

Memorias sobre la educación de las niñas en el siglo XX.

Relatos de mujeres residentes en la Región de Valencia, España¹

Diana Vargas-Hernández ²
Laura Monsalve Lorente ³

*aproveche la gran oportunidad que tantas mujeres
han pasado por ti,* **María Benita Sánchez** (85 años)

¹ Capítulo de libro resultado de la estancia de investigación realizada en el grupo de investigación Curriculum, Recursos e Instituciones Educativas de la Universidad de Valencia (España), en el marco del desarrollo del Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla y de la tesis doctoral "Educación de las Niñas como Praxis Social en el Contexto Urbano".

² Comunicadora Social Organizacional de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. Máster oficial en Gestión Cultural de la Universidad Politécnica de Valencia-España. Doctoranda en Ciencias de la Educación de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla. Docente de Tiempo Completo de la Dirección General de Investigación de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos. Miembro del grupo de investigación Arte, Cultura y Territorio.
diavarhe@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-5103-7538>

³ Doctora en Educación por la Universidad de Valencia. Máster en Desarrollo Infantil y Atención Temprana. Máster en Educación para la Salud Escolar. Profesora Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Valencia (España). Miembro del Grupo de Investigación Curriculum, Recursos e Instituciones Educativas.
laura.monsalve@uv.es.



Resumen

El proceso de construcción de sociedades más equitativas, supone un esfuerzo por retornar la voz a las mujeres, históricamente acalladas, relegadas y olvidadas. Es precisamente bajo la premisa de rescatar su memoria, que se plantea en el texto una aproximación a la experiencia vivida durante el siglo XX. En este caso concreto, de mujeres habitantes en la Región de Valencia, España. Se presentan los resultados de una investigación histórico-hermenéutica, con un diseño de investigación narrativo tópico. Se utilizó como instrumento, el relato narrativo, que se obtuvo mediante la recolección de 27 relatos de mujeres nacidas entre 1916 y 1979. Los relatos reconstruyen la experiencia vivida alrededor de la educación de las niñas de tres generaciones representadas en tres momentos de la historia de España. La primera, ubicada a principios del siglo XX, donde su característica principal está situada en el acceso a la educación como privilegio de los niños exclusivamente. La segunda generación, marcada por ser educadas en el régimen franquista, donde las niñas son excluidas de la Escuela por la necesidad de llevar dinero a casa o por priorizarse su función como cuidadoras que las llevan a ser retiradas del sistema escolar, se encuentra como consecuencia una generación mayoritariamente analfabeta o que "sabe lo básico". La tercera generación, la de la transición-democracia, que pueden concluir su proceso de formación escolar y que experimenta una mayor apertura al acudir a aulas mixtas, pero que sigue teniendo experiencias discriminatorias producidas por el entorno socio-cultural.

Palabras clave: educación y género, educación de las niñas, historia de la educación.

Introducción

Es importante tener en cuenta que, durante siglos, las mujeres han sido acalladas en la ciencia y en la historia (Beard, 2018), lo que ha tenido como consecuencia que, muchas de las experiencias vitales de las mujeres en torno a su desarrollo, continúen estando invisibilizadas.

Parte del ejercicio en pro de la equidad de género, se basa en la visibilización de la mujer como sujeto histórico: “es imprescindible desarrollar la conciencia de ser históricas y, al vivir, ser sujetas de la historia” (Lagarde, 2011, p. 31). La necesidad de dar voz a las mujeres supone contribuir a recuperar su memoria, la influencia sociocultural sobre la construcción del “ser femenino” y, en el caso concreto de la educación de las niñas, la forma como la sociedad patriarcal ha utilizado al sistema educativo como uno de sus principales aliados en la continuación de estereotipos alrededor de las posibilidades y potencialidades de las niñas y sus expectativas futuras.

En los países donde se ha superado el obstáculo del acceso paritario de niños y niñas al sistema escolar, existen importantes aspectos que aún son importantes, como por ejemplo, la orientación de las niñas hacia áreas del conocimiento como las ciencias, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (STEM), que hoy presentan un déficit de participación por parte de las mujeres.

La publicación de la UNESCO (2017), titulada *“Cracking the code: girls' and women's education in STEM”*, presenta como factores incidentes sobre la poca participación de las niñas y las mujeres en las STEM: “Sesgo consciente e inconsciente entre los padres, la comunidad en general y a través de los

medios de comunicación que afectan el proceso de socialización de las niñas”¹ (p. 5).

Este sesgo consciente o inconsciente lleva consigo una carga histórica, que se afianza en la experiencia vivida, que en teoría se ven superados, pero que han dejado en el sistema escolar huellas que siguen influyendo y limitando el desarrollo de las niñas en el espacio escolar.

La forma como las maestras y maestros de hoy fueron educados cuando fueron niños y niñas, la clara influencia sociocultural frente al papel que debe ocupar la mujer en la sociedad y la apuesta política educativa que los países despliegan, articulan las bases de las fuerzas sociales que convergen en torno a la educación de las niñas y evidentemente frente a sus resultados.

Por este motivo, se hace importante la reflexión frente a la experiencia vivida en el proceso educativo de las niñas, tanto de quienes están creciendo, pero también de quienes fueron niñas, en este caso concreto, de las niñas educadas en España durante el siglo XX. Reconstruir la memoria de las mujeres, darle voz a su relato, permite comprender las formas como la educación ha influido en sus esquemas mentales, en las formas como hoy se concibe el lugar de la mujer en la sociedad y los rezagos de desigualdad que aún perviven en el sistema educativo español.

¹ “Conscious and unconscious bias among parents, the wider community and through the media that affect the socialization process for girls” (traducción propia).

La educación de las niñas como proyecto político

En este primer apartado, se realizará una breve revisión del desarrollo histórico del currículo en España desde principios del siglo XX hasta mediados de los años ochenta.

La educación a principios del siglo XX y la Guerra Civil

Este período comprende desde la aprobación de la Ley de Instrucción Pública, Ley Moyano, de 1857 hasta el año 1939, año en que acaba la Guerra Civil Española. En este período también se analizarán los años de la posguerra, momento en el cual España entra en una profunda reconstrucción e instauración del régimen franquista. El sistema educativo español fue regido por más de cien años por la Ley Moyano, que es instaurada en 1857 y con modificaciones en el tiempo, logra perdurar hasta la Ley General de Educación de 1970.

La ley orientaba desde las asignaturas obligatorias y otras áreas del currículo, que en la práctica los maestros poco aplicaban. De allí, surgiría el dicho "cada maestrillo tiene su librillo" (Federación de Enseñanza de CCOO de Andalucía,

2009, p. 2). El principio del siglo XX trae consigo aspectos importantes como la enseñanza obligatoria (con alto absentismo escolar), el calendario escolar ajustado a las cosechas y la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, que comienza a crear política educativa (Federación de Enseñanza de CCOO de Andalucía, 2009). "El 60% de la sociedad española era analfabeta, razón por la que los padres no valoraban en su justa medida los estudios de sus hijos, reteniéndolos en casa para que ayudasen en las tareas del hogar" (Federación de Enseñanza de CCOO de Andalucía, 2009, p. 2).

En lo que respecta a la educación de las niñas, según Sánchez Blanco y Hernández Huerta (2012),

se inicia con la Ley de Instrucción Pública (1857) cuando la escolarización de las niñas en la enseñanza primaria adquiere un carácter obligatorio, y continúa con los logros conseguidos en educación, gracias a las iniciativas pedagógicas surgidas al margen de la escuela, desde el Sexenio Revolucionario (1868) hasta la Dictadura de Miguel Primo de Rivera (1923-1930) (p. 255).

Así, se dan dos escuelas para mujeres: "la escuela única, pública y laica perseguida, por la Segunda República y la escuela nacional, católica y patriótica desarrollada durante el franquismo" (Sánchez Blanco y Hernández Huerta, 2012, p. 255), para llegar posteriormente a la escuela democrática con mayores garantías de igualdad.

La educación en el franquismo

Este período comprende desde 1939 hasta la muerte de Franco en 1975. Se crean las Escuelas del Hogar en la Sección Femenina, centradas en las funciones domésticas. Hasta la llegada de la Ley General de 1970, se allana la entrada de la mujer a la escuela, pues establece la educación básica común para las niñas y los niños en condiciones de igualdad.

Pero se trata de una igualdad aparente, pues no se llega a discutir el tema de la coeducación como prioritario, se generaliza el modelo de currículum masculino y se eliminan los programas de enseñanza del hogar. "De este modo, la escuela contribuye a reproducir desigualdades, manteniendo de forma sutil los roles sexistas, ignorando los valores y las experiencias de las mujeres" (Ballarín, 2001a, p. 137).

Aquí, entra en discusión entonces los objetivos educativos centrados en la diferenciación a partir de la percepción de la capacidad para los estudios por parte de las niñas, y un trato diferenciado a partir del objetivo final de las mujeres como amas de casa y responsables únicas de las labores del hogar (González Pérez, 2010).

La educación en la Transición-Democracia

La Constitución de 1978 se convierte en el escenario para las apuestas de libertad e igualdad para las mujeres. En lo educativo, cuando en 1990 entra en vigor la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), se configuran aspectos importantes para muchas niñas y adolescentes: la educación obligatoria hasta los 16 años y mayores condiciones de igualdad.

A esta legislación, le sobrevendrán en 2006 la Ley Orgánica de Educación (LOE), sin mayores ajustes relacionados con la co-educación o la igualdad de género y en 2015, la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), con la cual se retoman elementos de mediados de siglo XX, como la posibilidad de segregación por sexos en los colegios y el retorno la educación religiosa (católica) otorgándole importancia dentro del currículum escolar.

Método

Se realizó una investigación cualitativa, desde el paradigma histórico-hermenéutico, con alcance interpretativo y con un diseño narrativo tópico según la propuesta de Mertens (2005), que se centró en un pasaje o época determinada. En el caso concreto de la investigación adelantada, se centrará en el proceso educativo de las mujeres durante el siglo XX y en España. Se utilizó

como instrumento el relato narrativo que se obtuvo mediante la recolección de 27 relatos de mujeres nacidas entre 1916 y 1978, residentes actualmente en la Provincia de Valencia, España, alrededor del diálogo generado a partir de la pregunta provocadora: ¿qué aprendía cuando era niña? Los relatos se distribuyen cronológicamente a lo largo de 63 años, en los que se encuentran 4 generaciones situadas en diferentes contextos socio-políticos.

En la interpretación de los relatos, se tuvieron en cuenta las categorías propuestas por Van Manen (1990), alrededor de la experiencia vivida en la investigación educativa: el espacio vivido, el cuerpo vivido, el tiempo vivido y las relaciones humanas vividas. En el siguiente cuadro, se referencia la orientación:

Tabla 1.

Elementos de análisis de los relatos a partir de la propuesta de Van Manen (1990).

Elementos Existenciales	Comprensión en el Relato	Relación con el mundo de la vida
Espacialidad	Experiencia vivida en el proceso educativo.	Cultura, personalidad.
Corporeidad	Relación del cuerpo en las dinámicas cotidianas del ser niña en el siglo XX.	Personalidad, cultura.
Temporalidad	El ser educada como niña en el siglo XX.	Cultura, sociedad.
Relacionabilidad	La experiencia cotidiana. La contrastación del discurso de la escuela, el currículo desplegado en el proceso educativo de las niñas.	Sociedad, personalidad y la cultura.

Fuente: elaboración propia.

Los relatos pueden contemplar todos los elementos existenciales, priorizar o enfatizar en alguno de acuerdo con el grado de importancia en la memoria de la experiencia vivida.

Resultados

En el análisis de los 27 relatos, historias de vida de cuatro generaciones, en diferentes épocas y muy diversos contextos socio-políticos. Los testimonios son de mujeres nacidas entre 1916 y 1979, situadas en diversas provincias de España. La mayoría de los testimonios se desarrollan en la región de Valencia. Podemos distinguir 3 épocas que se desarrollan a continuación.

Relatos de la educación de la mujer a principios del siglo XX y Guerra Civil Española

La diferencia entre la educación de las niñas era notoria, hasta el punto de discriminar a las niñas frente a los niños de la misma familia. El relato Nro. 5 referencia cómo los hermanos varones recibían instrucción particular en casa, mientras ella escasamente aprendió a leer gracias a que su hermana le enseñó (quien seguramente aprendió por uno de los hermanos). Otra de las referencias es la relacionabilidad en la escuela en quienes tuvieron la posibilidad de asistir: *“la misma profesora llevaba los 4 cursos que habían de chicas a la vez. Las alumnas más mayores, cuando llegaban a 4º se encargaban de dar clase y cuidar a las pequeñas. Hasta la República estaban separadas las chicas de los chicos, las chicas podían ir al público o a las monjas”* (Relato Nro. 27).

Existe un espacio de aprendizaje separado de los chicos y colaborativo a partir de los recursos disponibles en la escuela: una maestra para todos los grados y edades. *"A los 15 o 16 años se dejaba de estudiar... Solo 4 o 5 alumnas de la clase salieron maestras"* (Relato Nro. 27). La temporalidad se encuentra marcada por la necesidad que tenían las familias de mantener a las niñas en casa, para desempeñar labores domésticas o trabajar fuera del hogar para ayudar en la economía familiar.

Relatos de la educación de la mujer en el Franquismo

Tras el análisis de todos los relatos, se encuentra uno significativo en comparación con los otros. Una maestra de escuela (1939) de un pueblo de la provincia de Valencia, cursó la escuela durante el régimen franquista, una escuela separada. Estudiaba "La Enciclopedia", único libro escolar que contenía todos los saberes y materias que los niños y niñas debían saber. Tras la escuela primaria, hizo bachiller y entró en la Escuela Normal de Valencia. Aprobó la oposición y empezó a trabajar de maestra en los niveles desde infantil hasta bachiller, llegó a tener 70 alumnos por curso.

Pero esta es una excepción a la regla. Para esta generación, la escasez de recursos económicos es uno de los principales elementos de relacionabilidad alrededor de la posibilidad de recibir educación formal. La mayoría o no

fueron a la escuela o se salían con una media de edad de 10 a 12 años para trabajar. Algunas cuentan incluso que llegaron a estudiar solamente 4 cursos, no había educación infantil e iban directamente a la etapa de primaria.

Un elemento importante identificado en la relacionalidad de la época, se encuentra en el grado de desamparo y desprotección en el que se encontraban las niñas al quedar huérfanas de alguno de sus progenitores: *"Mi madre sola no podía hacerse cargo de siete (7) hijos, los repartió entre sus propios hermanos, para que trabajasen en el campo o ayudando en las tareas de la casa"* (Relato Nro. 3). *"A los 6 años falleció mi padre y me tuvieron que meter interna en un colegio de monjas, las cuales me hicieron pasar muy mal, me ponían zapatos que me venían pequeños y me hacía fregar por debajo de los fregaderos"* (Relato Nro.13), *"...Y yo era pos como un garbanzo negro en esa familia, excepto para la que hacía de madre eee..."* (Relato Nro. 1).

La necesidad de generar recursos o apoyar el trabajo de la casa, se convertía en una prioridad sobre la escolarización: *"Cuando **me sacaron de la escuela**, me encargué de la casa y de mis cuatro hermanos menores, y también por las tardes ayudaba a mis padres en la carnicería"* (Relato Nro. 25), *"A los 11 años, sin ser obligada, **tuvo que abandonar el colegio** para ayudar a sus padres a cuidar a sus hermanos mientras estos trabajaban"* (Relato Nro. 7), *"**No tuvo la posibilidad de estudiar**, pues tuvo que dedicarse a la tarea de la casa"* (Relato Nro. 10). Las labores de la casa y el cuidar de los hermanos se convertían en actividades prioritarias, de manera que asumir dichas responsabilidades les acortaba su infancia y sus oportunidades futuras.

La falta de recursos económicos se convierte en uno de los obstáculos para continuar en procesos de educación formal: *"fui a la escuela hasta los 14 años, porque entonces se iba a la escuela hasta esa hora, **solo estudiaban los ricos** y me tuve que ir a trabajar"* (Relato Nro. 13), *"La maestra siempre le decía a mi madre que era una lástima que no estudiara porque me veía espabilada... **pero claro los recursos entonces eran casi nulos...**"* (Relato Nro. 1).

Ayudar económicamente en la casa es otro de los factores de desescolarización temprana. El trabajo infantil también se presenta como una situación relacional normalizada frente a la educación de las niñas: *"Salí a los 10 años para ir a trabajar de niñera y **así ayudar en casa**"* (Relato Nro. 2). *"Comenzó sus estudios primarios, pero tuvo que dejar sus estudios a mitad, pues se tuvo que ir a **aprender a coser para conseguir dinero**, además de dedicarse a la tarea de la casa"* (Relato Nro. 11).

Esta priorización social del trabajo en casa o remunerado, sobre la educación formal, tuvo como consecuencia el analfabetismo de parte de la generación: *"No tuvo la oportunidad de estudiar por falta de dinero en la familia. **No sabe leer ni escribir**"* (Relato Nro. 15), *"Al final tuvo que dejar los estudios. En la actualidad **sabe lo básico**"* (Relato Nro.16), *"**Aprendió a escribir su nombre y poco más** lo que aprendía por sí misma"* (Relato Nro. 3).

El método de enseñanza era un método tradicional basado simplemente en el libro de texto y nada dinámico. La corporalidad está representada en la

segregación por sexo, la forma como se disponía el aula, además del trato diferenciado según el rendimiento académico:

*"Eran todas chicas y de diferentes edades, habían dos maestras y 50 niñas. Las clases se distribuían por parejas en filas, las maestras iban explicando por turnos a los diferentes grupos de edades. **Para poder conseguir estar en primera línea, debías de decir bien la lección del día**"* (Relato Nro. 7). *"Formadas en filas por clases, les ponían una banda al mejor comportamiento, a quien sabía más en religión y a la que tenía las mejores notas y a la que se le daban, iba con la banda por todo el pueblo hasta su casa"* (Relato Nro. 26).

La procedencia social también se convertía en un factor diferenciador en el trato recibido por las niñas por parte de las maestras: *"En el colegio había cierta **preferencia...** por **la apariencia**, ya que, con ella, los profesores podían distinguir más o menos el status económico y social al que pertenecían"* (Relato Nro. 7). *"En general, las profesoras **eran muy elitistas y hacían diferencias** entre las alumnas de padres influyentes y las demás"* (Relato Nro. 26).

La severidad en el trato y el castigo físico en el proceso formativo, es otro de los elementos referenciados en la experiencia vivida frente a la corporalidad: *"**Golpeadas** con una regla en las manos o con un libro en la cabeza por motivos como armar escándalo o desobedecer a la profesora"* (Relato Nro. 7). *"Recuerda a su maestra como una persona muy recta. Para poner orden,*

las maestras **tenían un palmeta y les daban en la mano o les hacían ponerse de rodillas** si no hacían los deberes” (Relato Nro. 22). “La profesora Mayte los ponía en la pizarra y les **golpeaba la palma de la mano con una regla de madera** si no te sabías la lección. El que era listo estaba bien y el que no se lo sabía era un burro” (Relato Nro. 21).

En esta época estaban separados por sexo: “Estaba **separados** los chicos de las chicas” (Relato Nro. 18). “En aquel momento separaban a los niños y las niñas y solo maestras podían darles clase y viceversa, todos estaban **separados por sexo, maestras con alumnas y maestros con alumnos**” (Relato Nro. 7). “Recuerdo que la maestra que nos daba clase a nosotras...**la escuela era separada, masculino-femenino**. Son los chicos en unas aulas y las chicas en otras aulas (Relato Nro. 1). Esta separación se convertía en un espacio para diferenciar los roles de género y, por ende, se constituía en parte del orden social escolar: “las clases estaban separadas por chicos y chicas. Si te portabas mal, **te mandaban a la clase de chicos** y viceversa” (Relato Nro. 8). “Nosotras éramos chicas y la maestra también era mujer, o sea, no nos mezclaban” (Relato Nro. 1).

El currículo diferenciado se convierte en el elemento característico en la educación de esta generación de niñas: “En el propio colegio, **enseñaban a coser a las mujeres y los ideales religiosos** no podían faltar, rezaban al entrar cada mañana al colegio, a las 12,00H y el rosario cada vez que se ponían a coser” (Relato Nro. 7). “Había clase de Lunes a Sábado, lo que pasa es que el

sábado por la **mañana rezábamos el rosario**, que a pesar de que parezca (sic) de hace milenios o siglos" (Relato Nro. 1). "Por las tardes tenía **clase de labores del hogar como: bordar, hacer punto...** Las presentaban al final del curso y hacían una exposición" (Relato Nro. 22). "Todos los jueves por las tardes después del rosario se hacía costura, **los chicos no tenían esa asignatura**" (Relato Nro. 18). "Recuerda una asignatura que era impartida en la "sección femenina", donde **les enseñaban a las niñas a ser buenas madres, buenas esposas y buenas amas de casa**. Odiaba esta asignatura, ya que sin conocer el feminismo sabía que los hombres y mujeres debían ser iguales" (Relato Nro. 25). "A las niñas **se les enseñaba labores** y a los niños gimnasia" (Relato N°20) "La mayoría de las profesoras seglares eran de la sección femenina y eran bastante exigentes con sus asignaturas. Se impartía **clase de costura** donde se enseñaba a hacer pañales y ropa de bebé" (Relato Nro. 26).

La temporalidad se encuentra marcada por el desarrollo de los estudios en medio de una dictadura militar. Los profesores eran muy severos y cantaban todos los días el "Cara al Sol", himno franquista y los roles de género definidos como un proyecto de estado: "Era la época de la postguerra civil de España, por lo que tenían a Franco presente con su foto" (Relato Nro. 20). "Los roles de género estaban muy bien establecidos, una mujer **tenía la función de cuidar el hogar**" (Relato Nro. 25).

Bajo esta lógica, las niñas tenían pocas opciones de continuar su formación escolar más allá de los 14 años, y siempre bajo la condición de desigualdad

frente a los niños: *"la profesora fue a hablar con sus padres para que pudiera estudiar bachiller, pero por motivos económicos al ser 4 hermanos (3 chicas y 1 chico) le dijeron que ella no podía estudiarlo y el que estudió fue el chico"* (Relato Nro. 18). *"Siempre le reñían porque ella jugaba al fútbol, le decían que no era un juego de niñas"* (Relato Nro. 18).

Relatos de la educación de las niñas en la Transición-Democracia

Los últimos relatos se circunscriben en el período transición-democracia. Se van experimentando cambios como la incorporación de las aulas mixtas y, por lo tanto, el fin del currículo diferenciado: *"en su colegio estaban los chicos y las chicas en el mismo recinto, no estaban separados"* (Relato Nro. 17). *"Las clases ya eran mixtas, al igual que los profesores"* (Relato Nro. 8).

En la corporalidad, se ven manifiestos aún los castigos físicos en el aula: *"los castigos eran ponerse de cara a la pared... Recuerda que aún **se daban bofetadas** a los alumnos y alumnas"* (Relato Nro. 23). *"Cuando los profesores les querían castigar, **les tiraban de la coleta** o les **pegaban con la regla** en la punta de los dedos"* (Relato Nro. 17). *"No le llegó a pegar ningún profesor, pero pudo presenciar cómo algunos de sus compañeros eran castigados como, por ejemplo, **les cogían de la oreja y les estiraban para levantarles**, o también eran castigados con **copiar una misma oración 300 veces**"* (Relato Nro. 24).

Hasta que avanzada la democracia, dichos castigos van desapareciendo **“Ya no recibían castigos como los de antes”** (Relato Nro. 8).

La temporalidad está marcada por la transición y con un hecho en particular *“a partir de la llegada de la democracia, en todas las aulas **había un cuadro con la figura del rey**”* (Relato Nro. 24). Este aspecto cambió también un aspecto importante de la relacionabilidad con los maestros y maestras, además con sus propios compañeros: *“cuando paso al Instituto, justo en el año de la muerte de Franco, a partir de ahí, **todo fue mucho más liberal** y la relación con los profesores era mucho más fluida y había menos aire de superioridad por parte del profesor”* (Relato Nro. 12). *“Los profesores y **la forma de enseñar y la ideología eran muy diversos**, lo que supuso una **apertura** de ideas, pensamientos... En resumen, un cambio en la forma de pensar, de ver la realidad y de reflexionar sobre muchas cosas que hasta ese momento no se había planteado. Además, por primera vez, quedaban con sus compañeros para preparar trabajos y exámenes”* (Relato Nro. 26).

En la mayoría de los relatos de esta generación, las niñas acabaron la etapa de EGB (Educación General Básica, 14 años) y cursaron algún curso de formación profesional administrativo, bachiller o carrera universitaria, compaginando los estudios con el trabajo, lo que llevó a que algunos de sus proyectos escolares se vieran truncados con la escasez de recursos económicos: *“Estudió hasta los 14 años (8EGB). Comenzó formación profesional, pero lo dejó por trabajar”* (Relato Nro. 4). *“Para entrar en la carrera, cursó un grado superior; y una vez*

empezaba la carrera, tuvo que dejarla para ponerse a trabajar para llevar dinero a casa. A la vez que estudiaba la carrera, lo compaginaba con el trabajo hasta que tuvo que dejar sus estudios” (Relato Nro. 14).

Alrededor de la relacionabilidad, las mujeres de esta generación **manifiestan una marcada soledad en su infancia frente** a su ejercicio formativo: el desentendimiento de los padres, el caminar solas al colegio, el estar completamente sometidas a la voluntad de los maestros y las maestras. *“Este paso por la escuela lo recuerda **muy malo y sin apoyo**” (Relato Nro. 4). “Los maestros todavía eran muy autoritarios y los padres les daban todo el apoyo y confiaban al 100% en ellos” (Relato Nro. 19). “La mayoría de los **padres no iban casi a hablar con los profesores**, ni siquiera acompañaban a sus hijos a la escuela, desde los 6 años tuvo que ir andando solo hasta allí. Tampoco iban a recoger las notas...” (Relato Nro. 24).*

Si bien las mujeres de esta generación experimentaron mayor apertura alrededor de la equidad de género, aún existen marcados elementos de la cultura machista con los cuales se relacionan las niñas de esta generación. Por ejemplo, frente a la corporalidad, una de las mujeres manifiesta agresiones sexuales por parte de sus compañeros varones: *“algunos compañeros de clase, me esperaban al salir de clase **para tocarme** (el culo, un pecho...). Sentía miedo y terror a que llegase la hora de salida” (Relato Nro. 4), la preferencia de los maestros y maestras por los varones “en el aula las **expectativas de futuro estaban más dirigidas a los chicos** que a las chicas” (Relato Nro. 24).*

Expectativas que también se alojaban en los hogares, donde aún se concibe socialmente que la mujer debe estar frente a las labores de domesticidad y cuidado en casa:

*“una vez acabado el periodo obligatorio escolar a los 14 años, **el padre no le dejó continuar sus estudios**, ya que, como mujer no iba a tener que llevar en un futuro dinero a su casa, porque eso era trabajo de hombres y la mujer debía quedarse en casa” (Relato Nro. 24). “**El padre le sacó del colegio porque la madre empezó a caer enferma** y él trabajaba y el hermano tenía que seguir estudiando, no iba a sacarle del colegio, así que decidió sacarla porque ella era mujer y tenía que cuidar a la madre” (Relato Nro. 17).*

Es en esta temporalidad que concluyen los relatos recopilados, cronológicamente aún faltan 10 años hasta la llegada de la LOGSE, que plantea mayores cambios en el trato y en la igualdad de oportunidades para el acceso de hombres y mujeres.

Conclusiones

Ser niña durante el siglo XX en España, supuso afrontar los diferentes cambios históricos y sociales que la llevaron a estar excluida del sistema escolar hasta incorporarse en el aula mixta.

En primera media, la experiencia del aula separada respondía a una "separación artificial sin ninguna relación con la vida" (Ballarín, 2001b, p. 31), que aumentaba la percepción de desigualdad frente a los contenidos curriculares estudiados y las posibilidades de ser, cuando no era prioritario educar a las niñas, porque al final su lugar estaba en el hogar, "en su misión en la familia y en la sociedad como esposa, como madre y como iniciadora de todas aquellas obras de calidad de amor y de encanto" (Ballarín, 2001b, p. 33),

Luego, vino el proceso de pasar de un aula separada al aula mixta, que supone un elemento de corporalidad con mayor rasgo de recordación en la experiencia vivida en los relatos de las mujeres. Es un paso importante para las generaciones, puesto que permitió tener un acceso a la educación en condiciones de igualdad frente a los niños, sin embargo, no se puede hablar de un acceso equitativo, ya que para el disfrute de dicho derecho, las niñas tenían que superar las barreras socio-culturales que se iban tejiendo según la temperatura política: en primera medida, que se le permitiera acudir a un aula con varones; la segunda, el poder disfrutar de dicha experiencia a pesar del acoso y las agresiones sexuales recibidas por parte de sus propios compañeros de clase.

Es importante destacar cómo la relacionabilidad en torno a su educación supuso, para una generación completa (la de la dictadura), el crecer en el rol de domesticidad y cuidado de los miembros de su entorno, por encima de su autorealización; lo que influyó claramente en sus posibilidades de

acceder o permanecer en el sistema escolar, y evidentemente en el acceso a la alfabetización o a profundizar en el conocimiento.

Si bien la generación de la transición-democracia accede a un sistema escolar con mayor apertura: aulas mixtas y educación obligatoria, se comienzan a perfilar nuevos aspectos que abordar en torno a la educación de las niñas; en primera medida, los alcances del concepto co-educación, que, sin embargo, no es posible desarrollar en la práctica pedagógica, cuando por ejemplo, las niñas son borradas completamente del currículo o cuando las expectativas de los maestros y maestras frente al desempeño de los chicos son mayores que sobre las chicas (que siguen siendo inferiores).

Por otro lado, los ambientes escolares y familiares, aún hoy favorecen la expresión de actos discriminatorios hacia las mujeres, que se convierten en rezagos históricos en el sistema educativo, y que limitan actualmente las proyecciones profesionales de las niñas, por ejemplo, en áreas como las STEM.

Referencias

- Beard, M. (2018). *Mujeres y poder. Un manifiesto*. Crítica.
- Ballarín Domingo, P. (2001a). *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX y XX)*. Síntesis.
- Ballarín Domingo, P. (2001b). *La coeducación hoy. Educar en femenino y masculino*. Ediciones Akal.
- Federación de Enseñanza de CCOO de Andalucía. (2009). La educación en España durante la primera mitad del siglo XX. *Temas para la Educación*, (5), 2-8. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd5949.pdf>
- González Pérez, T. (2010). Mujeres, Educación y Democracia. *Revista de Educación*, (351), 337-359. http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351/re351_14.pdf
- Jefatura de Estado. (1990, 4 de octubre). Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, (238), 28927-28942. BOE-A-1990-24172.
- Jefatura de Estado. (2013, 10 de diciembre). Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa 8/2013. *Boletín Oficial del Estado*, (295), 97858-97921. BOE-A-2013-12886.
- Lagarde, M. (2011). *Los cautiverios de las mujeres*. Horas y Horas.
- Mertens, D. (2005). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks: Sage.

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE, informe español*. Madrid
- Sánchez Blanco, L., y Hernández Huerta, J.L. (2012). La educación femenina en el sistema educativo español (1857-2007). *El futuro del pasado*, (3), 255-281.
- UNESCO. (2017). *Cracking the code: girls' education in science, technology, engineering and mathematics (STEM); report of the UNESCO International Symposium and Policy Forum*. Unesco.
- Van Manen, M. (1990). *Investigación Educativa y Experiencia Viva. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.