piensas que absolutamente todo lo que hay en el aula, incluida tú, es factor de aprendizaje para ese alumno. Con lo cual, poníamos carteles por todos los sitios, la decoración, el entorno, el saludo, desde el mismo momento que el niño llegaba al patio, la relación que tenías con la familia, el invitar a muchas familias a que fueran activas dentro del proceso de aprendizaje del aula próximos a los niños, ¿no?, y entonces, ahí se creó pues como un ambiente muy rico (...). (Consuelo)

Rita no estaba formada para «enseñar a los párvulos, que eran niños más inquietos» como ella misma afirma. La maestra prefería dedicar su experiencia a la educación primaria, niños a quienes podía enseñar de forma más exigente.

Algunas veces me decían que era demasiado exigente, porque me gustaba mucho tener la clase en orden. El orden en el aula, el orden en las mesas, el orden de cómo se sentaban los niños, de cómo cogían el lápiz. Era demasiado yo... exigente para esas cosas. Yo no podía ver a un niño mal sentado, porque, ya se lo decía yo, que se le podía deformar la columna vertebral, apoyar el brazo en la mesa, a ver cómo cogían el lápiz, en fin. Y luego ya, pues irles premiando conforme tenían buena letra, pues se pasaba... empezábamos con los cuadernitos de dos rallas. Pues después ya, empezábamos con los cuadernos cuadriculados, cuando eran más mayores, en fin... ah, y corrigiendo todo todos los días. Yo corregía todo todos los días. No se iba nadie a casa sin ver el cuaderno corregido, porque había que estimularles, claro, a los niños. (Rita)

Ambas profesionales parecen comprometidas también con la relación escuela-familia. La diferencia en cuanto a cómo conciben esta relación es notable. Consuelo considera que la familia es un pilar fundamental en la educación de la infancia. Rita aprecia la distancia entre educador y familia.

En aquellos entonces no se involucraba a las familias. Solamente hacías reuniones con los padres, que entonces venían todos los padres a partir de las 8 de la tarde. A partir de las 8 de la tarde, que salían los padres de las fábricas o venían de trabajar y tal y, bueno, venían todos los padres encantados, a que les dijese que tal iban sus hijos y les hablabas. Solamente eso, eh, porque no existía, entonces no existían las asociaciones de padres. (Rita)

Una cuestión que también aparece en los testimonios es la formación permanente. Consuelo da mucho valor a este tipo de formación y a que los docentes busquen soluciones a los diferentes problemas que se presentan en la práctica. Rita expone que este tipo de formación no solía ser de su interés y que el único valor que tenía era para recibir algunas compensaciones profesionales.

Hicimos bastantes cursos para cumplir. Nos aumentaban el sueldo si hacíamos horas y nos daban para hacer los sexenios... Bueno, hacíamos cursos (...) y venían maestros de la zona y, bueno, sobre todo de lenguaje, que eran los que más me gustaban a mí (...) a darnos los cursos, venían alguien también a hablar, pero como conferencias, charlas o así, ya que eran como un poco más aburridos. A mí me gustaba asistir a cursos que supieran, los que nos daban los cursos, qué era un niño y qué era una escuela. Que algunos, algunos, era todo teoría y venían, yo no sé por qué venían a dar, que no me convencían mucho. (Rita)

Implicada con la transformación social y educativa, Consuelo fue parte activa de la conversión del colegio en una Comunidad de Aprendizaje. El incremento de matrículas de alumnado inmigrante, desde finales del siglo XX, favoreció el reto de dar respuesta a esas necesidades educativas.

Coincidió con todo el boom de la inmigración. Al centro vinieron mogollón de niños búlgaros, no sabíamos por dónde coger aquello. Es que también, claro, te llegan ahí a la clase



cinco búlgaros que no hablan español, tú no tienes ni idea de cómo hacer eso. Entonces fueron momentos duros, ¿no? Entonces, un día viene la orientadora y dice que en otro centro se habían hecho Comunidad de Aprendizaje, que si queríamos verlo. Entonces, yo ese día no pude ir y le dije a la jefe de estudios: «oye, vete a ver esto y tab». Vino la jefe de estudios, que también era de mi cuerda, claro, era de los que estábamos ahí un poco peleando porque el colegio buscara un poco su camino y buscando cosas..., sabes, dadas las características de lo que era nuestro centro de barrio, claro, que cada centro tiene su idiosincrasia, ¿no? Entonces, vino la jefe de estudios y dice: «mira, creo que hemos encontrado lo que necesitamos. Después de tanto buscar y creo que debemos de plantear el colegio como Comunidad de Aprendizaje». Nos pusimos en contacto con un profesor de la universidad, reunimos al claustro, hicimos la formación y nos constituimos como Comunidad de Aprendizaje. (Consuelo)

Rita recuerda el entusiasmo con el que trabajó a finales del siglo XX, momento en el que compaginaba su papel como docente con el de madre de dos hijos. De sus palabras se desprende cómo era efímera la línea que separaba la vida dentro y fuera del aula.

Yo tenía muy claro lo que tenía que hacer en el aula: trabajar, dar lo mejor de mí, lo más, y jamás pensaba en decir: «ay, qué larga se me está haciendo la tarde». Es que nunca, nunca, porque trabajabas tanto, estabas tan entusiasmada, los niños, les estimulabas tanto, los veías tan contentos y tal, que jamás, jamás, he pensado yo decir: «qué tarde se me hace» o «qué ganas tengo de que me den las vacaciones», no, no, no, yo nunca. Yo he sentido siempre... he tenido mucha vocación (...). (Rita)

#### 4. Discusión y conclusiones

La transición ha sido caracterizada por la historiografía tradicional como un periodo de florecimiento y modernización educativa que afectó tanto a la formación del Magisterio como a la práctica de aula (Mayordomo, 2002).

Sin embargo, la realidad fue mucho más compleja. En las escuelas normales ejercían profesionales que no cambiaron sus prácticas con la llegada del nuevo paradigma educativo. La teoría tenía un fuerte protagonismo en los planes de estudio del Magisterio. Los testimonios muestran cómo en la formación de maestros durante este periodo se priorizó el carácter culturalista frente al profesional, relegando las materias pedagógicas y las prácticas de enseñanza. Esta preparación no ayudó a que los docentes fueran formados en modelos democráticos (González, 2013). El periodo de prácticas tampoco proporcionó a los futuros maestros las capacidades y destrezas para desempeñar su tarea en un contexto democrático. El abuso de las técnicas de enseñanza tradicional en los centros se alejaba de una metodología que estimulara la crítica y la reflexión, competencias clave para formar a las nuevas generaciones que se formaban en las aulas tras el fin de la dictadura.

No fue, por tanto, la formación inicial lo que hizo posible la transformación de la escuela en este periodo, sino la voluntad y apuesta por el cambio de algunos docentes críticos. Fueron estos grupos de profesionales los que precisamente contestaron a esa pedagogía tradicional y también a la formación de un magisterio despolitizado y acrítico (Rogerio, 2010). Los profesionales que tuvieron la oportunidad de encontrarse con esa masa crítica de maestros y maestras en sus destinos, como ocurrió en el caso de Consuelo, modificaron su concepción de la educación y su identidad profesional a través del diálogo, la experimentación y la investigación. El acompañamiento en su iniciación fue fundamental para su concienciación y compromiso con un modelo educativo transformador.

Estos profesionales fueron animando en su trayectoria profesional a otros compañeros aferrados a las viejas formas de enseñar, a cambiar su práctica. A pesar de que, como hemos podido comprobar en nuestro estudio, no fue tarea fácil, pues una buena parte del profesorado no era favorable al cambio de rumbo en la escuela.

Quienes no coincidieron con estos profesionales continuaron su experiencia recurriendo a los mismos métodos que ellos mismos habían experimentado a lo largo de su formación. La investigación pone de manifiesto lo ya señalado en estudios previos (Robles, 2018): algunas maestras educadas en la dictadura en un modelo de enseñanza maternal, carentes de experiencia práctica y en condiciones poco favorecedoras a planteamientos innovadores en la escuela rural, no desarrollaron un planteamiento crítico de la enseñanza. De poco sirvieron los cursos y las distintas actividades de

formación permanente propuestas por el gobierno durante el periodo de la transición. Las reformas no calaron entre un buen grupo de docentes que se resistían al cambio.

Sin embargo, sí hubo aspectos renovadores en la práctica de este grupo de profesionales, como es el caso de Rita, pues no impartían un currículum segregado por sexo, atendían a la individualidad, alentaban a los niños para que continuaran su formación más allá de la escolaridad obligatoria y se implicaban en su formación fuera del aula.

Estos hallazgos nos llevan a afirmar que durante el periodo de la transición parecen existir en las escuelas dos tipos de maestras, que encarnan formas diferentes de concebir el compromiso con la educación. Por un lado, aparecen docentes como Consuelo, volcadas en la renovación y la transformación educativa y social; y, por otro, profesionales como Rita, que constituyen el ejemplo de maestras franquistas, con un fuerte sentido de la vocación y que apuestan en su práctica docente por valores como el esfuerzo y la obediencia. Precisamente el testimonio de este segundo grupo de profesionales da cuenta de cómo la educación en estas décadas de 1970 y 1980 seguía cargada de represión contra lo nuevo, mantenía elementos confesionales y apoyaba la más rancia pedagogía (Hernández, 2011); males endémicos que vuelven a estar «de moda» en nuestros días en el discurso de algunos grupos políticos.

Sin embargo, a pesar de la contraposición de estos dos modelos de maestras que difirieron en los inicios en cuanto a la vinculación con un proyecto educativo contrahegemónico (Robles, 2018), las profesionales coincidieron en el cuestionamiento de un esquema escolar en el que las mujeres habían desempeñado un rol secundario tradicionalmente y apoyaron, cada cual a su modo, la transformación educativa y social de finales del siglo XX y los derechos de la mujer.

El trabajo, humilde en su estructura metodológica, inicia una línea de investigación hasta ahora poco explorada: la del compromiso de las profesionales de la educación con el proyecto renovador de la transición. El estudio pone de manifiesto la necesidad de seguir investigando sobre las influencias recibidas por el profesorado femenino en la formación inicial durante este periodo, el papel que desarrollaron los movimientos renovadores en la formación de la identidad docente femenina y el compromiso de las maestras con las transformaciones sociales y educativas del último tercio del siglo XX.

## Referencias

- Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla.
- Carbonell, J. (1992). De la ley general de educación a la alternativa de escuela pública. Algunas notas introductorias sobre los movimientos sociales en el sector de la enseñanza. *Revista de Educación, n.º extraordinario*, 237-255.
- Carbonell, J. (2004). Balance de tres décadas de renovación pedagógica. *Con-Ciencia Social*, 8, 65-82.
- Doménech, J. (2003). Las redes de centros educativos y la renovación pedagógica. La experiencia de la Coordinación de escuelas en Cataluña. *Tabanque*, 17, 99-110.
- Esteban Frades, S. (2016). La renovación pedagógica en España: un movimiento social más allá del didacticismo. *Tendencias Pedagógicas*, 27, 259-284. <https://doi.org/10.15366/tp2016.27.012>
- Gamir Meade, R. (1992). El derecho de consorte de los funcionarios públicos. Una aproximación al tema desde la perspectiva de la jurisprudencia constitucional. *Revista de Administración Pública*, 128, 239-286.
- Gibbs, G. (2018). *Analyzing Qualitative Data (2.º ed.)*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781526441867>
- González Pérez, T. (2013). La formación de maestros durante la transición y la restauración democrática (1976-1986). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 76, 29-43.
- González Pérez, T. (2016). Asimetrías de género en la Ley General de Educación de España. Transformación cultural y formación del profesorado. *Cuestiones de Género: de la Igualdad y la Diferencia*, 11, 409-422. <https://doi.org/10.18002/cg.v0i11.3392>
- González Pérez, T. y Varela Calvo, C. (2016). La formación inicial del maestro/a de primaria en ciencias durante el período 1970-1990. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 15(29), 111-124. <https://doi.org/10.21703/rexe.2016291111247>
- Grana Gil, I. (2021). La Ley General de Educación y la Iglesia: encuentros y desencuentros. *Historia y Memoria de la Educación*, 14, 143-175. <https://doi.org/10.5944/hme.14.2021.29127>
- Groves, T. (2009). *El Movimiento de enseñantes durante el Tardofranquismo y la Transición a la Democracia 1970-1983*. (Tesis doctoral inédita). UNED.



- Groves, T. (2014). *Teachers and the struggle for democracy in Spain, 1970-1985*. Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137323743>
- Hernández Beltrán, J. C. (2008). Política y educación en la transición democrática española. *Foro de Educación, 10*, 57-92.
- Hernández Díaz, J. M. (2011). La renovación pedagógica en España al final de la transición. El encuentro de los Movimientos de Renovación Pedagógica y el ministro Maravall (1983). *Educació i Història, 18*, 81-105.
- Hernández Díaz, J. M. (2018). Los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) en la España de la transición educativa (1970-1985). *Historia de la Educación, 37*, 257-284. <https://doi.org/10.14201/hedu201837257284>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Martínez Bonafé, A. (2016). Els Moviments de Renovació Pedagògica: construint la democràcia des de les aules. *Educació i història, 27*, 83-105.
- Mata i Garriga, M. (1990). Historia de los Movimientos de Renovación Pedagógica. Crónica de los MRP. Un siglo de renovación. *Escuela Española, número extraordinario*.
- Mayordomo Pérez, A. (2002). La transición a la democracia: educación y desarrollo político. *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria, 21*, 19-47.
- Milito Barone, C. C. y Groves, T. (2013). ¿Modernización o democratización? La construcción de un nuevo sistema educativo entre el tardofranquismo y la democracia. *Bordón, 65*(4), 135-148. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2013.65409>
- Navarro Sandalinas, R. (1992). La ley Villar y la formación del profesorado. *Revista de Educación, 1*, 209-236.
- Pericacho Gómez, F. J. (2012). Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del Siglo XIX a nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas. *Revista Complutense de Educación, 25*(1), 47-67. [https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2014.v25.n1.43309](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.43309)
- Puelles, M. (1999). *Educación e ideología en la España contemporánea*. Tecnos.
- Robles Sanjuán, V. (Ed.). (2018). *Educadoras en tiempos de Transición*. Catarata.
- Rogero, J. (2010). Movimientos de Renovación Pedagógica y profesionalización docente. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa, 4*(1), 141-166.
- Roig, O. (2006). La Escuela Moderna y la renovación pedagógica en Cataluña. *Germinal, 1*, 75-84.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Sanz, A. (2005). El método biográfico en la investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y documentos personales. *Asclepio, 57*(1), 99-115. <https://doi.org/10.3989/asclepio.2005.v57.i1.32>
- Segovia Aguilar, B. (2017). Los movimientos de renovación pedagógica. Un modelo de formación del profesorado comprometido en la defensa de la escuela pública. *e-CO: Revista digital de educación y formación del profesorado, 14*, 450-468.