

La educación de las mujeres en Andalucía durante el franquismo a través de las historias de vida

Isabel Grana Gil
Mariana Alonso Briales
Universidad de Málaga

Introducción. Las historias de la vida

En el campo educativo, lo mismo que sucede en otros ámbitos sociales, lo particular, personal y cotidiano fue silenciado en gran parte de las investigaciones. No obstante, en las últimas décadas va cobrando importancia lo subjetivo y cotidiano, así como sus modalidades de estudio a través del método biográfico. Se trata de darles la palabra a protagonistas desconocidos, frente a una visión excesivamente institucional e igualadora. Esta modalidad nos permite conocer el mundo educativo desde dentro, a través del punto de vista de los implicados, bien de aquellos colectivos que tienen dificultades o carecen de oportunidades, para dejar testimonios escritos de su experiencia educativa, o bien de aquellos personajes que, con relevancia social reconocida nos aportan una mirada personal de su proceso educativo. Se trata, como afirma Escolano Benito, “de hacer público los silencios y de recuperar los olvidos”¹.

Son numerosos los términos que se emplean para designar investigaciones que hacen referencia al ámbito autobiográfico: estudios narrativos, métodos de experiencia personal, métodos biográficos, experiencias de vida, historias y relatos de vida, historia oral, historias y narrativas personales, autoetnografía, etc.²

1. Escolano Benito, A. (1997). La memoria de la escuela. *Vela Mayor*, 11, 7-13.

2. Suárez Pazos, M. (2002). Historias de vida y fuente oral. Los recuerdos escolares. En Escolano Benito, A. y Hernández Díaz, J. M^a (Coord.). *La memoria y el deseo*. (pp. 107-111). Valencia: Tirant lo Blanch.

Cuando el objetivo es trabajar con textos de investigación procedentes de relatos biográficos narrados en primera persona la denominación más utilizada es la de *historia de vida*, que puede ser definida, según Suárez Pazos:

“Como el análisis que se realiza a partir de un relato biográfico retrospectivo en el que el narrador, en forma oral o escrita, nos presenta el conjunto o parte de su vida. Estos relatos suelen ofrecer una información minuciosa y detallada sobre una realidad, pero también traslucen sentimientos y emociones personales; son muy interesantes para conocer el impacto real de los momentos de cambio y la complejidad de las relaciones sociales primarias”³.

Las historias de vida pueden realizarse partiendo de un estudio de caso o de relatos biográficos múltiples, bien a través de una estructura paralela (diversas historias de vida coincidentes en algún aspecto relevante o que tratan aspectos semejantes), o bien a través de relatos biográfico cruzados, incluyendo aportaciones no sólo de los protagonistas, sino también de otros observadores de los acontecimientos investigados⁴.

Las historias de vida cuentan con diversas modalidades de fuentes biográficas que se pueden agrupar en dos grandes categorías: documentos personales (autobiografías, diarios personales, correspondencia,...) y entrevistas biográficas (orales o escritas), siendo éstas últimas las más utilizadas actualmente en la investigación histórico-educativa. Viñao Frago considera las siguientes modalidades autobiográficas como fuentes para la Historia de la Educación: autobiografía en sentido estricto; memorias, testimonios, recuerdos o impresiones; autorretratos; diarios; entrevistas autobiográficas; escrituras privadas y ordinarias autorreferenciadas y, por último, autobiografías, memorias y diarios administrativos e institucionales⁵.

La vigencia de la utilización de las historias de vida como fuente de investigación dentro de la Historia de la Educación, ha quedado patente en las Jornadas de la Sociedad Española del Patrimonio Histórico Educativo, celebradas en octubre de 2008 en Huesca con el título “Museos Pedagógicos. La memoria recuperada”⁶, en las que de un total de 27 aportaciones, siete están dedicadas a este tema⁷.

En la actualidad son bastantes numerosos los estudios que utilizan este método para estudiar la vida profesional de los docentes, su trayectoria, su papel dentro del sistema

3 *Ibid.* p. 111.

4 Pujadas Muñoz, J. J. (1992). *El método biográfico. El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, Col. Cuadernos Metodológicos, Vol. 5.

5 Viñao Frago, A. (1999). Las autobiografías, memorias y diarios como fuente histórico-educativa: tipologías y usos. *Sarmiento, Anuario Galego de Historia da Educación*. 3, 223-253.

6 Juan, V. (Ed.) (2008). *Museos Pedagógicos. La memoria Recuperada*. Huesca: Publicaciones del Museo Pedagógico de Aragón, 7.

7 Juan V. *La memoria secuestrada*, pp. 11-18; Ramos Zamora, S. *Protagonistas de una des-memoria impuesta. Los maestros y sus relatos de vida*. pp. 19-54; Álvarez Domínguez, P. *La recuperación de la memoria histórico-educativa a través de historias de vida de maestras y maestros*. pp. 55-68; Martín Fraile, B. y Ramos Ruiz, I. *La vida y el pensamiento del docente: testimonio de la memoria, patrimonio educativo* (Proyecto de investigación del Museo Pedagógico de la Universidad de Salamanca). pp. 69-80; González Ruiz, J. *Vidas maestras. Autobiografía de una generación docente*. pp. 81-94; Moreno Martínez, P. L. *El aula en el recuerdo: biografía, memoria y cultura material de la escuela primaria en España, 1900-1970*. pp. 95-108; Trigueros Gordillo, G. y Yanes Cabrera, C. *La escuela contada y relatos escolares*. pp. 117-134; Fernández Soria, J. M. *Memoria de una institución. Voces recuperadas del Instituto para Obreros*. pp. 221-252.

educativo, etc.⁸. En este sentido, y con la puesta en marcha de museos pedagógicos en distintas comunidades, una de las primeras actuaciones, en líneas generales, está siendo el abordar las biografías de los docentes que ejercen o ejercieron en dichas comunidades⁹. Ya que como afirman Martín Fraile y Ramos Ruiz:

”Las posibilidades de acercarnos e interpretar científicamente las expresiones de memoria oral de aquellas personas que vivieron de niños con la II República, se formaron en el Magisterio español con la República o en los comienzos del franquismo y continuaron su trayectoria de vida como maestros hasta su jubilación es algo cada vez más difícil a medida que transcurren los años. Los testimonios orales y escritos de los profesores se convierten en un instrumento y en una fuente primaria fundamental para llevar a cabo una reconstrucción histórica del significado y de la vida de la escuela del siglo XX”¹⁰.

Se trata, en definitiva, según palabras de Víctor Juan, de recuperar las visiones y las vivencias de los actores que recuerdan sus experiencias escolares, que reconstruyen el espacio, los materiales, las carencias, los días luminosos y la ilusión por cambiar el mundo¹¹.

Sin embargo son mucho más escasos, aunque no menos importantes, los estudios que se centran en la vida de los escolares, sus preocupaciones, vivencias, etc., y aún más escasos si estos escolares son mujeres.

Historias de vida escolar

Desde hace aproximadamente, diez años, en la asignatura de Historia de la Educación en España, que se imparte en la licenciatura de Pedagogía de la Universidad de Málaga, se les ha venido proponiendo como práctica a los alumnos el realizar una entrevista a una persona mayor de 65 años que hubiera asistido a la escuela y les contara su experiencia escolar. El objetivo inicial fue que conocieran como era la escuela en la época franquista contada por sus protagonistas, de ahí la exigencia de la edad. A esta práctica la denominamos *historia de vida escolar*.

En líneas generales, a los alumnos esta práctica les es muy gratificante, ya que la mayoría de ellos suelen hacer la entrevista a sus abuelos o abuelas: “Cuando comencé la entrevista a mi abuela materna, supe que en ese momento descubriría muchas cosas que a lo largo de mi vida junto a ella nunca descubrí y pude ver en sus ojos la satisfacción que le producía que alguien se interesara por su vida”, y además les sirve para tomar conciencia de los enormes cambios acaecidos en nuestro sistema educativo en un periodo de

8. Viñao Frago, A. (2002). Relatos y relaciones autobiográficas de profesores y maestros. En Escolano Benito, A. y Hernández Díaz, J. M^a (Coord.). *La memoria y el deseo* (pp. 142-175). Valencia, Tirant Lo Blanch; Goodson, I. F. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona, Octaedro; Flecha García, C. (Coord.) (2005). *Retratos de maestras. De la segunda república hasta nuestros días*. Madrid: *Cuadernos de pedagogía*. Especial 30 años.

9. En España, destaca la iniciativa del *Centro de Recursos, interpretación y Estudios de la Escuela de Polanco* de Cantabria que ha publicado 3 volúmenes correspondientes a los años 2005, 2006 y 2007 bajo el título genérico *Vidas Maestras*. Santander: Consejería de Educación. 2006, 2007 y 2008. En estos libros se recogen las biografías profesionales de maestros jubilados en los respectivos años, con introducción de Juan González Ruiz.

10. Martín Fraile, B. y Ramos Ruiz, I. (2008). *Op.cit.* p. 69.

11. Víctor, J. (2008). *La memoria secuestrada*. En Juan, V. (Ed.). *Op. cit.*, p.17.

tiempo relativamente corto: “Aunque todos sepamos lo que fue la época de la dictadura de Franco mediante los libros, no es lo mismo que una persona te cuente su experiencia vivida en primera persona”. En numerosas ocasiones, nos han comentado que les ha costado mucho encontrar a alguien de esa edad que hubiera ido a la escuela, lo que es en sí mismo un dato importante:

“Cuando se me planteó realizar la entrevista, pensé en mi abuela, y así poder ver como ella vivió su etapa escolar, cuando le pregunté que tenía que entrevistarla, me contestó que no tenía estudios y que no había podido ir a la escuela, me quedé sorprendida. Lo intenté con otros familiares y no podía entrevistarles ya que no tenían estudios. Entonces pensé que no sería fácil encontrar a la persona idónea”.

Disponemos de más de mil entrevistas, realizadas a lo largo de estos años. La edad de los entrevistados oscila entre 70 y 85 años aproximadamente. De estas, dos tercios han sido a mujeres y el resto a hombres, no porque hayamos querido una mayor representación femenina, sino porque en primer lugar, hay muchas más mujeres de esas edades que hombres y, en segundo lugar, pero no menos importante, se prestan en mayor medida de forma voluntaria a colaborar en estas entrevistas.

Las personas de nuestra muestra son en general andaluces, o bien residen en Andalucía desde su infancia, y está distribuida de forma aleatoria entre el medio urbano y el rural, aunque la mayoría vivieron en su infancia más vinculada al campo; igualmente pertenecen a distintas clases sociales, aunque predominan la clase baja y rural, que se corresponde con la sociedad andaluza de los años 40 del pasado siglo.

Para algunos su paso por la escuela apenas fue de un curso escolar y otros llegaron incluso a la universidad, aunque ambos extremos son muy escasos. Aproximadamente, su escolaridad ha ido desde los 6-7 años hasta los 12-14. Asimismo, se distribuyen de forma aleatoria en escuelas públicas y privadas, fundamentalmente de religiosas y religiosas, aunque podemos afirmar que de forma más general, los que asistieron a la escuela en el medio rural lo hicieron a la escuela pública y los que lo hicieron en el medio urbano, tuvieron más posibilidades de hacerlo a la privada, de forma gratuita o no.

A la hora de realizar las entrevistas, los alumnos llevan una serie de 30 preguntas, que son las mismas tanto para mujeres como para hombres, en las en primer lugar se les realizan unas preguntas básicas: si la escuela era urbana o rural, graduada o unitaria, pública o privada, mixta o en régimen de separación de sexos y años de escolarización. Posteriormente les interroga sobre el maestro o maestra, el currículum, el espacio escolar, etc. y se termina la entrevista pidiéndole que le cuente alguna anécdota que le haya marcado positiva o negativamente y preguntándole para que creía que servía la escuela y para que le sirvió a ella.

La educación de las mujeres en Andalucía

Esta comunicación forma parte de un estudio más amplio que se está realizando que parte del análisis de los cambios sociales, familiares, laborales y educativos, que tuvieron lugar en el seno de familias españolas y que puede resultarnos idóneo para ensamblar y entrecruzar lo correspondiente a un contexto más global de carácter político-educativo, económico y social, con el de la vida de mujeres y varones a partir de su cotidianidad, acercándonos así a las influencias, los conflictos, fisuras o incluso rupturas con la norma social construida en el primer franquismo, lo que nos permitirá, a posteriori, ir elabo-

rando un itinerario de significados específicos a cada elemento o práctica personal (casarse, buscar trabajo, escolarizarse, abandonar estudios, crear una familia, depender del varón, la crianza, respeto a las normas, religiosidad, sostenimiento de la familia, sentimientos, falta de libertad, etc.) desarrollada, en particular, en ese momento histórico. Las fuentes orales y la construcción de historias de vida son, dentro de este proyecto, el instrumento que posibilitaría hacer un seguimiento de aquellas fracturas con el discurso vigente político, cultural y educativo¹².

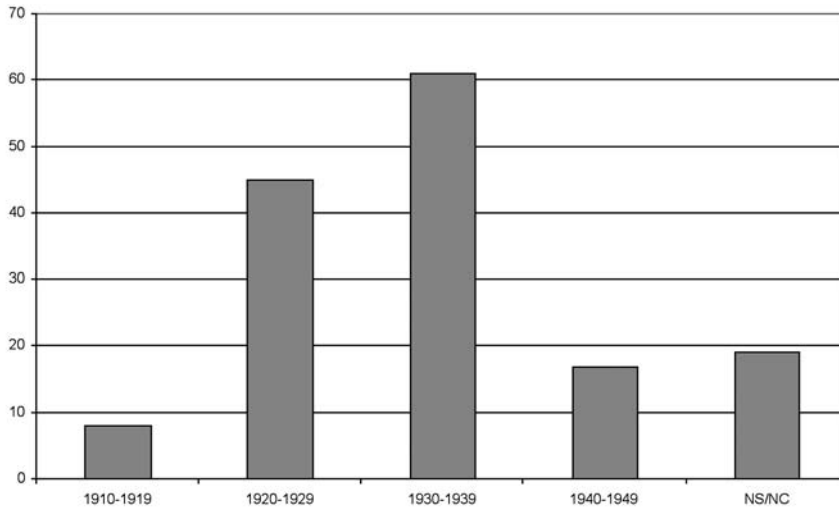


GRÁFICO 1. Fecha de nacimiento

Para el trabajo, hemos revisado las entrevistas realizadas a 150 mujeres, cuya fecha de nacimiento oscila entre 1910 y 1949 aunque la mayoría lo ha hecho en la década de los treinta. A través de las entrevistas pretendemos acercarnos a los recuerdos, vivencias, sentimientos y pensamientos, que estas mujeres tienen sobre su escolarización. Por lo tanto, no nos interesa tanto como fue realmente ésta, sino como la recuerdan ellas, y así acercarnos un poco más a la educación de las mujeres andaluzas, en su mayoría malagueñas, durante las primeras décadas del franquismo.

Estamos en unos años, década de los cuarenta del siglo XX, en los que en España, desde todas las instancias, se insiste no sólo en la diferenciación, sino incluso en la rup-

12. Cfr. Grana Gil, I. y Robles Sanjuan, V. (2006). Discursos sobre matrimonio y conflictos de vida en familias de tres generaciones. En *XIII Coloquio Internacional de AEHIM*. Celebrado en Barcelona del 18-21 de octubre de 2006. Publicado en CD; Robles Sanjuan, V y Grana Gil, I. (2007). Transmisiones educativas generacionales: discursos sentimentales y conflictos de vida. En *XVIII Jornades d'Historia de l'Educació. Resistència al franquisme i educació no formal*. Quaderns del Centre d'Estudis Comarcal de Banyoles, Banyoles, 299-314.

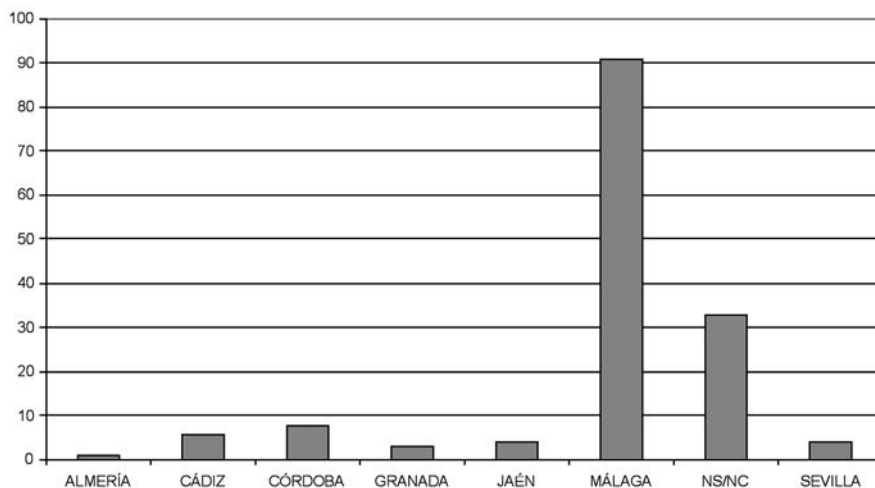


GRÁFICO 2. Procedencia geográfica

tura de los roles femeninos y masculinos. En este sentido, creemos que ha sido bastante estudiado el papel que desempeñó la escuela, con la conocida separación de sexos en las aulas, la feminización de la enseñanza con la imposición de asignaturas específicas en las escuelas femeninas y los distintos enfoques e incluso temas en las asignaturas comunes para niños y niñas¹³.

En general, las escuelas presentan diversos problemas como la ausencia de una preocupación social educativa, una población predominantemente campesina diseminada en aldeas y cortijos, problemas de locales, brevedad de la vida escolar, irregularidad en la asistencia, pobreza económica, exigencia familiar de una cultura mínima y carencia de colaboraciones y ayudas.

Por otro lado si nos referimos a la vida cotidiana de la década de los cuarenta española, y más concretamente a la andaluza, ineludiblemente hemos de subrayar el hecho de que la división sexual del trabajo marcó las vidas de las niñas y niños de estos años. En sus testimonios suelen recordar la obligatoriedad de trabajar en el campo como imperativo de supervivencia familiar: tenían que ayudar a la recolección de la aceituna, la vid, al cuidado de las mismas, a las labores del hogar, que por aquella época suponía un gran esfuerzo, ya que carecían de los adelantos tecnológicos que hay hoy como las lavadoras, por

13. Agulló, M^a del C. (1999). Rosa y azul: franquismo y educación femenina. En Mayordomo Pérez, Alejandro (coord.). *Estudios sobre la política educativa durante el franquismo*. Valencia: Universitat de Valencia; Ramos Zamora, S. y Rabazas Romero, T. (2007). Mujeres e instrucción rural en el desarrollismo español. *Historia de la Educación*. Monográfico sobre Historia de la educación de las mujeres. 26, 221-256; Grana Gil, I. (2007). Las mujeres y la segunda enseñanza durante el franquismo. *Historia de la Educación*. Monográfico sobre Historia de la educación de las mujeres. 26, 257-278.

lo que debían lavar a mano en acequias, ríos o fuentes, etc. La dureza de las condiciones de vida, la miseria y el hambre son recordadas como parte de una convivencia diaria con la realidad, de difícil asimilación por la niñez de entonces.

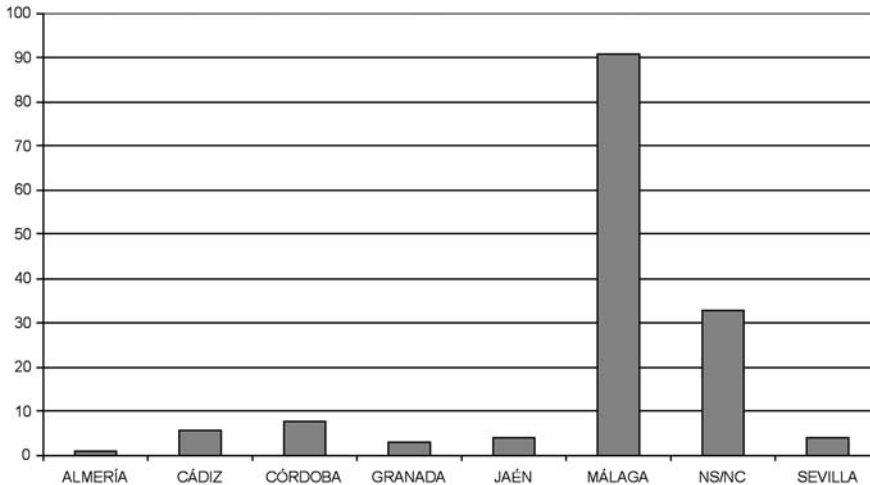


GRÁFICO 3. Datos cruzados. Escuela privada, pública – ciudad, pueblo

Se notan enormes diferencias entre las niñas que tuvieron su escolaridad en las zonas rurales y las urbanas, y dentro de estas últimas entre las que pertenecían a las clases populares y las pertenecientes a las clases medias, aunque éstas, como sabemos, son las menos numerosas. De hecho la percepción de estas niñas es de que en “los pueblos no había casi ninguna escuela, no sabían ni leer ni escribir”. Sin embargo, la mayoría de nuestras niñas de entonces se escolarizaron en colegios públicos, de zonas rurales. Muchas de ellas podemos afirmar que responden al siguiente perfil:

“Estuve escolarizada poco tiempo, tendría unos siete años cuando comencé a ir a clase y dejé de ir con unos once o doce. Además no iba con regularidad, así que faltaba bastante. A los doce años dejé definitivamente el colegio para irme a trabajar a un taller de costura” (o al campo, de criada, a ayudar en la casas...).

Como se puede observar en el gráfico siguiente, hay una gran variabilidad en el tiempo de escolarización, abarcando desde menos de 1 hasta 15 años, aunque ambos extremos son minoritarios, destacando los intervalos entre 7 y 8 años.

Los espacios escolares que recuerdan nuestras protagonistas, son muy diversos: van desde los colegios grandes, graduada, con muchas aulas, biblioteca, gimnasio, patio, etc., hasta una sala pequeña de una casa, habilitada como aula, donde una maestra daba clase a niñas de todas las edades, como se muestra en el Gráfico 5.

También hay enormes diferencias en la ratio, que oscilaba entre las 16 alumnas de un caso, hasta las 50 de otro, y en el material escolar del que disponían, en el que en algu-

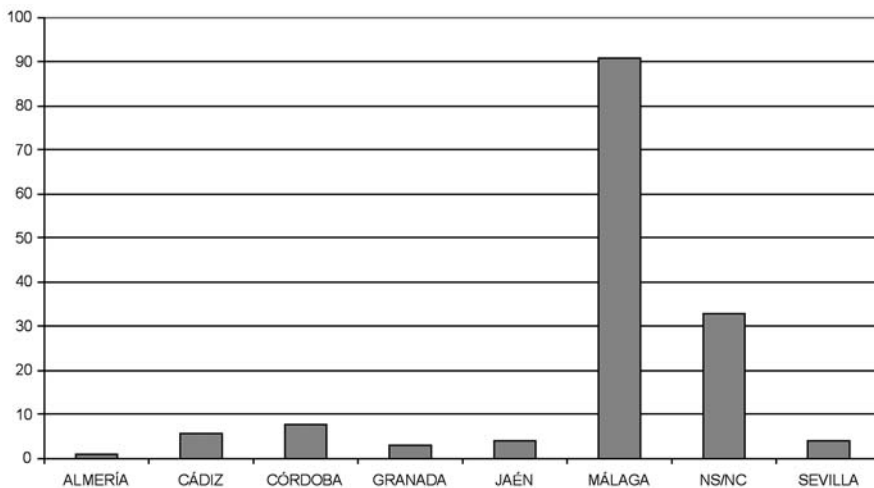


GRÁFICO 4. *Tiempo de escolarización*

nos casos era muy abundante, aunque son muchos mas en que éste era muy escaso, reduciéndose en algunas ocasiones a un pizarrín. En cambio, son bastantes homogéneas las descripciones que hacen de sus clases, que en general responde a la siguiente descripción: “En cada aula había una fotografía de Franco, un crucifijo, pupitres donde las alumnas se sentaban de dos en dos, una pizarra, un globo terráqueo, mapas de España y la mesa y silla de la maestra”.

El horario escolar, aunque con algunas variaciones, era de 9 a 12 por las mañanas de lunes a sábado y de 3 a 5 por las tardes. Los jueves y sábados iban sólo por las mañanas:

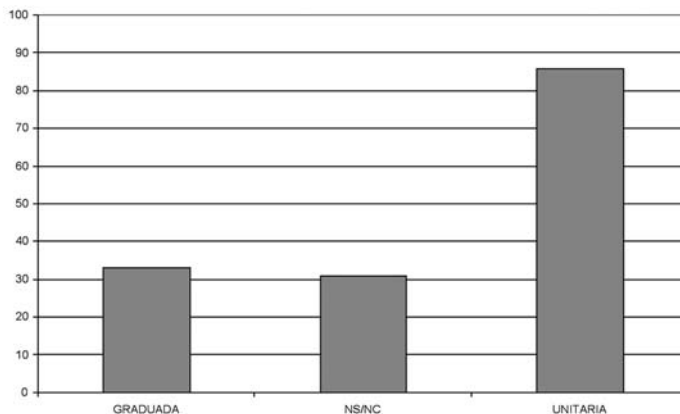


GRÁFICO 5. *Escuela graduada o unitaria*

“Al llegar rezaban todas de pie un Padre Nuestro, un Ave María, un Gloria y alguna oración mas, dependiendo de la que estuvieran aprendiendo. Después cantaban una canción y se sentaban en sus pupitres para comenzar a leer en la cartilla al unísono hasta que daban las 10 que salían al recreo una media hora y vuelta a la clase otra vez. Al regresar de forma ordenada y sentarse nuevamente, hacían los ejercicios indicados por la maestra que podían ser de escribir algunas letras, o números. Así hasta las 12 que salían y se marchaban a casa a comer. Regresaban al colegio a las 3 y por las tardes lo que hacían era labores, punto de cruz, vainica sencilla, cruzada, ciega... bordados y por supuesto coser. Así transcurrían las dos horas de por la tarde y así pasaba un día tras otro.”

Respecto a la forma de vestir para ir a la escuela, las diferencias son claras entre las escuelas privadas que exigían uniforme, diferente según el colegio, pero generalmente oscuro, y los centros públicos que no tenían uniforme, pero en la mayoría las niñas tenían que asistir con un babero blanco: “y se exigía que estuviera muy muy blanco y si no lo llevabas blanco te regañaban”. En este sentido, muchas de nuestras entrevistadas han hecho hincapié en la exigencia, no sólo del babero, sino de la higiene personal, de manera que muchas maestras las examinaban al entrar en la clase y si no iban bien aseadas, las castigaban.

El tema de los castigos es un tema que recuerdan de una manera muy viva, de forma, que aunque hay muchos casos que nos han comentado que en sus clases no había castigos y que las profesoras eran muy cariñosas con las alumnas, la mayoría si que recuerda la aplicación de los mismos, entre los que destacan: ponerse de cara a la pared, arrodillarse en el suelo con los brazos extendidos con libros en las manos, arrodillarse en el suelo con garbanzos debajo de las rodillas, pasearse por el colegio con la orejas de burro para que todas las compañeras se burlaran de la niña, pegarle con una vara en la palma de la mano o en las puntas de los dedos. Tanto es así, que en alguna ocasión a la pregunta de si le había gustado la escuela, respondió con rotundidad que no “ya que tanto castigos provocaban un temor general y con ello ese rechazo total a ir a la escuela”.

Sin embargo, en general, el sentimiento que les queda es de agradecimiento y sobre todo piensan que han sido unas privilegiadas por haber podido asistir a la escuela: “se siente afortunada, porque en aquel tiempo, pocas amigas y amigos suyos tuvieron oportunidad de asistir ni siquiera un día a la escuela”, y no ser unas analfabetas, como ha sido el caso de muchas personas de su alrededor: “Ana cuenta que la escuela le sirvió para saber leer y escribir, para no ser una analfabeta como pasa con mucha gente de su edad, para poder firmar y, al menos, saber escribir una carta”.

No obstante, algunas tienen cierto regusto amargo, por no haber podido seguir con su educación, sólo por el mero hecho de ser mujer:

“Mari agradece haber podido asistir a la escuela ya que ha tenido una formación básica que le ha servido de gran ayuda en su vida, pero tenía mas aspiraciones. Su sueño era ser profesora, pero su padre a los 14 años la quitó del colegio porque al pasar al instituto era mixto y no le hacia gracia tener a su hija con otros niños en una misma clase”.

Incluso hay casos que esta escasa formación les da cierta vergüenza, “¿Pero tengo que decir la verdad?, ¿o puedo inventarme cosas? En cierto modo mi abuela se sentía avergonzada por lo que me iba a contar y por eso quería suavizarlo un poquito y fantasear con ello. Fantasear con aquella vida escolar que jamás tuvo por el simple hecho de ser mujer”.

Como refleja el Gráfico 6, en contra de lo que nos dicen todas las informaciones referentes a la separación de sexos en esta época, nos hemos encontrado con que casi la mitad de las mujeres entrevistadas han compartido su espacio escolar con los varones. Aproximadamente el 11% estaban en clases mixtas, y el 34% de la muestra compartían edificios aunque estaban en clases separadas. Estos casos corresponden a escuelas de zonas rurales y públicas.

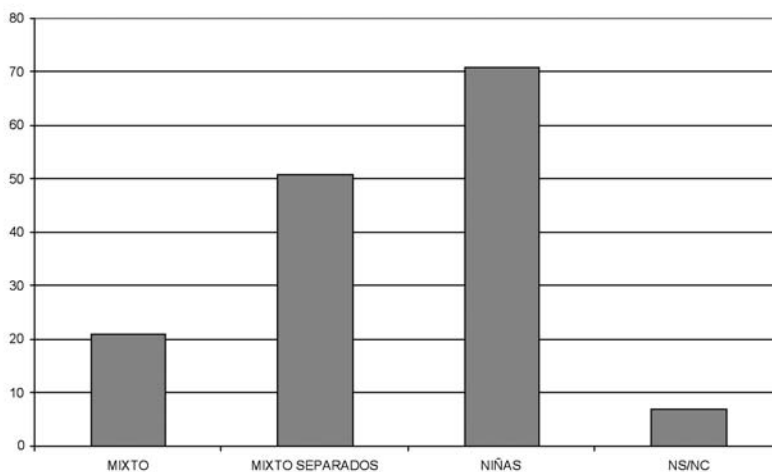


GRÁFICO 6. *Forma de escolarización*

Sin embargo, prácticamente todas nuestras entrevistadas han estado de acuerdo, en que en líneas generales, la escuela les era más útil a los chicos que a las chicas ya que a éstos los capacitaría para una profesión: “sus hermanas mayores iban muy poco a la escuela porque tenían que trabajar con los padres, el hermano iba siempre porque no tenía que ayudar en el trabajo familiar y él si que necesitaba estudios”, y sin embargo a ellas con una educación básica era suficiente para luego poder ocuparse de su hogar, su marido y sus hijos: “no pensaba en salidas laborales. Estudiaba por tener educación. Después de los estudios pensaba casarme.” Este sentimiento estaba absolutamente interiorizado tanto en las chicas como en sus familias: “Las monjas le decían que si sacaba malas notas se lo iban a decir a su padre y ella le decía que el padre no se iba a enfadar, porque no le daba tanta importancia a la educación de las niñas, ya que después se iba a casar”.

Recordemos que en estos momentos casarse, equivalía a ser ama de casa, sobre todo en las clases medias y medias-altas:

“Sometida a la rigurosidad de un colegio religioso, donde ya todo estaba dicho y a un hogar tradicional, donde la figura paterna era preponderante, no me quedaba mas que soñar y pensar en que lo que me decía mi madre era la única verdad, así que a la edad de diecisiete y después de aprobar la reválida, me casé con tu abuelo y, con tu madre en mi estómago, opté por quedarme en casa y no salir a trabajar

fuera. A pesar de todo esto, debo dar infinitas gracias a Dios y a las hermanas del colegio, pues sin ellas no habría aprendido un sin fin de cuestiones relacionadas con todos los aspectos de la vida diaria, literaria y política de lo que puedo considerar, ahora ya desde la distancia como mi época. A ellas les debo buena parte de lo que siento y lo que soy”.

Ante la pregunta de que les parece la educación de hoy en día, la mayoría cree que se han perdido cosas por el camino, sobre todo el respeto a los profesores y a las personas mayores, lo que en algunas ocasiones les lleva a rechazar la enseñanza de hoy día: “En la escuela te inculcaban unos valores que hoy en día no los hay, esto es por culpa de los padres y la enseñanza. Por nada del mundo me cambiaría por la enseñanza de ahora aunque sea mucho más amplia. Ahora no hay respeto, no hay valores”, pero en general la mayoría opina que la escuela de hoy es mejor que la suya, porque hay mas centros, mejores instalaciones, más formación y todas las niñas y niños pueden y deben ir a la escuela.

Después de este pequeño recorrido por la vida escolar de estas mujeres, sólo nos resta dejar patente que, el método autobiográfico, a través de las historias de vida del que hablábamos al principio, nos ha ayudado a aprender y sobre todo a replantearnos muchos aspectos de la educación de esta época que no venían ni en la legislación ni en los manuales escritos sobre la educación del momento.