



Universitat Autònoma de Barcelona

**ADVERTIMENT.** L'accés als continguts d'aquesta tesi doctoral i la seva utilització ha de respectar els drets de la persona autora. Pot ser utilitzada per a consulta o estudi personal, així com en activitats o materials d'investigació i docència en els termes establerts a l'art. 32 del Text Refós de la Llei de Propietat Intel·lectual (RDL 1/1996). Per altres utilitzacions es requereix l'autorització prèvia i expressa de la persona autora. En qualsevol cas, en la utilització dels seus continguts caldrà indicar de forma clara el nom i cognoms de la persona autora i el títol de la tesi doctoral. No s'autoritza la seva reproducció o altres formes d'explotació efectuades amb finalitats de lucre ni la seva comunicació pública des d'un lloc aliè al servei TDX. Tampoc s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant als continguts de la tesi com als seus resums i índexs.

**ADVERTENCIA.** El acceso a los contenidos de esta tesis doctoral y su utilización debe respetar los derechos de la persona autora. Puede ser utilizada para consulta o estudio personal, así como en actividades o materiales de investigación y docencia en los términos establecidos en el art. 32 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual (RDL 1/1996). Para otros usos se requiere la autorización previa y expresa de la persona autora. En cualquier caso, en la utilización de sus contenidos se deberá indicar de forma clara el nombre y apellidos de la persona autora y el título de la tesis doctoral. No se autoriza su reproducción u otras formas de explotación efectuadas con fines lucrativos ni su comunicación pública desde un sitio ajeno al servicio TDR. Tampoco se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al contenido de la tesis como a sus resúmenes e índices.

**WARNING.** The access to the contents of this doctoral thesis and its use must respect the rights of the author. It can be used for reference or private study, as well as research and learning activities or materials in the terms established by the 32nd article of the Spanish Consolidated Copyright Act (RDL 1/1996). Express and previous authorization of the author is required for any other uses. In any case, when using its content, full name of the author and title of the thesis must be clearly indicated. Reproduction or other forms of for profit use or public communication from outside TDX service is not allowed. Presentation of its content in a window or frame external to TDX (framing) is not authorized either. These rights affect both the content of the thesis and its abstracts and indexes.



Universitat Autònoma de Barcelona

Departament d'Història Moderna i Contemporània

Doctorat en *Història comparada, política i social* (RD 1393/2007)

# **MUJERES Y UNIVERSIDAD FRANQUISTA**

## **TRAYECTORIAS VITALES, ACADÉMICAS Y PROFESIONALES**

Tesis doctoral

Presentada por:

HELENA SAAVEDRA MITJANS

Dirigida por:

CARME MOLINERO RUIZ

Junio de 2016



# ÍNDICE DE CONTENIDO

<b>RESÚMEN / ABSTRACT</b>	<b>9</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>11</b>
I. Presentación: motivaciones y objetivos	11
II. Preguntas, planteamiento inicial e hipótesis	19
III. Estructura interna y consideraciones generales	25
IV. Agradecimientos	28
<b>PRIMERA PARTE: ESTADO DE LA CUESTIÓN Y METODOLOGÍA</b>	<b>31</b>
<b>1. Estado de la cuestión: historia, mujeres y saber</b>	<b>31</b>
1.1 Mujeres e Historia	31
¿De qué historia hablamos?	34
¿Las mujeres tienen historia?	37
La irrupción del género: una propuesta para nuevos retos	42
Historia de las relaciones de género, historia de los hombres y las mujeres	45
La categoría género	47
Puntos de encuentro: construcción sociocultural en contextos dinámicos	50
Puntos divergentes: ¿categorías equiparables?	53
Historia de las mujeres como historia social	57
Mujeres y cambio social	60
1.2 Mujeres y saber	67
Mujeres, historia y educación: un equívoco recurrente	67
Historia de la educación de las mujeres en la etapa contemporánea	69
Mujeres y universidad franquista	73
Otras miradas a la temática mujeres y universidad	82
1.3 Fuentes históricas e historia de las mujeres	87
¿Un problema de invisibilidad?	87
Fuentes históricas y archivos clásicos	90
Fuentes orales, subjetividad y contemporaneidad	93

<b>2. Metodología para una historia inclusiva</b>	<b>101</b>
2.1 Fuentes históricas mujeres y universidad franquista	102
2.2 Fondo oral: mujeres universitarias. Proyección, elaboración y explotación	113

**SEGUNDA PARTE: EL SISTEMA DE EDUCACIÓN FRANQUISTA. ETAPAS EDUCATIVAS Y EVOLUCIÓN POBLACIÓN ESTUDIANTIL** \_\_\_\_\_ **127**

<b>3. La configuración del sistema de educación franquista: legislación, enseñanzas y políticas educativas</b>	<b>127</b>
3.1 Fueros, leyes fundamentales y generales	129
3.2 Leyes educativas y formativas	137
3.3 Las prerrogativas de la Sección de Femenina	146
Enseñanzas del Hogar	147
Servicio Social de la Mujer	150
<b>4. La presencia femenina en cifras: alumnas y profesoras del Distrito Universitario de Barcelona</b>	<b>155</b>
4.1 Consideraciones generales sobre la recogida y el tratamiento de los datos estadísticos	155
4.2 La población estudiantil: tendencias, cambios y continuidades	164
Primera Enseñanza	166
Enseñanza Media. Bachillerato y preuniversitario	169
Enseñanza Universitaria	180
Cambios y continuidades. Causalidades y consecuencias.	189
4.3 La enseñanza universitaria: la masa estudiantil (1957-1977)	199
Enseñanzas artísticas, técnicas y universitarias	199
Distribución por facultades: licenciaturas y doctorados	203
Trayectorias estudiantiles. Alumnas matriculadas y preferencias de estudio	212
4.4 La enseñanza universitaria: el cuerpo docente (1957-1977)	217
Distribución del personal docente según la categoría profesional	217
Trayectorias docentes, según disciplinas científicas y promoción interna	225

**TERCERA PARTE: MUJERES UNIVERSITARIAS \_\_\_\_\_ 231**

<b>5. Alumnas, profesoras, científicas. Debates en torno al derecho a la educación, la ciencia y los modelos femeninos _____</b>	<b>235</b>
5.1 Antecedentes históricos sobre el derecho a la educación de las mujeres ____	237
La reivindicación de un derecho, el acceso a la enseñanza _____	238
Formación femenina: función, finalidad y salidas profesionales _____	245
5.2 Ciencia y género: mujeres científicas _____	251
La construcción del conocimiento científico, creencias y conceptos _____	251
Definición de la carrera universitaria: ¿docencia e investigación? _____	258
5.3 Modelo y anti-modelos femeninos del Nuevo Estado. Patrones estereotipados y tradiciones históricas _____	273
Mujer, madre y esposa vs mujer universitaria _____	274
La década de los sesenta. Perfiles universitarios y profesionales _____	284
<b>6. Estudiantes universitarias _____</b>	<b>291</b>
6.1 La elección: por qué y para qué _____	293
Perfil del alumnado universitario. Trayectorias familiares y educativas ____	293
Prejuicios y convenciones socioculturales _____	310
«Las compañeras se pierden por el camino» _____	311
«La formación académica previa a la universidad» _____	318
«¿Qué carrera estudiar?» _____	329
Horizontes de futuro: aprender para saber y aprender para ejercer una profesión _____	350
6.2 Reproducción o ruptura de los roles sociales predominantes _____	357
Sistemas de relaciones en el marco universitario franquista _____	358
«Entre iguales: alumnos y alumnas» _____	361
«Jerarquizada: docentes y estudiantes» _____	364
La universidad: espacio físico, simbólico y cultural _____	370
«La universidad franquista no consigue encuadrar a las universitarias» 371	
«Vida universitaria en los márgenes de la universidad oficial» _____	375
«Estudiantes, delegadas, militantes. El proceso de constitución del SDEUB» _____	379

<b>7. Académicas universitarias</b>	<b>391</b>
7.1 Trayectorias profesionales y carreras académicas: elementos comunes, compartidos y distintivos	396
Itinerarios biográficos de las mujeres analizadas	396
Límites y posibilidades de iniciar una carrera profesional académica	410
«Mercado laboral y profesionalización»	410
«Cómo: cursos de doctorado, tesis doctoral y docencia»	421
«Por qué: Casualidades, oportunidades y méritos»	429
«Cuándo: el contexto es favorable, aunque no determinante»	444
«¿Dificultades añadidas por ser mujer?»	448
Retos y obstáculos: promoción profesional, redefinición de los espacios	458
«Composición y dinámicas departamentales»	459
«Oposiciones»	469
«Estado civil y descendencia. Conciliación familiar y profesional»	475
7.2 Reconocer y reconocerse como mujeres y científicas	487
Creación de nuevas identidades: ¿nuevos referentes?	487
Otra forma de verse y pensarse mujer	492
Contradicciones y paradojas	499
 <b>CONCLUSIONES / CONCLUSIONS</b>	 <b>505</b>
Versión castellana	505
English version	523
 <b>BIBLIOGRAFÍA</b>	 <b>539</b>
 <b>FUENTES</b>	 <b>557</b>

**ANEXO 1: LISTADO DE CUADROS Y GRÁFICOS ESTADÍSTICOS \_\_\_\_\_ 559**

**ANEXO 2: DETALLE GRÁFICOS Y CUADROS NUMÉRICOS \_\_\_\_\_ 567**

I.	Población de hecho, Enseñanza primaria, media y universitaria en la provincia y el Distrito Universitario de Barcelona _____	569
II.	Enseñanza Media: Bachillerato superior, curso preuniversitario (1960/61 - 1971/72) _____	581
	Bachillerato superior _____	581
	Curso preuniversitario _____	582
	Preuniversitario en detalle _____	583
III.	Distribución del personal docente universitario según la categoría profesional que ocupa _____	585
	Comparación de los datos sobre el personal docente universitario de la Universidad de Barcelona y de la Universidad Autónoma de Barcelona _____	585
	Datos sobre el personal docente de la Universidad de Barcelona _____	587
IV.	Formación académica y profesiones de los padres o representantes legales del alumnado universitario _____	591
	Profesión de los padres o representantes legales del alumnado universitario, 1958-59 _____	591





## RESÚMEN

*La tesis que se presenta a continuación es una aproximación histórica al proceso de acceso de las mujeres a la universidad en época franquista, especialmente en la segunda etapa de dicho régimen político. El sujeto de estudio son las mujeres universitarias, aquellas que nacieron entre la década de los treinta y los cincuenta, y que fueron estudiantes o profesoras universitarias en los años cincuenta, sesenta y setenta del siglo pasado. La elección del Distrito Universitario de Barcelona como unidad territorial debe entenderse como un estudio de caso. Así, aunque las hipótesis e interpretaciones históricas a resultas de esta tesis tienen un origen local, se pueden hacer comparaciones y extrapolaciones a nivel estatal.*

*Con el propósito de hacer una historia social del periodo, se analiza el proceso de entrada de las mujeres en la universidad integrando distintas temáticas complementarias y enfoques interconectados. Esquemáticamente, este planteamiento global se puede desgranar en tres grandes ámbitos de estudio, que se corresponden a las distintas fuentes históricas utilizadas y analizadas en esta investigación. En primer lugar, la cuestión de la legislación franquista para con las mujeres (documentación oficial del régimen franquista). Por un lado, los textos educativos permiten reconstruir la ideología y la estructura de todo el sistema educativo franquista. Por el otro, la legislación de carácter más general -civil, penal o laboral- permite acercarse al marco teórico y discursivo en el cual ubicar nuestro sujeto histórico. En segundo lugar, la cuestión de la recuperación y elaboración de series estadísticas sobre la población universitaria que nos permite cuantificar el fenómeno analizado (información proveniente de los archivos universitarios). En ambos casos, no sólo disponemos de datos que permiten reseguir el ritmo de crecimiento y la evolución de la proporción hombres y mujeres a lo largo del período analizado en el estamento estudiantil y en el estamento docente, sino que además también tenemos esos datos desglosados según las distintas facultades universitarias. Asimismo, para el caso del personal docente esta información se complementa con la distribución del profesorado entre las distintas categorías profesionales. Esta distribución jerárquica permite ver las dinámicas de promoción interna. Finalmente, el tercer ámbito corresponde a la reconstrucción y análisis de las trayectorias vitales, educativas y profesionales de aquellas mujeres que optaron por dedicarse profesionalmente al mundo académico e iniciaron su carrera en esos años (fuentes orales). El análisis y la comparación de estas trayectorias individuales permiten evaluar e interpretar el fenómeno de forma colectiva: qué mujeres estudiaron, en qué entornos familiares, educativos y socioculturales vivían y se socializaron; cómo, cuándo y por qué accedieron a la universidad y en qué momento optaron por iniciar su carrera académica. Todos estos elementos permiten identificar los cambios y, también, las continuidades que experimentaron esas universitarias en un periodo histórico en el cual se las relegaba al espacio doméstico, al cuidado del hogar y la familia.*

*En síntesis, este proyecto de investigación no solo llena un vacío documental existente sobre la presencia de las mujeres en la universidad durante el régimen franquista, sino que las interpretaciones y aportaciones históricas trascienden el ámbito estrictamente universitario: es también el análisis de una generación de mujeres que rechazaron el modelo de mujer impuesto y experimentaron nuevas formas de ser y pensarse mujeres.*

\*\*\*

## ABSTRACT

*This research project aims to offer an historical analysis about the progressive access of women at university during the General Franco's Regime, specifically the latter period of its political regime (1957-1977). The subject of the study is academic women, those who were born between 1936/1939 and 1950. They studied or started their academic career in the decades of the Fifties, Sixties and Seventies of the last century. The decision to use Barcelona University District as a territorial unit should be understood as a study case. So, all the hypothesis and historical interpretations can be applied both local and national scale.*

*From the perspective of social history, it is examined the progressive access of women at university from different point of views and complementary approaches. Schematically, this global approach can be separated in three spheres of study (each one corresponds to the historical sources used in this research). Firstly, we take into account the General Franco's legislation regarding female population. The educative legal texts allow us to reconstruct the ideology and the structure of the education system. Additionally, other legal documents (civil, penal and labour regulations) complement the general and official framework where we examine our historical subject. Secondly, it has to be mentioned the elaboration and the analysis of the statistics on university population. Due to this statistic information (it comes from university archives), it can be quantified the student population and the faculty members all along the period. On the one hand, it has been quantified how many women there were, when the proportion and the growth of female population increased and how they were distributed among the different faculties. On the other, regarding female faculty members, these statistics also show which categories women occupied in the professional structure of the academic world once they managed to get into. Finally, the third aspect is about life stories and academic careers of some of the women who chose university as a professional option and started their academic careers during these years (oral history). The study and comparison of their life stories allow us to study the importance of this historical process as a collective one. Such as: who were these academic women, which family atmosphere and school environment these women had or in which sociocultural context they were socialized. Also, how and when they got into university as students and as teacher assistants, and why they considered academic world as a professional choice. In those plural and interactive spheres, the changes as well as the setbacks can be identified and analysed. It was there where women could try new forms of being women and questioning the official feminine model.*

*All in all, not only does this research fill an informative gap about the quantity and the distribution of academic women (as students and as teaching assistants) in the university under General Franco's Regime, but it is also an historical contribution about a generation of academic women in transition. An academic women's generation who refused to accept the traditional woman's role imposed by the Regime. And, in spite of living in an adverse historical context, they created a new profile of woman. Unintentionally, they claimed to have a professional career and lived as a full citizen.*

\*\*\*

## **INTRODUCCIÓN**

### **I. PRESENTACIÓN: MOTIVACIONES Y OBJETIVOS**

Previa a cualquier planificación o formulación teórica sobre el proyecto de tesis que se quiere llevar a cabo, existe siempre una motivación personal que te lleva a interesante por determinadas temáticas y a descartar otras. En algunos casos, la inclinación hacia un determinado tema o periodo histórico va acompañada de una idea preconcebida sobre dicha temática en concreto, a la par que ya se tienen elaboradas el esqueleto de las tesis que se quieren defender (aunque forzosamente éstas son provisionales pues no se han podido contrastar mediante una investigación científica).

En mi caso, la realidad es que no tenía las ideas demasiado definidas. O por lo menos no había racionalizado y sistematizado de forma consciente qué significaba para mí dedicar mi proyecto de tesis a investigar sobre la temática mujeres universitarias y Franquismo. Obviamente tenía un especial interés por la etapa histórica del régimen franquista (ya en el máster había escogido las asignaturas que profundizaban en dicho periodo). Del mismo modo que pensaba (intuía) que desde la perspectiva de género (desde las experiencias femeninas) se podían hacer interesantes aportaciones al conjunto de la historiografía franquista.

En efecto, si algo echaba en falta (tanto en la licenciatura como en el máster) era que el papel de las mujeres en el devenir histórico era complementario al relato histórico oficial. Es más, en muchas ocasiones, que esa participación o perspectiva analística se incluyera en el relato oficial dependía enteramente de la voluntad personal del profesorado. Dicho sea de paso, casi siempre eran profesoras las que intentaban no omitir dicha perspectiva o incluir alguna referencia sobre el protagonismo de las mujeres en la Historia.

A todo ello, de lo poco que aún sabía del período del régimen de Franco, tenía una sensación contradictoria respecto a los estudios sobre mujeres en la etapa dictatorial que leía: o bien adoptaban una perspectiva exclusivamente masculina (era un período estudiado “*en masculino*”, asimilando acríticamente dicha perspectiva como universal); o bien se situaban en el otro extremo: estudiaban las experiencias femeninas de forma aislada (léase, como caso paradigmático, la Sección Femenina), complementaria (se analizaban los temas ya estudiados pero añadiendo mujeres) o excepcional (mujeres fuera del común). En pocas ocasiones<sup>1</sup>, las investigaciones sobre el período franquista situaban a las mujeres como un sujeto activo, plural, autónomo y protagonista del devenir histórico.

Estas investigaciones, relevantes porque que llenaban vacíos temáticos (las mujeres participaban de las organizaciones del régimen franquista, documentaban la presencia femenina en las fábricas, también que ellas eran víctimas de la represión...), tenían sus limitaciones desde el punto de vista interpretativo. En efecto las imágenes femeninas que emergían de esas investigaciones reflejaban modelos de mujer perfectamente delimitados -y que a menudo se podían contraponer-, pero que solo reflejaban una parte de la realidad.

Por un lado, los estudios alrededor de la Sección Femenina y sus ámbitos de actuación mostraban un modelo de mujer tradicional, sumisa, obediente, recluida en el ámbito familiar privado<sup>2</sup>. Por otro lado, estaban aquellas investigaciones que mostraban la antítesis de dicho modelo tradicional: eran las mujeres fuera de lo común, que destacaban por algún hecho concreto y se convertían en heroínas (líderes mujeres de la lucha antifranquista) o en víctimas (mujeres de preso).

Ahora bien, estos estudios no resolvían algunas preguntas que me hacía, por ejemplo: ¿entre la población femenina bajo el régimen franquista no se podían identificar otros modelos de mujer posibles? o ¿no hubo mujeres que se rebelaron –o intentaron rebelarse- contra dicho modelo tradicional femenino de otras formas que no implicaran, necesariamente, un posicionamiento abiertamente de rebeldía y de clara oposición al régimen franquista? Sin lugar a dudas, los discursos oficiales para con las mujeres y la función que el Estado les tenía reservado tuvieron un peso y un protagonismo incuestionable. Sin embargo, que el Nuevo Estado tuviera a su disposición un amplio abanico de instrumentos, mecanismos y organizaciones

---

<sup>1</sup> Había excepciones, y no hay lugar para generalizaciones simplistas pero lo que queremos reflejar era una tendencia ampliamente extendida.

<sup>2</sup> Obviamente la mujer falangista de la Sección Femenina no reproducían, en absoluto, el modelo que pregonaban.

específicas que facilitaran dicho adoctrinamiento de la población femenina, no significa automáticamente que sus iniciativas tuvieran siempre éxito. En absoluto.

Dejando de lado los estudios existentes sobre mujeres y franquismo (que reflejaban modelos de mujeres en espacios y ámbitos muy concretos), resultaba muy sugerente preguntarme sobre cómo las mujeres recibían, asumían o readaptaban dichos discursos y prácticas sociales. Y este proceso de asunción o de reapropiación del discurso oficial no sólo tenía su dimensión femenina (cómo las mujeres reconfiguraban su posición y funcional social), sino también se podía analizar desde una dimensión global: ¿cómo se situaban en el entramado social respecto a su propia condición de mujer y respecto al conjunto de la población (hombres y mujeres)?

Este ambicioso planteamiento global debía delimitarse, pues era inviable (y un error conceptual) estudiar “la población femenina” como si fuera un sujeto homogéneo y compacto. Entonces, tras sopesar distintas posibilidades (a través de quién contrastar esa idea que tenía en mente), las mujeres universitarias (alumnas y profesoras) aparecieron como el sujeto ideal. Se las podía ubicar en un espacio físico concreto: la universidad. A pesar de los matices y diferencias existentes entre ellas, tenían entidad como colectivo ya que compartían elementos importantes: por ejemplo, accedían a una educación universitaria, muy superior a la mediana que recibía el conjunto de la población femenina, o a raíz de esa formación académica, podía aspirar a nuevos y diferentes horizontes profesionales.

Asimismo, el ámbito universitario, como espacio físico y también simbólico, nos permitía vincular todas esas mujeres en función de ese eje central. Y, alrededor de ese eje, las posibilidades analíticas se multiplicaban temporalmente (se podía analizar distintas promociones universitarias) y temáticamente (en qué ámbito y de qué forma se producían transformaciones y cambios sociales, culturales y académicos).

La universidad era el ámbito, pero también convenía delimitar un espacio territorial y cronológico que facilitara la puesta en práctica de la investigación (búsqueda de fuentes, identificación de los testimonios a entrevistar...). En esta investigación, el Distrito Universitario de Barcelona<sup>3</sup>, según la terminología de la época, era una unidad territorial manejable y se convertía así en un estudio de caso,

---

<sup>3</sup> Existían 12 distritos universitarios en todo el Estado. El Distrito Universitario de Barcelona agrupaba los centros de enseñanza superior y las delegaciones territoriales de las universidades y las escuelas técnicas en el territorial provincial de Barcelona, Tarragona, Lleida, Girona y las Baleares: la Universidad de Barcelona, las Escuelas Técnicas de Ingeniería y Arquitectura, y a partir de 1968 la Universidad Autónoma de Barcelona.

perfectamente equiparable a otros distritos universitarios (el de Madrid o el de Valencia, por ejemplo).

Cronológicamente, los límites<sup>4</sup> son 1957 y 1977 aunque las justificaciones pueden ser diversas y complementarias entre sí. Por ejemplo, 1957 hace referencia a los sucesos estudiantiles que tuvieron lugar en el Paraninfo de la Universidad de Barcelona que marca un punto de inflexión en la cronología del movimiento estudiantil antifranquista (para el caso de Madrid ese punto de inflexión se situaría en 1956). Pero este 1957 también se podría trasladar a 1959, momento en que se aprobaron los planes de estabilización y se inició una nueva etapa económica desarrollista, políticamente también se usa el termino *tardofranquismo* para referirse a la segunda etapa del régimen franquista.

En el otro extremo, 1977 representaba un punto de llegada pues desde el punto de vista político, con la celebración de las elecciones generales de junio de 1977 se iniciaba una nueva etapa en España. Pero también, desde la perspectiva de la política universitaria 1977 era un punto de inflexión: en ese año se constituía el Consejo Interuniversitario de Cataluña. A efectos organizativos, este organismo significaba unir las distintas enseñanzas universitarias bajo una misma coordinación y, en definitiva, se rompía con el sistema de organización universitaria franquista<sup>5</sup>.

En cualquier caso, y este elemento sí justificaba la cronología escogida: las mujeres universitarias objeto de estudio habían estudiado o habían ejercido como docentes universitarias entre 1957 y 1977 (según el año de nacimiento estas mujeres nacieron entre 1935 y 1950).

A través de sus experiencias personales, académicas y profesionales y de la interacción con los otros sujetos históricos, se podían explicar y analizar los cambios y las permanencias que se produjeron en el mundo universitario a través de la conquista de ese espacio por parte de las mujeres: qué significación “material” (cuantitativa) tuvo su presencia en la universidad (más mujeres llegaban a la universidad), pero también sus significados en el ámbito simbólico, cultural y social que traspasaban los límites físicos de la universidad como institución.

---

<sup>4</sup> Son límites teóricos, pues la realidad es permeable a las convenciones de periodización histórica.

<sup>5</sup> En este sentido, desde el punto de vista de la universidad, el año 1983 también se podría haber considerado un límite pues entonces se aprobó la Ley de Reforma Universitaria, que reorganizaba, entre otros aspectos, la estructura del personal docente. Sin embargo, esta opción se descartó porque significaba dilatar en exceso el período analizado y distorsionaba el fenómeno que analizábamos, pues se mezclaban dos etapas significativamente distintas, el marco legislativo y político no aconsejaba alargar la cronología.

¿Fueron, estas mujeres universitarias que vamos a analizar, una excepción? Ciertamente, las mujeres que pudieron acceder a la enseñanza universitaria durante la época franquista eran una minoría dentro del conjunto de la población femenina. No obstante, que fueran pocas (todas ellas eran de clases medias-altas y altas) no significa que fueran casos puntuales. Precisamente, lo relevante de estudiar sus trayectorias es que no son hechos aislados. Además de esa pluralidad de casos, sus trayectorias son interesantes de estudiar porque en muchos aspectos se avanzaron a su época. En el sentido de que muchos de los cambios, personales y profesionales, que experimentaron superaban el ámbito estrictamente universitario para convertirse en un cambio generacional, profundo y transversal al conjunto de la población.

En este sentido, rechazamos la idea de excepcionalidad que se les podría atribuir. Sus trayectorias y opciones profesionales no eran comunes para la época (estaban aún muy lejos de ser consideradas plenamente normalizadas), pero tampoco eran casos aislados (excepciones)<sup>6</sup>. Es, de hecho, la cantidad lo que permite analizar el fenómeno como un colectivo: desde el punto de vista del alumnado, más mujeres estudiaron y más mujeres llegaron a la universidad; y, desde el punto de vista docente, más mujeres optaron por dedicarse profesionalmente al mundo académico, y más mujeres consiguieron cumplir ese objetivo profesional.

Entonces, ¿por qué es relevante investigar las mujeres universitarias en la etapa franquista? Fundamentalmente porque las mujeres (primero como alumnas, luego como profesoras) en el ámbito universitario consiguieron romper, de forma sutil e inconsciente la mayoría de la veces, con determinadas barreras mentales y socioculturales. La universidad no sólo les proporcionaba una formación académica superior (que posteriormente en el ámbito profesional las situaría en una posición más favorable), sino que también les ofrecía un espacio privilegiado donde experimentar y practicar otras formas de ser mujer, muy alejada del ideal femenino franquista y católico promovido oficialmente. Esa otra forma de ser y vivir como mujer era una redefinición de su función social (que ahora ponía en el centro no únicamente a la familia sino que introducía la profesionalización como un elemento central más). También significaba un cambio de concepciones y de interrelación con el resto de la población. Lo significativo no es que ellas llegaran a la universidad, sino el valor y el

---

<sup>6</sup> Compartimos la crítica que hace Pilar Díaz Sánchez sobre la excepcionalidad que reviste siempre las investigaciones históricas sobre las mujeres. Ella propone que, en vez de considerar la actuación sociocultural de las mujeres como una excepcionalidad, es necesario buscar las trayectorias, las genealogías. Pilar Díaz Sánchez, «Historia social e Historia cultural de las mujeres. Apuntes para un debate», *Revista de Historiografía* 22, n.º 1 (2015): 22-23.



reconocimiento social que se atribuía a dicho fenómeno. En buena medida, y de forma progresiva, el hecho de que las mujeres estudiaran en la universidad y que optaran por una vida profesional activa se fue normalizando entre la población<sup>7</sup>, no sin contradicciones, avances y retrocesos, claro está.

El proyecto de investigación que me planteaba era un reto ambicioso, y el hecho de que no hubiera nada escrito sobre esta temática en la etapa franquista era una ventaja (pues se partía de la nada), pero también entrañaba peligros, pues se corría el riesgo de desviarse en exceso de la ruta planificada. Los objetivos planteados respondían a ese desafío:

- Cuantificar la cantidad (numérica y porcentual) de mujeres que acceden a la enseñanza universitaria durante la etapa franquista, de forma global (la universidad como institución) y según las distintas facultades universitarias.
- Describir y explicar la evolución de la presencia femenina en la universidad como alumnas a lo largo del período franquista (también en una línea temporal más amplia) y según su distribución entre las distintas facultades universitarias.
- Cuantificar la cantidad (numérica y porcentual) de mujeres que inician su carrera profesional dentro de la universidad como profesoras o investigadoras durante la etapa franquista, de forma global (la universidad como institución), según las distintas facultades universitarias y la categoría profesional que ocupan dentro de la jerarquía docente universitaria.
- Describir y explicar la evolución de la presencia femenina en la universidad en el estamento docente a lo largo del período franquista, según su distribución entre las distintas facultades universitarias y la categoría profesional que ocupan dentro de la jerarquía docente universitaria.
- Analizar y describir las trayectorias familiares y educativas de las mujeres universitarias.

---

<sup>7</sup> Esta idea de la importancia de los significados se construyen a partir de la interacción de los sujetos individuales de la sociedad, es de Michelle Rosaldo, que cita Joan Scott en su conocido artículo sobre el género como categoría analítica. Scott dice: *“Debemos preguntarnos con mayor frecuencia cómo sucedieron las cosas para descubrir por qué sucedieron; según la formulación de la antropóloga Michelle Rosaldo, debemos perseguir no la causalidad universal y general, sino la explicación significativa: «Me parece entonces que el lugar de la mujer en la vida social humana no es producto, en sentido directo, de las cosas que hace, sino del significado que adquieren sus actividades a través de la interacción social concreta»*”, citado en Joan W. Scott, «El género: una categoría útil para el análisis histórico», en *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea.*, ed. Mary Nash y James S Amelang (València: Alfons el Magnànim, 1990), 44.

- Identificar qué factores (familiares, educativos, territoriales, económicos y socioculturales) intervienen en las trayectorias académicas y profesionales de las mujeres universitarias.
- Evaluar en qué grado dichos factores influenciaron, favorecieron o condicionaron que las mujeres accedieran a la enseñanza universitaria.
- Identificar y comparar las trayectorias vitales, académicas y profesionales de las mujeres que optaron por la docencia y la investigación como salida profesional.
- Identificar, describir y sintetizar los elementos jurídicos y políticos que regulaban los derechos y deberes de la población femenina bajo el régimen franquista (por ejemplo, el acceso de las mujeres a la enseñanza universitaria o el acceso al mundo laboral profesional).
- Identificar, analizar y comparar el modelo de mujer ideal tradicional promovido por el régimen franquista y la Iglesia y los otros modelos (alternativos y posibles) de ser mujer durante la dictadura que representan las mujeres universitarias.

Para terminar con esta breve presentación justificativa del porqué de este proyecto de investigación, tiene interés reproducir un fragmento de un artículo de Jean-Louis Guereña donde evaluaba el estado de desarrollo en el cual se encontraba el mundo de la universidad como objeto historiográfico. Entre los distintos aspectos que consideraba, me pareció interesante la opinión que expresaba respecto al profesorado universitario femenino en la etapa contemporánea. Este artículo se publicó en 2015, con lo que por aquel entonces la investigación estaba ya puesta en marcha, y aunque se podían hacer pequeños cambios si era necesario, las líneas maestras estaban trazadas. Afortunadamente, tras leer atentamente sus observaciones la sensación fue que se había escogido el camino correcto. Estas fueron sus palabras:

Hay que intentar ir más allá de la reconstrucción, normalizando en cierta manera un campo de investigación, ampliándolo desde los parámetros de la historia social y cultural, tratando de llegar por ejemplo a la biografía colectiva —o sea lo que se suele calificar de prosopografía, ya bien anclada en los estudios sobre la historia de la universidad—, sobre todo a partir del momento en el cual las poblaciones femeninas empiezan a representar una cifra no desdeñable.

Algunas preguntas que nos podemos plantear —y no se trata de una lista cerrada, ni mucho menos— son por ejemplo las siguientes: ¿Cuáles eran los orígenes sociales de las profesoras y su diversificación? ¿Formaban parte —por el padre o el marido— de lo que podríamos llamar «dinastías universitarias»? (...) A partir de la segunda mitad del siglo xx, y como se ha hecho a partir de la segunda mitad del siglo XIX para los catedráticos sobre la base de los escalafones, se podría intentar reconstruir entonces la edad media

de acceso al cuerpo, la evolución de la carrera universitaria y sus diferencias o retrasos con la de sus homólogos masculinos (el famoso «techo de cristal»), o sea una aproximación sociológica de conjunto al profesorado universitario femenino...

¿Cuáles podían ser por fin las formas de compromiso social y político de las mujeres universitarias (estudiantes y profesoras), dentro del feminismo organizado desde luego (A.N.M.E., Cruzada de Mujeres...) pero también fuera de éste, incluyendo las organizaciones femeninas católicas y de derecha? ¿Cuáles fueron sus formas públicas de expresión, en la prensa, en publicaciones de todo tipo (incluyendo libros de texto y obras literarias), y, ya en una época más actual, en el parlamento u otros foros?

O sea que la historia de las mujeres universitarias (como en general cualquier temática relativa a la historia de la educación) no debe a nuestro parecer aislarse de todos los conjuntos sociales, culturales y políticos en los cuales están presentes —o ausentes, según los momentos y las circunstancias— de una manera u otra. En todo caso, el taller de investigación relativo a las mujeres universitarias queda abierto a nuevas perspectivas y temáticas —de poder ser, con puntos de vista comparativos frente a otras realidades— que permitan entender plenamente las «conquistas» y las «discriminaciones» de las mujeres en el espacio universitario.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Jean-Louis Guereña, «El estudio del profesorado universitario en la historia contemporánea», *Historia y Memoria de la Educación* 1 (2015): 411-412.

## II. PREGUNTAS, PLANTEAMIENTO INICIAL E HIPÓTESIS

Al iniciar esta investigación, la pregunta de partida fue: ¿qué connotaciones sociales y culturales tuvo el acceso de las mujeres a la educación superior universitaria durante el régimen franquista? También, la cuestión se podría plantear en función de su relevancia histórica: ¿qué nos aporta el análisis de las mujeres universitarias en relación a la historia social y cultural del período franquista? Con esto, se delimitaba el sujeto histórico –las mujeres universitarias-, el marco cronológico donde ubicar el sujeto –el franquismo- y el ámbito temático de estudio –la universidad y la educación de las mujeres-.

Tomando como referencia las mujeres universitarias en un sentido genérico, es decir entendiendo por “mujeres universitarias” todas aquéllas que acceden a la universidad, se identifican múltiples planos de análisis que se interrelacionan entre sí. De forma sintética se consideraran tres ejes analíticos: el status cambiante de las universitarias, de estudiantes a docentes; las áreas de conocimiento en la universidad y sus dinámicas evolutivas de crecimiento internas (facultades, escuelas, secciones); y por último, un tercer eje al cual denominaremos genéricamente como reconfiguración de los roles personales y profesionales. Más adelante, estas tres cuestiones se desarrollarán en relación a las hipótesis iniciales de la investigación.

No obstante, a raíz de estos tres planos de análisis surgieron nuevas cuestiones a plantearse: ¿qué mujeres tuvieron acceso a la enseñanza superior universitaria durante la etapa franquista?, ¿en qué cantidad las mujeres se integraron en las distintas facultades y carreras universitarias?, ¿qué supuso para ellas a nivel personal y profesional acceder a la universidad?, ¿qué perspectivas de futuro ofrecía su paso por la institución?, ¿la universidad era una salida profesional?, ¿qué factores condicionaban la elección de una u otra carrera?, ¿qué motivaciones fundamentaban la elección?, ¿era la elección de la carrera una opción personal?

Desde la perspectiva histórica y como fenómeno a analizar dentro de un espaciotemporal histórico concreto, las preguntas a plantear eran: ¿el acceso de las mujeres a la universidad era un fenómeno excepcional o en vías de normalización?, ¿a qué factores se debía ese fenómeno?, ¿qué facultades y secciones tenían una mayor o menor presencia femenina?, ¿qué perfil de crecimiento tenían las distintas carreras? o ¿qué significación social y cultural tuvo este fenómeno? En síntesis, una primera constatación al formular nuestras preguntas fue el deficiente conocimiento histórico existente sobre esta temática durante esa etapa histórica.

Así, el hecho de focalizar nuestra mirada en las mujeres que acceden a la universidad responde a un vacío historiográfico evidente para el período histórico en

cuestión, más en comparación a las monografías existentes que analizan el sujeto mujeres en distintos ámbitos como son el trabajo, la familia, la resistencia o los movimientos sociales en el período franquista. A este respecto, cabría añadir la importancia de analizar la presencia de las mujeres en las universidades por un doble motivo: por ser un fenómeno histórico relativamente reciente<sup>9</sup> y porque supone la entrada de las mujeres al mundo del saber científico académico profesional. En otras palabras, el análisis se podría plantear como un espacio simbólico donde las mujeres acceden y modifican las relaciones de poder existentes entre sus integrantes, mediatizado mayoritariamente por hombres hasta la fecha. Este espacio en disputa no implica necesariamente conflictos abiertos, sino más bien se debe entender como el espacio dónde tienen lugar las relaciones sociales y culturales.

Esta investigación tiene como centro del análisis el acceso de las mujeres a los estudios superiores universitarios. Se ha optado por situar en el núcleo del análisis la accesibilidad femenina a la institución universitaria porque permite delimitar tres dimensiones analíticas temporales correlacionadas entre sí: antes de llegar a la universidad, el acceso a la universidad y qué derivaciones profesionales surgen a consecuencia de haber accedido a la educación universitaria. Y, es en esta línea temporal sucesiva donde se puede analizar históricamente la evolución de la universidad como institución, prestando atención tanto a la masa estudiantil como al cuerpo docente desde una perspectiva de género. Esto es: la distribución en las distintas facultades y secciones y las dinámicas de crecimiento de forma global o detallando las particularidades de las áreas de conocimiento que componen la universidad.

A las categorías y componentes de análisis expuestos cabría añadir un nuevo elemento, fundamental para el análisis histórico: el contexto. O mejor hablar de contextos en plural. Unos contextos dinámicos y con múltiples facetas que condicionaron e influenciaron en los sujetos históricos analizados. Como si de grandes cajones de sastre se tratase, se identifican cuatro tipologías: en primer lugar, el contexto familiar (el status económico, social y cultural); segundo, el contexto vinculado a las políticas gubernamentales para con la universidad; en tercer lugar, el contexto sociopolítico que engloba a movimientos sociales y profesionales (concretamente el movimiento estudiantil y el movimiento de profesores no

---

<sup>9</sup> Decimos “relativamente” pues hay constancia de la existencia de mujeres con estudios universitarios y con aportaciones a la ciencia a lo largo de la historia, aunque no siempre haya sido reconocido. El elemento diferencial es su mayor presencia numérica y su reconocimiento profesional.

numerarios entre otros); y por último, el contexto sociocultural, las normas o convenciones socioculturales que caracterizan una sociedad.

Considerando lo dicho hasta ahora, la hipótesis sobre la cual se fundamenta esta investigación es considerar que el acceso de las mujeres a la educación superior universitaria durante el periodo franquista permite que estas mujeres experimenten transformaciones socioculturales profundas tanto a nivel personal como profesional. A su vez, estos cambios también tienen su transposición en distintos grados y formas en el conjunto de la sociedad en la cual viven. Esta hipótesis general se apoya en las hipótesis de carácter más concreto que se exponen a continuación:

El acceso de las mujeres a la universidad en época franquista depende, en mayor medida que en el caso de los hombres, de las posibilidades económicas de la familia para invertir en la educación primaria y secundaria de la futura universitaria. Este factor económico sigue teniendo un peso muy específico durante la etapa de la carrera universitaria, así como continua siendo un factor importante en el momento de optar por iniciar la carrera docente en la universidad o, por el contrario, buscar otras salidas profesionales.

En estrecha vinculación con la familia, la formación académica (nivel de estudios) de los progenitores o de los familiares más directos pueden ser vistos como modelos a seguir, ampliando o limitando sus expectativas profesionales y académicas. En este sentido, los vínculos familiares pueden tener un papel clave en la elección de los estudios y la promoción profesional en una determinada disciplina científica, creando así un linaje familiar académico.

Si uno se fija en la formación académica de las mujeres en las etapas de primaria y secundaria probablemente puede concluir que el nivel educativo y la cualificación académica de los profesores de los centros donde realiza estos estudios influirán en la decisión de las estudiantes a ampliar sus estudios accediendo a la universidad. Así como también pueden ejercer una determinada predisposición a la elección de una u otra carrera universitaria. En relación con los centros educativos y teniendo en cuenta la preponderancia de la Iglesia en los asuntos educativos respecto el estado franquista, se puede suponer que los colegios religiosos tuvieron un peso más relevante en la promoción de las niñas a la universidad en comparación a las instituciones educativas de titularidad pública.

Paralelamente a la influencia familiar y escolar en la elección de la carrera a estudiar, cabría añadir un tercer elemento: los valores que la sociedad atribuye a unas

determinadas carreras en función del género y las atribuciones que presupone a unas u otras. Es decir, qué imágenes simbólicas se configuraron en función del género.

Desde la perspectiva histórica, el acceso a la educación superior universitaria por parte de las mujeres en las décadas de los años cincuenta, sesenta y setenta representa el inicio de un proceso de inclusión de las mujeres en las instituciones universitarias de forma significativa, aunque posiblemente no de manera uniforme en todas las facultades y secciones universitarias. Su presencia ya no es una cuestión únicamente anecdótica y se debe entender como un proceso gradual e irreversible. Probablemente, una de las claves explicativas del fenómeno será no considerarlo como un hecho excepcional. Será la identificación de los rasgos comunes entre las mujeres que acceden a la universidad lo que permita buscar una explicación histórica de porqué, cómo y cuándo las mujeres acceden al saber científico y forman parte de la institución.

Conforme a los estudios generales sobre las instituciones universitarias durante el período franquista, este crecimiento se debe inserir en un contexto de crecimiento global de la masa estudiantil, que es consecuencia de las transformaciones económicas promovidas desde las instituciones gubernamentales a través de los planes de estabilización y desarrollo económico. Esto no significa que la política gubernamental promueva el crecimiento de la masa universitaria, posiblemente la combinación de la recuperación de las tasas de natalidad en la década de los cuarenta y cincuenta con la recuperación económica de las familias después de la dura postguerra son claves explicativas de ese crecimiento generalizado del número de estudiantes.

Y, a consecuencia del crecimiento de la masa estudiantil se amplían las posibilidades de desarrollar una carrera profesional docente. Aunque esta correlación entre número de estudiantes y número de docentes universitarios no se debe considerar como el único factor que favorece la inclusión de las mujeres en la carrera académica. Es, evidentemente, un factor importante pero no el único ni el más esencial. Así, cabría añadir dos factores más: por un lado, un buen currículum académico facilita la entrada a la carrera docente; y por el otro, las dinámicas internas de la sección, departamento o facultad en la incorporación y promoción de nuevos profesionales.

A todo lo dicho, es pertinente plantear qué cambios y continuidades tuvieron lugar en el ámbito de las mentalidades y las convenciones sociales y culturales entre las mujeres universitarias. Puntualizar, ante posibles objeciones, que el sujeto “mujeres universitarias” responde a una operatividad analítica. Es decir, del conjunto de las mujeres se delimita a una pequeña parte en función de un rasgo compartido:

pasar por la universidad. Con esto, no se asume acríticamente que todas las mujeres universitarias son un grupo homogéneo. Lo interesante de considerarlas como grupo reside en detectar, por un lado, su heterogeneidad y sus particularidades; por el otro, identificar qué influencias sociales y culturales reciben y como éstas modifican, transforman o perpetúan determinadas formas de actuación.

Presentado en estos términos resulta complicado visualizarlo como hipótesis contrastables. Para minimizar este carácter abstracto, inherente por otra parte a las cuestiones que hacen referencia a las mentalidades y los roles sociales, se opta por plantear un análisis antagónico entre el modelo de mujer promovido por las instituciones franquistas y la realidad del mundo universitario en la que viven estas mujeres estableciendo ítems que permitan evidenciar cambios de tendencias, contradicciones o simplemente continuidades. Así por ejemplo, la edad de contraer matrimonio, el número de hijos y si existe una planificación de la maternidad, la distancia temporal entre el matrimonio y la maternidad; las relaciones de pareja; el cuidado de los hijos o la concepción del trabajo y del hogar, por citar unos cuantos. Obviamente, existen dificultades para encontrar registros documentales de estos aspectos. No obstante, detectarlos e incluirlos enriquece el análisis.

Una vez expuestas las hipótesis, queda una cuestión latente que resulta pertinente exponer y añadirse a las planteadas al inicio de este apartado: las mujeres que accedieron a la universidad durante la época franquista ¿lo hicieron a pesar del régimen franquista? o ¿éste tuvo una influencia cada vez menor en la evolución de la universidad a la largo del período siendo un actor pasivo frente a los cambios? Es decir, nos interesa analizar la postura del régimen franquista en relación al acceso de las mujeres a la universidad y qué posibles contradicciones tuvieron lugar entre el modelo de mujer “madre y esposa” promovido por éste y el modelo de mujer que accedía a la universidad. En este caso, más que modelo, sería más preciso hablar de qué rasgos comunes compartían las mujeres universitarias que las diferenciaban del modelo de mujer deseado por el franquismo. Este análisis es el que permite trazar hipótesis sobre procesos de larga duración, situando el fenómeno estudiado en su marco temporal amplio: la evolución del acceso de las mujeres a la enseñanza superior universitaria a lo largo del siglo XX, situando sus raíces a finales del siglo XIX y conectándolo con las nuevas dinámicas del último tercio del siglo XX.



Las teorías basadas en investigaciones históricas responden de forma negativa a esta cuestión. Por un lado, por ejemplo, Santesmases<sup>10</sup> considera que el acceso y el aumento como tendencia de las mujeres en la universidad fue un fenómeno anterior al desarrollo económico, es decir, éste no debe ser considerado como una causa directa. Aunque obviamente no prescinde de la evidente influencia que pueda tener en el posterior crecimiento. Otros autores, como Canales<sup>11</sup>, coinciden en la tesis de que aunque el régimen franquista impuso un cambio radical con la instauración del Nuevo Estado en lo referente a la educación de las mujeres, se produjo una situación paradójica, dado que la presencia y el crecimiento de las mujeres universitarias no sufrió un excesivo retroceso dentro de la propia lógica general de largo recorrido del acceso de las mujeres a la educación superior. Contrariamente, Sanchidrán<sup>12</sup>, centrándose en la primera etapa del régimen franquista, postula que la legislación y el nuevo modelo social y cultural de mujer que impuso la dictadura si frenó la tendencia de crecimiento progresivo iniciada en las décadas anteriores y muy especialmente durante el período republicano.

A raíz de nuestra investigación todo parece indicar que no había una oposición frontal por parte del régimen franquista al acceso de las mujeres a la educación superior universitaria. De hecho, si la postura del Régimen hubiera sido abiertamente contraria a su acceso, no se hubiera producido un incremento progresivo de mujeres universitarias durante el período franquista. Otra cuestión es analizar si el ritmo de incorporación femenina a la universidad alcanzado durante el período de la Segunda República se frenó con la instauración del nuevo estado franquista.

---

<sup>10</sup> María Jesús Santesmases, *Mujeres Científicas en España, 1940-1970: Profesionalización y Modernización Social* (Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer, 2000)., Pilar Ballarín Domingo, «Entre ocupar y habitar. Una revisión historiográfica sobre mujeres y Universidad en España», *Arenal: Revista de historia de mujeres* 17, n.º 2 (2010): 235.

<sup>11</sup> Antonio Francisco Canales Serrano, «La paradoja de la educación en las mujeres bajo el primer franquismo», en *VI Encuentro de investigadores sobre el franquismo: Zaragoza, 15, 16 y 17 de noviembre de 2006* (Comisiones Obreras, CCOO, 2006), 689.

<sup>12</sup> María del Carmen Sanchidrián Blanco, «El modelo de bachillerato universitario de 1938: la difícil incorporación de las mujeres a este nivel», en *La Educación en España a examen (1898-1998): jornadas nacionales en conmemoración del centenario del noventay ocho*, ed. Julio Ruiz Berrio (Zaragoza: Ministerio de Educación y Cultura. Instituto «Fernando El Católico». Diputación de Zaragoza, 1999), 587-604.

### III. ESTRUCTURA INTERNA Y CONSIDERACIONES GENERALES

La presente tesis doctoral está organizada en tres partes: en la primera (capítulo 1 y 2) se dedica especial atención a las cuestiones historiográficas y metodológicas. En este segundo capítulo se aborda la cuestión de las fuentes utilizadas. En la segunda parte (capítulo 3 y 4), se dibuja y se analiza el marco general, contextual (espaciotemporal) y temático del objeto de estudio analizado. Y, en la tercera parte (capítulos 5, 6 y 7) concentramos el estudio en las trayectorias vitales, académicas y profesionales de las mujeres universitarias en el distrito universitario de Barcelona en la etapa franquista. No entramos a describir el contenido de cada uno de los capítulos pues en el índice se reflejan los apartados y sub-apartados de cada capítulo.

Esta organización interna responde a la voluntad inicial de construir un relato para que fuese entendido (leído) como si de una escalera de caracol se tratase: hacer un recorrido en forma de espiral, seguido y concatenado en el tiempo y entre los distintos aspectos temáticos que fueran surgiendo.

La primera parte, posiblemente más extensa de lo habitual, es la base (historiográfica, teórica y metodológica) de dicha escalera. La segunda parte es el esqueleto (la estructura) espacio temporal del contexto donde ubicar nuestro objeto de estudio: por un lado se describe el marco normativo (leyes generales y educativas) en el cual se inserta nuestro objeto de estudio a la par que se cuantifica la presencia femenina en las distintas etapas educativas (primaria, media y universitaria). En la última etapa educativa, la universitaria, se cuantifica dicha presencia tanto en el ámbito del cuerpo estudiantil como en el estamento docente. Finalmente, el tercer bloque, es lo que da color y consistencia a dicha escalera. La tercera, partiendo de una perspectiva histórica de largo recorrido, en el primer capítulo (capítulo 5) se tratan cuestiones transversales del mundo universitario, académico y científico que se deben conocer y tener presente porque aparecerán a lo largo de los dos siguientes capítulos. En los capítulos 6 (las alumnas) y 7 (las académicas) se analizan detalladamente los elementos y factores que permiten dar respuesta a las hipótesis y preguntas planteadas al inicio de la investigación.

Todas estas partes de la escalera, interconectadas entre sí, son las distintas perspectivas desde las cuales se analiza la presencia de las mujeres en la universidad a lo largo de la etapa contemporánea, y en este caso concreto durante el período del régimen franquista.

Por último, me gustaría hacer un breve comentario respecto a los dos anexos que se añaden al final de la obra, pues cada uno responde a un propósito distinto. Teniendo en cuenta que a lo largo de la tesis aparecen numerosos cuadros y gráficos

estadísticos (y con el objetivo de facilitar su consulta), en el Anexo 1 se reproduce una lista de todos ellos en relación al capítulo en el cual se puede consultar. En cambio, en el Anexo 2, se pueden consultar los datos estadísticos numéricos originales a partir de los cuales se han creado los cuadros y gráficos que aparecen en el cuerpo del texto. En la medida de lo posible, se optó por trabajar y analizar datos porcentuales, ya que facilitaban la observación de las tendencias y las dinámicas generales. También, se evitaba sobrecargar el texto (los capítulos) con excesivos datos numéricos. En este último anexo se pueden consultar las referencias numéricas originales.

Finalmente, es preciso hacer algunas consideraciones generales sobre dos aspectos concretos: por un lado, el estilo de citación escogido; por el otro, la forma en que se presentan los fragmentos de las entrevistadas realizadas. En ambos casos, la decisión (aunque puede ser discutible) se ha tomado en función de nuestro criterio personal y en ese momento nos pareció la opción más apropiada.

En relación al primer aspecto, el estilo de citación adoptado ha sido el *Chicago Manual Of Style 16th Edition (full note, Ibid.)*<sup>13</sup>. Las razones que nos han llevado a optar por este estilo han sido varias: en primer lugar, en las notas a pie<sup>14</sup> de página este estilo reproduce los nombres y apellidos de los autores, el título de la obra y el año de publicación. En las citas sucesivas, se reduce la cantidad de información pero se sigue manteniendo el apellido de los autores y el título de la obra. Que incluyera esta información en la primera cita y en las sucesivas es lo que nos hizo descartar otros estilos como *Vancouver* o *APA*, que tan solo citan el autor y el año de la publicación.

Respecto al segundo elemento, cómo reproducir los fragmentos de las entrevistas, el criterio adoptado fue mantener el idioma original<sup>15</sup> y la oralidad de las mujeres entrevistadas. Se optó por este criterio fundamentalmente porque “editar”, ya fuera cambiando el idioma o pulir las palabras y expresiones de los testimonios podían restar fuerza a sus palabras o se perdían los matices que las mismas entrevistadas hacían. Por ejemplo, en la cuestión de la planificación de la maternidad, las respuestas en algunos casos eran tajantes: “Sí”, “Clarísimamente”. Pero en otras

---

<sup>13</sup> [http://www.chicagomanualofstyle.org/tools\\_citationguide.html](http://www.chicagomanualofstyle.org/tools_citationguide.html)

<sup>14</sup> En este sentido, también se consideró mucho más práctico poner las notas a pie de página y no al final de cada capítulo o parte.

<sup>15</sup> Las entrevistas se realizaron en el idioma que la mujer escogió, catalán o castellano. Aunque la realidad, es que en numerosas entrevistas (en unos casos más que en otros) el uso únicamente del catalán y del castellano es relativo, ya que mezclan constantemente ambos idiomas. Hecho, por otra parte, completamente normal en un territorio donde ambas lenguas se hablan indistintamente.

muchas ocasiones, su explicación era más etérea: *“Sí. Bueno no. Pero sí. En realidad no llevaba un control. A mí me gustaba tener hijos. Pero sí, después del tener el tercero dije que basta. Pero no.”*

Del mismo modo, la extensión de algunos fragmentos podría ser objeto de crítica, pero se consideró pertinente incluirlos en su totalidad pues reflejaban mejor aquello que queríamos destacar (respuestas largas o preguntas y respuestas entre la entrevistadora y la entrevistada). Hasta cierto punto, esta decisión respondía y responde al propósito de ofrecer una recreación más completa de las experiencias contadas.

No obstante, estos criterios adoptados tenían también sus desventajas. Por un lado, en el caso del idioma, el catalán, a pesar de ser una lengua latina, podía acarear ciertas dificultades de comprensión. La solución fue incluir en la nota a pie de página de cada fragmento una breve síntesis del contenido de éste. Fue una opción intermedia que solventa el problema lingüístico. Por el otro, la excesiva oralidad podía dificultar la lectura de los fragmentos (este hecho se puede notar especialmente en los dos últimos capítulos<sup>16</sup>). En esta línea se optó, por un lado, eliminar repeticiones innecesarias; por el otro, subrayar en negrita aquella frase clave del fragmento que en ese contexto concreto queremos dirigir nuestra atención.

Sin lugar a dudas, tanto el criterio adoptado como las soluciones aplicadas por intentar minimizar las desventajas de las elecciones tomadas pueden ser objeto de debate, pero en su momento se consideraron las más apropiadas.

---

<sup>16</sup> El capítulo 7, en menor medida el capítulo 6, pueden resultar hasta cierto punto difíciles de leer por dos motivos: porque abundan fragmentos de las entrevistas, y a su vez, porque el mismo objeto de estudio (sus trayectorias académicas y profesionales) es caótico y difícil de sistematizar. A pesar de los esfuerzos analíticos e interpretativos por estructurar dichas trayectorias, la misma realidad analizada se impone y ese “aparente” desorden no es tal, simplemente son un fiel reflejo de las experiencias de las mujeres entrevistadas.

#### IV. AGRADECIMIENTOS

Para concluir con este capítulo introductorio, me gustaría dedicar unas líneas de agradecimiento a todas aquellas personas e instituciones que han hecho posible esta investigación. A todas ellas, agradezco y admiro la paciencia y el apoyo incondicional que me han brindado a lo largo de estos tres años, cada una de un modo distinto y diverso.

A Carme Molinero, mi directora de tesis, que además de ser una reconocida investigadora y docente universitaria, continua abriendo espacios para que más mujeres puedan ir ocupando y habitando su propio lugar dentro de la universidad. Le agradezco todo el tiempo dedicado, la confianza y los consejos que me ha dado.

A las mujeres que entrevisté, *mis mujeres* a estas alturas ya, les agradezco su enorme generosidad. No sólo porque me abrieron las puertas de su casa, sino porque compartieron –rememoraron- conmigo sus vidas. Sin lugar a dudas, esta investigación no se hubiera podido llevar a cabo sin la colaboración incondicional de todas ellas: Carme Batlle i Gallart, Alegría Borrás, Victoria Camps Cervera, Alicia Carrera Boadella, Muriel Casals Couturier, Montserrat Coldeforns i Sol, Pilar Figueras i Bellot, Teresa Freixes Sanjuan, Maria Teresa Galceran Huguet, Mercè García Aran, Hortensia Iturriaga Martínez, Montserrat Llorens Serrano, Rosa Ortega Canadell, Josefina Puig Campanyà, Núria Riera Batlle, Encarna Roca i Trias, Eva Serra i Puig, Marina Subirats Martori, Laura Tremosa Bonavia, Mercedes Vilanova Ribas, Eulàlia Vintró Castells y, también, a las que no cito con nombre y apellido pues me pidieron mantener el anonimato.

A nivel institucional, y desde el punto de vista de financiación, mencionar que esta investigación se ha podido llevar a cabo gracias a la concesión de la beca FI-DGR (*Ajut per a la contractació de personal investigador novell, 2013-2016*) de la Generalitat de Catalunya, que me ha permitido dedicarme exclusivamente a ella. También agradezco el apoyo económico e institucional que me ha proporcionado el Centre d'Estudis sobre les Èpoques Franquista i Democràtica (CEFID) y el Departament d'Història Moderna i Contemporània de la Universitat Autònoma de Barcelona. Me facilitaron mi estancia en Boloña, Italia. También, a nivel académico, agradezco a Borja de Riquer y Pere Ysàs, miembros de la comisión de seguimiento de la tesis, sus críticas y comentarios, y, también, el hecho de haberme facilitado el contacto con algunas de las mujeres entrevistadas.

Al CEFID también la agradezco que decidiera apostar, y cofinanciar con el Ajuntament de Barcelona, el proyecto de creación del fondo oral *Dones i universitat*. Le agradezco, de nuevo, a Carme que aceptara llevar a cabo dicho proyecto sin condiciones y desde el primer momento que le hice la propuesta. Y, también, a Ricard

Martínez i Muntada que gestionó perfectamente todo el tema burocrático. Además, claro está de su incondicional apoyo en cuestiones no estrictamente administrativas.

Desde un punto de vista no estrictamente académico, este trayecto de tres años hubiera sido más solitario, aburrido y duro sin los compañeros y compañeras de doctorado y del CEFID. A ellos y a ellas, aunque fuésemos pocas, les agradezco las terapias de grupo en el momento del café después de la comida (y en tantos otros ratos imprevistos). En esos instantes, las dudas e inseguridades académicas y personales, por el hecho de ser compartidas, parecían menos importantes.

Finalmente, una mención especial aparte merecen Joan y mi familia. Les agradezco que después de estos tres largos años, y de innumerables crisis existenciales, sigan apoyándome incondicionalmente.



## **PRIMERA PARTE: ESTADO DE LA CUESTIÓN Y METODOLOGÍA**

### **1. Estado de la cuestión: historia, mujeres y saber**

#### **1.1 *Mujeres e Historia***

Hoy en día hablar de la *historia de las mujeres*, inscrito en el marco historiográfico de la Nueva Historia Social (*New Social History*), supone necesariamente tener en consideración dos elementos íntimamente relacionados: por un lado, su propia evolución interna tomando préstamos de muy diversas tendencias historiográficas; y, por el otro, su huella en la historiografía internacional y nacional cuestionando críticamente y aportando riqueza analítica con nuevas perspectivas y métodos. De hecho, ambos aspectos son los que permiten comprender en toda su globalidad a qué nos referimos cuando hablamos de historia de las mujeres o historia de género. Y es que no se trata de una cuestión lingüística únicamente, las distinciones o equivalencias de los conceptos implica, inevitablemente, hablar de distintos enfoques, perspectivas, objetivos y temas de estudio.

Esta investigación parte y se fundamenta en los presupuestos teóricos<sup>17</sup> y metodológicos de la historia de las mujeres concebida como historia social<sup>18</sup>, en estrecha relación con el desarrollo de la “historia desde abajo” (*history from below*) o

---

<sup>17</sup> Peter Burke, «Obertura: la nueva historia, su pasado y su futuro», en *Formas de hacer historia*, ed. Peter Burke (Alianza Editorial, 2003), 13-38. Especialmente clarificadora resulta esta breve introducción a la obra, ya que permite al lector situar las distintas formas en un contexto historiográfico global.

<sup>18</sup> Ana Aguado, «La historia de las mujeres como historia social», en *La historia de las mujeres: una revisión historiográfica*, ed. María Isabel Del Val Valdivieso et al. (Valladolid: Universidad de Valladolid. Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial, 2004), 57-72.



la “historia de la gente corriente”<sup>19</sup>, dentro del marco historiográfico de la denominada Nueva Historia Social.

Para comprender en toda su complejidad este nuevo paradigma de la historia social es imprescindible tener en cuenta las distintas influencias que ha recibido: desde el paradigma social clásico, pasando por las primeras formulaciones de la historia de la(s) mujer(es), la historia de género así como las teorías feministas, hasta las formulaciones post-estructuralistas y sus teorizaciones lingüísticas. A veces por oposición otras por reafirmación, todas estas corrientes han permitido avanzar en la reformulación de una historia más compleja en sus métodos, perspectivas y temas de análisis.

En las líneas que siguen, y tomando como vector guía la relación mujeres e historia, se analizan las diversas respuestas y teorizaciones que desde el campo de la historiografía se han dado a cuestiones claves en el campo de la historia de las mujeres, tales como: cuál es el sujeto y objeto de estudio, qué perspectiva(s) adopta(n), qué temas son predominantes, así como qué categorías y conceptos teóricos crean y manejan. Todos estos interrogantes permiten afirmar que lejos de ser un apéndice sectorial de la Historia, la historia de las mujeres –en un sentido genérico, que incluya todas las tendencias- nace y se desarrolla con un horizonte global: influir en el debate sobre qué es y cómo hacer Historia<sup>20</sup>.

Cabe mencionar asimismo, el dinamismo como un rasgo característico del proceso de elaboración y reelaboración de conceptos, enfoques y métodos en la irrupción y posterior desarrollo de la historia de las mujeres en España. De hecho, el elemento más característico de la historia de las mujeres en la historiografía española ha sido su eclecticismo<sup>21</sup>. Esta tendencia a combinar las distintas influencias recibidas se puede explicar, en parte, porqué el desarrollo científico y la incorporación de la

---

<sup>19</sup> María Isabel Del Val Valdivieso, «A modo de introducción. La Historia en los albores del s.XXI», en *La historia de las mujeres: una revisión historiográfica*, ed. María Isabel Del Val Valdivieso et al. (Valladolid: Universidad de Valladolid. Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial, 2004), 11-28.

<sup>20</sup> Isabel Morant, «El sexo de la historia», *Ayer*, n.º 17 (1995): 29-66., María Dolores Ramos Palomo, «El género: su influencia en las formas de pensar la Historia», en *La cambiante situación de la mujer en Andalucía* (Fundación Pública Andaluza Centro de Estudios Andaluces, 2011), 27-52..

<sup>21</sup> En relación a esta voluntad de influir al conjunto de la disciplina histórica, la unanimidad es prácticamente total entre todas las tendencias historiográficas y la omisión de sus contribuciones ya no es una opción posible. Algunos balances generales sobre esta cuestión: Cristina Borderías Mondéjar, «La historia de las mujeres a las puertas del nuevo milenio: balance y perspectivas», en *La historia de las mujeres: perspectivas actuales* (Icaria, 2009), 5-28.; Del Val Valdivieso, «A modo de introducción. La Historia en los albores del s.XXI».; Ana Aguado, «Fer història del gènere, escriure història de les dones», *Afers: fulls de recerca i pensament* 14, n.º 33-34 (1999): 297-302.

historiografía nacional a los debates internacionales ha sido más bien tardía en comparación a los países occidentales. Aun así, esta situación no se debe valorar necesariamente de forma negativa ya que las novedades no se han recibido ni con admiración ciega ni con una desconfianza absoluta. A modo de ejemplo, aunque se detallará más adelante, el uso del *género* como categoría analítica se incorporó a los debates no sólo como una novedad sino juntamente a las críticas que despertaba su uso. En cierto modo, se podría decir que las novedades historiográficas llegaban con sus virtudes y a su vez con sus defectos, y cabría añadir que su aplicación a distintas tradiciones historiográficas nacionales proporcionaba ciertas ventajas sobre los posicionamientos de las historiadoras españolas. Esta situación privilegiada se puede ilustrar con las tácticas adoptadas, por ejemplo, en Estados Unidos y en Francia para integrar los estudios sobre las mujeres en el entramado universitario. Ambos países adoptaron distintas fórmulas con resultados dispares. Estas experiencias servían de modelo o anti-modelo para las aspiraciones de las historiadoras nacionales. En suma, a pesar de la incorporación lenta y tardía a los debates internacionales, este rasgo nacional ha permitido complejizar el análisis y fomentar una mayor reflexión teórica y metodológica<sup>22</sup> de mayor amplitud por disponer de más herramientas teóricas y prácticas.

Cuantificar el peso de las distintas historiografías internacionales en el marco nacional es complicado por su propia tendencia ecléctica, y es diverso según la etapa histórica de estudio o los temas objeto de análisis. Así, por ejemplo, en la versión española del libro *Escribir la historia de las mujeres y del género* Françoise Thébaud afirma que:

(...) Las investigadoras españolas y francesas parecen haber conocido, a pesar de un desfase cronológico debido al contexto político, experiencias similares, marcadas, especialmente por una clara inserción de la historia de las mujeres en la historia social, una preferencia hacia la reflexión metodológica más que hacia la teorización y una apertura polisémica al género<sup>23</sup>.

En sentido opuesto, sirva de ejemplo el caso italiano y la buena acogida y desarrollo de las propuestas analíticas del giro lingüístico<sup>24</sup>. No en cambio, la forma de

---

<sup>22</sup> Mary Nash, «Dos décadas de historia de las mujeres en España: una reconsideración», *Historia Social* 9 (1991): 142.

<sup>23</sup> Françoise Thèbaud, *Escribir la historia de las mujeres y del genero* (Kalamo Libros, 2013), 22.

<sup>24</sup> Sirvan de ejemplo las publicaciones de Luisa Passerini o Paola Di Cori.

institucionalización de los estudios de género en la academia en Italia respecto a la forma norteamericana<sup>25</sup>.

Antes de proceder con el análisis, advertir que por una cuestión práctica la mirada que se adopta es desde la historiografía española aunque en constante dialogo con las historiografías anglosajonas, francesas e italianas, y exclusivamente centrada en la etapa contemporánea. A escala internacional, la historiografía sobre la historia de las mujeres adopta distintas denominaciones debido a los elementos que se erigen como más influyentes o predominantes en cada contexto nacional concreto. Así, para la historiografía anglosajona se habla de los “Women’s Studies” o “Gender Studies”; para la escuela francesa poco proclive al uso del concepto género mantiene la denominación de “historia de las mujeres”; y, para el caso italiano pone el acento en la historia de la diferencia sexual. A pesar de las discrepancias nominales, el denominador común a todas estas formas de escribir la historia de las mujeres es la importancia del sujeto femenino con carácter histórico y su inclusión en un complejo y dinámico sistema de relaciones sociales y culturales compuesta de identidades sexuadas.

### **¿De qué historia hablamos?**

Como paso previo parece pertinente detenerse un momento para puntualizar y especificar a qué nos referimos cuando hablamos de *historia de las mujeres*, ya que puede hacer referencia a la realidad de las mujeres en un tiempo pasado, pero también se utiliza para referirse a la tarea intelectual de lectura y escritura de ese pasado. Además, según la postura historiográfica del autor se califica a la *historia de las mujeres* como un enfoque<sup>26</sup> historiográfico, como un campo disciplinar<sup>27</sup> o bien

---

<sup>25</sup> La historiografía italiana ha sido poco receptiva a los cambios y nuevas miradas que ofrecía la historia de las mujeres y del género. Su relativa exclusión del sistema académico oficial, sin embargo, le ha permitido experimentar más libremente nuevas formas de entender, escribir e investigar el protagonismo de las mujeres en la historia. Morant, «El sexo de la historia», Paola Di Cori y Donatella Barazzetti, *Gli studi delle donne in Italia. Una guida critica* (Roma: Carocci Editore, 2001). y Paola Di Cori, «Dalla storia delle donne a una storia di genere», *Rivista di Storia Contemporanea* 16-4 (1987): 548-59..

<sup>26</sup> Enfocar (RAE): Dirigir la atención o el interés hacia un asunto o problema desde unos supuestos previos, para tratar de resolverlo.

<sup>27</sup> Disciplina (RAE): Arte, facultad, ciencia.

como una perspectiva<sup>28</sup> historiográfica. Por ejemplo, François Thébaud es partidaria del uso de historia de las mujeres como sinónimo de campo disciplinar que se ocupa de “*la escritura de la historia de las mujeres*”<sup>29</sup>. Por el contrario, Elena Hernández Sandoica afirma que la *historia de las mujeres* se debe entender como “*un manojito de enfoques historiográficos recientes e innovadores*”, puntualizando que en ningún caso se trata de una especialización ni una sub-disciplina histórica<sup>30</sup>. Asimismo, Consuelo Flecha hace referencia a esta cuestión afirmando que “*el «desde las mujeres» es una perspectiva, es un enfoque a la hora de mirar, que crece en interés, que está en desarrollo en numerosos campos, (...)»*<sup>31</sup>.

En cualquier caso, esta diversidad de denominaciones permite ver que el núcleo de los debates y de las discrepancias surgen a raíz de cómo se relaciona la historia de las mujeres con la historiografía en su conjunto, dónde se ubica en las distintas tendencias historiográficas y como se interrelaciona con otros campos históricos. Como no podía ser de otra manera, en la evolución de la historia de las mujeres, ésta se reubica y se interrelaciona de forma diversa y a menudo, de forma contradictoria. En cualquier caso, la definición de Hernández Sandoica es la más adecuada para nuestro análisis, ya que ese “manojito de enfoques” es una delimitación laxa que permite incluir todos los extremos posibles.

Estos enfoques historiográficos se han desarrollado dentro del marco historiográfico general recibiendo influencias de distinta naturaleza, desde la historia social clásica hasta los postmodernismos, y a su vez incorporando nuevos elementos conceptuales a la historiografía en su conjunto. Sin embargo, este cajón de sastre denominado *historia de las mujeres* dificulta más que facilita entender las distintas corrientes que se desarrollan en el campo de la historiografía, y tampoco lo clarifica ampliándolo al conjunto de las ciencias sociales. Por una cuestión operativa, de ahora en adelante se empleará “Estudios de las Mujeres” (Women’s Studies) cuando se haga referencia al conjunto de las ciencias sociales que toman como sujeto de análisis a las mujeres, con diversidad de perspectivas, temáticas y métodos. Y, si nos centramos específicamente en el campo de la historia necesariamente se debe hablar de tres formas de escribir la historia de las mujeres: historia de las mujeres –que no equivale a

---

<sup>28</sup> Perspectiva (RAE): Punto de vista desde el cual se considera o se analiza un asunto.

<sup>29</sup> Thébaud, *Escribir la historia de las mujeres y del género*, 35.

<sup>30</sup> Elena Hernández Sandoica, «Historia, historia de las mujeres e historia de las relaciones de género», en *La historia de las mujeres: una revisión historiográfica*, ed. María Isabel Del Val Valdivieso et al. (Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial, 2004), 30.

<sup>31</sup> Consuelo Flecha García, «Historiografía sobre educación de las mujeres en España», en *La historia de las mujeres: una revisión historiográfica*, ed. María Isabel Del Val Valdivieso et al. (Valladolid: Universidad de Valladolid. Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial, 2004), 335.

la definición que previamente hemos citado de Hernández Sandoica-, historia de género o más acuradamente se debe denominar historia de las relaciones de género, historia social de las mujeres y finalmente, historia de la diferencia sexual.

Si bien las tres primeras formas –historia de las mujeres, historia de las relaciones de género e historia social de las mujeres- se inscriben en el campo de la historiografía, demasiado a menudo son asumidas como intercambiables por el hecho de compartir el mismo objeto de estudio, pero parten de unos presupuestos teóricos y metodológicos distintos entre sí<sup>32</sup>. Esta asimilación lleva a la confusión, y la situación se complica cuando, según la perspectiva de análisis sea histórica o feminista, se utilice el concepto *relaciones de género* o *diferencia sexual*. De hecho, el estudio de la diferencia sexual tiene su aplicación en la historia pero sus bases deben buscarse en la teoría crítica feminista.

Tomando como referencia los distintos enfoques desarrollados desde la década de los setenta del siglo pasado a la actualidad en el campo de la historia de las mujeres es inexcusable plantear, aunque brevemente, el trasfondo que comparten todos ellos, esto es la ambigüedad y las contradicciones internas en relación y con respecto a su posición en el seno de la disciplina histórica. En palabras de Joan Scott: *“El proyecto de la historia de las mujeres comporta una ambigüedad perturbadora, pues es al mismo tiempo un complemento inofensivo de la historia instituida y una sustitución radical de la misma”*<sup>33</sup>. Partiendo de las reflexiones de Virginia Woolf sobre las deficiencias de la historia existente, Scott pone de manifiesto la contradicción que supone la idea de *“añadir un suplemento a la historia”*<sup>34</sup>, enfatizando la vaguedad del término *suplemento* en tanto que le otorga una doble naturaleza: el ser un añadido a la historia y a su vez un elemento indispensable para que ésta sea íntegra, perfecta<sup>35</sup>. La autora se sirve de esta definición para poner de relieve que la historia de las mujeres no se debe entender simplemente como una materia histórica adicional. Es más, los historiadores que tienen como objeto de estudio a las mujeres inevitablemente, de

---

<sup>32</sup> Hernández Sandoica, «Historia, historia de las mujeres e historia de las relaciones de género», 40.

<sup>33</sup> Joan W. Scott, «Historia de las mujeres», en *Formas de hacer historia*, ed. Peter Burke (Alianza Editorial, 2003), 68.

<sup>34</sup> *Ibid.*, 69. La cita completa, del libro Virginia Woolf, *Una Habitación propia* (Barcelona: Seix Barral, 2001), 47.: *“¿Por qué no añadir un suplemento a la historia, bautizándola, por supuesto, con un nombre poco llamativo, de modo que las mujeres puedan figurar en ella decorosamente?”*. También François Thèbaud hace uso de esta cita Thèbaud, *Escribir la historia de las mujeres y del género*, 62-63.. Y es que, a pesar de ser un recurso mil veces usado, su claridad e ironía permiten ilustrar a la perfección el origen con un carácter profesional de la historia de las mujeres.

<sup>35</sup> La definición de la RAE “suplemento”: (2) Cosa o accidente que se añade a otra cosa para hacerla íntegra o perfecta.

forma consciente o inconsciente, modifican, transforman y cuestionan los supuestos epistemológicos de la disciplina histórica<sup>36</sup>.

En última instancia, la contradicción latente que se observa en todos los planteamientos sea cuál sea el objeto de estudio. En la publicación de la AEIHM dedicada a la influencia de las teorizaciones de Scott en la historiografía nacional, Nerea Aresti lo planteaba así:

(...) La polémica en torno a cuál debe ser el objeto de estudio de nuestras investigaciones, en torno a la disyuntiva entre historia de las mujeres o historia de género, continúa viva y está lejos de haberse zanjado de forma definitiva entre nosotras<sup>37</sup>.

La reflexión que hace es interesante por un doble motivo: en primer lugar, muestra como la historia de las mujeres siempre ha tenido un pie en los debates internacionales y se ha nutrido, en mayor o menor grado, de las nuevas teorizaciones historiográficas. Y en segundo lugar, porque plantea de forma diáfana la cuestión central de fondo: ¿cuál es nuestro objeto de estudio? y ¿de qué historia hablamos?

### **¿Las mujeres tienen historia?**

A grandes rasgos en el desarrollo de la historia de las mujeres en España se pueden distinguir cuatro etapas cronológicas interrelacionadas entre sí. La primera comprende desde mitad de la década de los setenta hasta principios de los años ochenta y se puede definir como etapa fundacional. Se podría caracterizar la escritura de la historia de las mujeres como contributiva o en femenino. La década de los ochenta se caracteriza por ser una etapa en la que convive la historia en femenino con innovaciones teóricas y metodológicas, y paralelamente se amplía el universo temático. En esta etapa, fundamentalmente, la historiografía española de historia de las mujeres busca integrarse al marco internacional, aunque su grado de desarrollo y de complejidad es ligeramente inferior a los niveles internacionales en relación a la historia de los géneros. La tercera etapa se inicia con la irrupción de la categorización de Joan W. Scott del género, y se desarrolla a lo largo de los años noventa con

---

<sup>36</sup> Scott, «Historia de las mujeres», 72-73.

<sup>37</sup> Nerea Aresti Esteban, «La categoría de género en la obra de Joan Scott», en *Joan Scott y las políticas de la historia*, ed. Cristina Borderías Mondéjar (Barcelona: Icaria, 2006), 225.

interesantes debates teóricos sobre las nuevas formas de escribir la historia de las mujeres y la historia de los géneros. Es decir, cohabitan las partidarias de la historia de las mujeres y de los géneros vinculada a la historia social por un lado; y por el otro se introducen las nuevas formas y presupuestos del giro lingüístico, que se puede denominar como la historia de género postmodernista. Por último, desde inicios del nuevo siglo a nuestros días la norma ha sido la convivencia pacífica y la combinación de las distintas aportaciones según las necesidades y las soluciones que aportan unos y otros planteamientos.

Esta sintética delimitación cronológica es únicamente operativa. La realidad es mucho más compleja y las distintas etapas se suceden de forma lenta y gradual. La clasificación en etapas muestra la tendencia mayoritaria, pero como se ha mencionado unas líneas más arriba, el eclecticismo ha sido la norma en la historiografía sobre las mujeres en España.

Desde el punto de vista historiográfico se puede hablar de historia de las mujeres a partir de la segunda mitad del siglo XX en el marco internacional occidental<sup>38</sup>, y a partir de la segunda mitad de los años setenta para el caso español<sup>39</sup>. Esto no significa que no existieran escritos precedentes sobre las mujeres en la historia, el elemento diferencial fue que profesionalmente se llevaba a cabo una historia de las mujeres y dejaba de ser una cuestión meramente anecdótica o puntual<sup>40</sup>.

---

<sup>38</sup> Existe un consenso en el carácter pionero de la historiografía anglosajona en el desarrollo de la historia de las mujeres como disciplina histórica profesional. Para Estados Unidos se puede fijar como referencia temporal a mitad de los años sesenta. Natalie Zemon Davis, «Women's History in Transition: The European Case», *Feminist Studies* 3 (1975): 83-103., Gerda Lerner, «The Majority finds its past: placing women in history» (New York: Oxford University Press, 1979). y Bonnie G. Smith, «The Contribution of Women to Modern Historiography in Great Britain, France, and the United States, 1750–1940», *The American Historical Review* 89, n.º 3 (1984): 709-32., historiadoras que rompieron con el silencio abrumador de la historia oficial sobre las mujeres en la historia (Thèbaud 2013, 65). En el caso francés e italiano es preferible situarlo a mitad del decenio siguiente Thèbaud, *Escribir la historia de las mujeres y del género*. Maura Palazzi, «Dones i història: el cas italià», *Afers: fulls de recerca i pensament* 14, n.º 33-34 (1999): 427-57.. Sobre un breve recorrido por distintos países europeos Isabel Torres Ramírez y Ana M<sup>a</sup> Muñoz Muñoz, *Fuentes de información para los estudios de las mujeres*. (Granada: Universidad de Granada, 2000)., específicamente el apartado 1.2.

<sup>39</sup> Nash, «Dos décadas de historia de las mujeres en España: una reconsideración», 138. Según Nash, el interés por la historia de las mujeres en España en el marco internacional surgió con un cierto retraso; mientras que dentro del contexto nacional, la historia de las mujeres fue una precursora –aunque no la única– para el posterior desarrollo de estudios de las mujeres. Ver también: Torres Ramírez y Muñoz Muñoz, *Fuentes de información para los estudios de las mujeres*., y Ana Aguado, «Dones, història i androcentrisme històric. Perspectives contemporaneistes a l'àmbit historiogràfic català», *Afers: fulls de recerca i pensament* 14, n.º 33-34 (1999): 517-29. para el ámbito historiográfico catalán.

<sup>40</sup> Sería incompleto si no mencionásemos que hay historia de las mujeres e historiadores que se han ocupado de este sujeto con anterioridad a 1950. Sin embargo, tomamos como punto de inicio la segunda mitad del siglo XX porque se profesionaliza y se hace extensiva a una parte de la comunidad

El contexto en el cual se desarrolló permite intuir los presupuestos teóricos y los objetivos que perseguía esta nueva forma de hacer y escribir historia. La reivindicación, historiográfica y a veces también política, era visibilizar a las mujeres en la historia, dar valor histórico y político a sus contribuciones a la sociedad<sup>41</sup>. Esas reivindicaciones provenían tanto desde las filas del movimiento feminista político, así como desde la misma historia social clásica que consideraba insuficiente, aunque en menor medida, el tratamiento histórico que se había dado a las mujeres hasta la fecha<sup>42</sup>. Su gran virtud, sin lugar a dudas, fue la de hacer visible un sujeto histórico que hasta el momento parecía inexistente. Aunque posteriormente esta primera fase se consideró en muchos casos como excesivamente acumulativa y con un marco teórico y metodológico poco desarrollado, desde la perspectiva actual fue una etapa indispensable sobre la cual se produjeron los avances posteriormente<sup>43</sup>.

Esta voluntad explícita de dar cabida a la historia oficial, es decir, una historia que incluyera también a las mujeres, se desarrolló a ambos lados del Atlántico<sup>44</sup>. A menudo, se la ha denominado *herstory* en clara oposición a la *history*. Este juego de palabras es imposible de traducir a nuestra lengua, pero se trataba de hacer una historia en femenino, de las mujeres, y contributiva al relato histórico oficial. El elemento diferencial de esta primera etapa fue la consideración y reivindicación de la mujer como un sujeto/objeto de estudio y, a la par que los trabajadores o los campesinos que también eran sujetos marginados de la historia oficial hasta la fecha, ellas eran y tenían también historia y por ende debían ser analizadas históricamente.

En el caso específico de las mujeres, éstas eran asimiladas como una categoría social fija, es decir, el denominador común que daba entidad a esa historia era su condición biológicamente femenina. Fueran de distinta clase social o de áreas geográficas distintas por citar algún ejemplo, todas las “mujeres” se podían

---

historiográfica. Véase (Bock 1991, 56 - nota 3) para referencias a autores y estudios sobre las mujeres en períodos anteriores. Ver también para los precedentes históricos italianos Palazzi, «Dones i història: el cas italià». y españoles Hernández Sandoica, «Historia, historia de las mujeres e historia de las relaciones de género», n. 31-34.

<sup>41</sup> Morant, «El sexo de la historia», 32-33, 38-39.

<sup>42</sup> Esta doble vía de cuestionamiento tiene sus raíces en el origen y se mantendrá a lo largo de todo el proceso de desarrollo de la historiografía sobre la historia de las mujeres. Resulta clarificadora la distinción de Isabel Morant entre “las mujeres feministas” y las “feministas historiadoras”: “(…), *la historiografía quedó interpelada, desde fuera, por las mujeres feministas y, desde dentro, por las feministas historiadoras*” Ibid., 32.

<sup>43</sup> No solo en el caso nacional, también, a modo de ejemplo, para el caso francés: “Tanto dentro como fuera de Francia, la historia en femenino suponía, de algún modo, una etapa necesaria de la historia de las mujeres” Thèbaud, *Escribir la historia de las mujeres y del género*, 74.

<sup>44</sup> Sobre el desarrollo de esta primera fase de acumulación en el caso francés: Ibid., cap. 2.



homogenizar por su condición biológica, y éste era el presupuesto sobre el cual se sustentaban las investigaciones históricas. A raíz de esta homogenización biológica se desarrolló la interpretación dicotómica de la historia de las mujeres en oposición o complementariedad a la historia de los hombres.

En primera instancia, de la misma forma que las mujeres constituían un todo homogéneo, los hombres (específicamente varón y blanco) también seguían esta lógica. De modo que el objetivo de la historia en femenino era dar voz a las mujeres y documentar históricamente su protagonismo. Dado que la historia tradicional se había encargado de dar voz y documentar la historia de los hombres, ahora era necesario copar los vacíos femeninos de la disciplina. Se establecía así el antagonismo hombre(s) – mujer(es), afectando también a las interpretaciones históricas que llevó a construir los relatos históricos sobre la base de la dualidad<sup>45</sup> de los espacios, públicos y privados, entendidos como esferas (de poder) independientes asociadas a la masculinidad y la feminidad respectivamente.

Estos presupuestos teóricos determinaron en buena medida los temas que recibían mayor atención. Y a este respecto, sí conviene subrayar de nuevo la especificidad del caso español, puesto que los estudios sobre las mujeres en la historia tenían un trasfondo muy determinado. Mary Nash lo describía así: “*La aparición del movimiento de mujeres se puede identificar no tanto con la generación de 1968, como con la oposición antifranquista*”<sup>46</sup>, afirmando que la historia más politizada y política (mujeres y movimiento obrero, sufragismo y Segunda República, mujeres políticas)<sup>47</sup> aglutinó a la mayoría de las historiadoras. En cambio, las preferencias internacionales se centraban más en aspectos como la maternidad, la vida privada, la familia, el cuerpo femenino, entre otros, dentro de la considerada *esfera privada* o más estrechamente vinculada con las mujeres<sup>48</sup>.

---

<sup>45</sup> Se integraba a las mujeres a la historia considerando que ellas también “habían trabajado, gobernado o escrito como los hombres. Matizando que «como los hombres, pero menos», puesto que había pocos datos sobre ellas” Morant, «El sexo de la historia», 37.

<sup>46</sup> Nash, «Dos décadas de historia de las mujeres en España: una reconsideración», 139.

<sup>47</sup> Aguado, «Dones, història i androcentrisme històric. Perspectives contemporaneistes a l'àmbit historiogràfic català», 522. En este artículo, se puede consultar de forma detallada la bibliografía publicada entre los años setenta y ochenta en el País Valencià y Catalunya sobre historia de las mujeres relacionando las temáticas más estudiadas, así como las iniciativas institucionales y editoriales promovidas en esos territorios (seminarios, centros de estudios, institutos universitarios, creación de cursos y doctorados específicos).

<sup>48</sup> Para una visión general del ámbito internacional occidental: Nash, «Dos décadas de historia de las mujeres en España: una reconsideración», 139.. Para el caso francés (Thébaud 1999, 417)

Sin embargo, esta forma de escribir la historia de las mujeres a inicios de la década de los ochenta debe enfrentarse a dos retos: por un lado, debido a su vinculación de partida con el paradigma clásico de la historia social también padeció la crisis historiográfica de los ochenta, momento en el cual hubo un cierto agotamiento de sus presupuestos teóricos y metodológicos. Y por el otro lado, la inoperatividad de la explicación dual de los sujetos y su homogenización. Hizo necesario replantear las formas de (inter)relación de los sujetos históricos<sup>49</sup>.

En efecto, el punto débil de esta forma de escribir la historia de las mujeres radicaba en su carácter explícitamente contributivo pero sin capacidad para integrarse en el centro de los debates historiográficos y transformar la disciplina desde dentro. El hecho de concentrar todos los esfuerzos en construir un relato histórico en negativo como si de una fotografía femenina se tratase, juntamente con unas bases teóricas poco desarrolladas, llevó a que esta forma de escribir la historia de las mujeres sufriera un evidente agotamiento.

No obstante, la constatación de sus debilidades permitió que se iniciara una nueva etapa en la que se reformularon y se incorporaron nuevos modos de entender e investigar a las mujeres en la historia. Para ilustrar este agotamiento nacional e internacional, las palabras de François Thébaud sintetizan lo dicho hasta el momento:

Hacer de las mujeres un objeto de historia autónomo no es más que escribir un apéndice en la historia general, como el capítulo anexado de tantas tesis de aquellos años; es proponer un añadido que no contribuye a la explicación de cuestiones históricas más amplias y que no ejerce ninguna influencia real sobre la disciplina. La ambición de incorporar la historia de las mujeres a la historia y así transformar ésta última (...) no se ha materializado tras años de «herstory». Para cambiar la dirección de la mirada histórica –así como un relato en masculino, la historia es un relato asexuado-, la cuestión fundamental debe radicar en la diferencia de los sexos, en la relación entre ellos, comprendida como una relación social que es, a la vez, motor y efecto de la historia, que funciona en todos los niveles de la realidad y representación y cuyos engranajes y especificidades podemos comprender y marcar, respectivamente, según los sistemas históricos<sup>50</sup>.

---

<sup>49</sup> El texto de Natalie Zemon Davis Davis, «Women's History in Transition: The European Case». permite ver las deficiencias y las virtudes de la historia de las mujeres que se estaba escribiendo entonces (el texto es de 1975). Aunque cronológicamente parezca incongruente citarlo por el hecho de que no es demasiado representativo de lo que sucedía entonces en España, si ofrece una visión de conjunto y de la "transición historiográfica" que tenía lugar entre las historiadoras de las mujeres.

<sup>50</sup> Thébaud, *Escribir la historia de las mujeres y del género*, 166.

Esta primera crisis, lejos de suponer un alto en el camino, se convirtió en un desafío que permitió complejizar los debates teóricos, metodológicos y temáticos de esta nueva forma de entender y escribir la Historia. Ante la necesidad de resituarse en el campo historiográfico de mitad de los años ochenta, tuvo que ampliar su campo de influencias integrando tendencias más heterodoxas y, por lo tanto, manteniendo una posición más autónoma respecto a las tendencias clásicas aunque nunca desvinculándose completamente de ellas. De hecho, también se dio un salto cualitativo por lo que se refiere a la historia social clásica y las demandas de dar visibilidad a las mujeres en la historia integrando una nueva perspectiva de interrelación entre los sujetos históricos.

Una vez superada la primera fase de asentamiento en la que ya no se discutía que las mujeres tenían historia y que debía ser escrita, a inicios de los años ochenta se iniciaba una nueva etapa en la que coexistirían diversas formas de concebir y escribir la historia de las mujeres que, a diferencia de la etapa anterior, planteaban nuevos desafíos teóricos. Mientras unos sectores seguían apostando por la historia en femenino, surgían nuevas voces que apostaban por una historia más compleja en todas sus dimensiones, ampliando la mirada temática y centrando su atención no sólo en las mujeres sino en las relaciones de género, entre hombres y mujeres.

### **La irrupción del género: una propuesta para nuevos retos**

Ante esa necesidad de repensar y de dar respuesta a los dilemas historiográficos que se plantearon en la década de los ochenta, la irrupción del *género* -como concepto historiográfico- nació con una doble voluntad: vestir un cuerpo teórico sobre el cual sentar las bases de los estudios sobre las mujeres aunque no exclusivamente; y, en segundo lugar, revolucionar al conjunto de la disciplina historiográfica. Según la definición y significado que se otorga a la idea/concepto *género*, su uso será completamente distinto e incluso contradictorio, de ahí que se deba especificar claramente a qué nos referimos cuando se emplea la denominación historia de las mujeres o historia de (las relaciones de) género. Y es precisamente sobre el uso de este concepto el núcleo central del debate.

Cabría añadir además que en el caso español la historia de las relaciones de géneros y el concepto mismo experimenta una forma de penetración entre las historiadoras de las mujeres significativamente distinta a como lo hace en Francia o

Italia. Al inicio del capítulo, para el caso español describíamos cuatro etapas diferenciadas en el desarrollo de la historia de las mujeres, y decíamos que se interrelacionaban entre ellas y que la característica de la historiografía femenina era el eclecticismo, además de padecer un desfase temporal debido a su propia evolución política interna. Bien, pues esta idea toma aún más consistencia en comparación al marco internacional, y tiene sentido replantearlo ahora porque ayuda a clarificar las distintas ideas que se expondrán a continuación.

Tomando como referencia el marco historiográfico anglosajón, y generalizando aún a riesgo de caer en análisis simplistas, se suceden también cuatro etapas distintas con constantes conexiones entre sí, pero a su vez mucho más definidas y diferenciadas. Para ello, resulta interesante tomar como referencia dos artículos que permiten establecer un antes y un después entre las distintas etapas a las cuales hacíamos referencia. Fundamentalmente, la diferencia radica en el hecho de que el espacio cronológico internacional es de mayor amplitud, situando sus inicios en la década de los sesenta. Y en segundo lugar, las posturas están más radicalizadas o, dicho de otro modo, las posiciones a favor o en contra están más definidas. Estos artículos son “«Women’s History» in transition: the european case”<sup>51</sup> de Natalie Zemon Davis publicado en 1975, y el de Joan W. Scott “Gender: A Useful Category of Historical Analysis”<sup>52</sup> publicado en 1986. Este primer artículo, no ceñido –temáticamente hablando– únicamente a la etapa contemporánea, sirve para ver las tendencias transversales. En él, Natalie Zemon Davis describe la transición entre dos formas de entender la historia de las mujeres: de la práctica de la historia en femenino hacia una historia más compleja de las relaciones entre hombres y mujeres, con una más que evidente vinculación con los presupuestos metodológicos y teóricos desarrollados en el marco de la nueva historia social<sup>53</sup>. En cuanto al segundo, marca el punto de inflexión entre la práctica de la historia de género clásica desarrollada durante la década de los ochenta y la irrupción de las nuevas tesis postmodernistas que

---

<sup>51</sup> Davis, «Women’s History in Transition: The European Case». No tengo constancia de que exista una versión traducida al español.

<sup>52</sup> Las referencias al texto de Joan W. Scott corresponden a la versión en español publicada en 1990. El texto original: “Gender: A Useful Category of Historical Analysis”, *American Historical Review*, 91 (1986), pp. 1053-1075. Es interesante ver los años de publicación de la traducción de este artículo en Francia, Italia y España. La versión francesa es de 1988 en *Les Cahiers du GRIF* (37/38), la versión italiana se encuentra en *Rivista di storia contemporanea* (4) en 1987, y la versión española en 1990. En menos de un lustro el texto llega a las distintas realidades historiográficas nacionales, con lo que se deduce que es la propia realidad nacional la que condiciona la asunción o el rechazo de su propuesta teórica.

<sup>53</sup>

propugnan otra forma completamente distinta de entender y escribir historia, también la historia de las mujeres.

Para el contexto español, esta línea sucesiva también se da pero es menos clara. Para empezar, la tarea de dar visibilidad a las mujeres en la historia se alarga durante la segunda mitad de los setenta y toda la década de los ochenta. Asimismo, la propuesta de historiar las relaciones de género y la teorización del género como categoría histórica llegan con poca diferencia temporal. Esto significa que por un lado, la tendencia es integrar aquellas teorizaciones que gozan de un cierto consenso a nivel internacional, sin apostar únicamente por uno u otro modelo interpretativo. Por ejemplo, las propuestas postmodernistas si bien pueden estar presentes como marco referencial, no tienen apenas influencia real en su aplicación práctica. Por el otro, que en pocos años se integran y conviven diversas, y a menudo, contradictorias formas de escribir la historia de las mujeres. Esta abundancia de propuestas teóricas puede provocar una mezcla confusa de presupuestos y modelos híbridos. Habría que mencionar además la tendencia a vincular la historia de las mujeres a los presupuestos metodológicos y teóricos de la historia social.

La pregunta que uno se debe hacer es: ¿Por qué la necesidad de crear una nueva categoría analítica? Fundamentalmente, porque la categoría analítica género abrió un abanico riquísimo de posibilidades metodológicas y temáticas para el estudio de las mujeres en la historia, más no afectó tan solo a los estudios de las mujeres, de hecho la batalla estaba en el campo teórico. Hasta la fecha, si bien la descripción y acumulación de conocimiento sobre la historia de la otra mitad de humanidad había ampliado el grado de conocimiento de nuestro pasado, la realidad es que este conocimiento sobre el sujeto femenino tan solo se añadía al existente. Y, a pesar de un inicial reconocimiento de la historia de las mujeres por parte de los académicos, rápidamente se relegaban sus contribuciones al margen de la Historia «oficial».

A raíz de ese status de marginación que apuntaba Scott, las historiadoras feministas vieron la necesidad de teorizar el conocimiento por dos razones: primero, sólo creando conceptos teóricos que afectasen transversalmente a la disciplina histórica se conseguiría integrar plenamente la historia de las mujeres en la Historia; y en segundo lugar, porque esos planteamientos teóricos son los que debían dar unidad como entidad a la historia de las mujeres<sup>54</sup>. Es decir, si bien los primeros intentos descriptivos partían de la unidad biológica del sujeto, las formulaciones teóricas

---

<sup>54</sup> Scott, «El género: una categoría útil para el análisis histórico», 26-27.

eliminaban esa connotación biológica en beneficio de categorías analíticas dinámicas y construidas a lo largo de la historia. Así que se podían analizar las continuidades y discontinuidades en base a una realidad contextual en constante transformación.

Sea como fuere, ante la necesidad de sumarse a los debates internacionales desde la propia realidad historiográfica nacional, en la década de los ochenta y noventa se produce un salto cualitativo en su vertiente teórica y metodológica, así como un reenfoque de viejos temas juntamente con la preocupación de nuevas temáticas.

### **Historia de las relaciones de género, historia de los hombres y las mujeres**

No existe un acuerdo unánime sobre el uso de historia de las relaciones de género o historia de los hombres y las mujeres para referirse a aquellas formulaciones teóricas que intentan superar los análisis acumulativos sobre la historia de las mujeres. Así, por ejemplo, mientras las historiadoras francesas han sido especialmente reticentes a usar el término “género”, entre las italianas no ha habido tantas dificultades. Para el caso español, en líneas generales se han utilizado indistintamente, llevando a veces a confundirse como equivalentes. En cualquier caso, sea cual sea la denominación, todas ellas coinciden en las reflexiones teóricas y metodológicas que se expondrán en las líneas que siguen.

La novedad respecto a la fase inicial del desarrollo de la historia de las mujeres de carácter contributivo es que el objeto de análisis son las relaciones entre los sujetos históricos. Relaciones que pueden ser de diversa índole: sociales, culturales e históricas; y que se da *entre y dentro* de los sexos. Es decir, relaciones entre mujeres, relaciones entre hombres y mujeres y viceversa<sup>55</sup>. Ahora bien, esto no debe entenderse como un intento de revestir de aparente neutralidad la elección por un sujeto histórico masculino o uno femenino. Este enfoque, consciente de los peligros de usar el “género” como un elemento neutro, defiende la idea de que “*la historia de las mujeres*

---

<sup>55</sup> Bock, «La historia de las mujeres y la historia del género: aspectos de un debate internacional», 68. Hernández Sandoica expresaba esta nueva etapa así: “*Los historiadores de las mujeres han extendido su interés hasta incluir las relaciones entre sexos en general, y la construcción histórica tanto de la feminidad como de la masculinidad*”, Burke, «Obertura: la nueva historia, su pasado y su futuro», 35., toma la cita de Editorial colectivo, “Why Gender and History?”, *Gender and History* 1 (1989)

es la historia del género por excelencia”<sup>56</sup>, sin negar la importancia de analizar las relaciones con los hombres.

Esta situación contradictoria es la que alimenta el carácter confuso del término género. Por consiguiente, es pertinente preguntarse qué significa o qué significado se da a la palabra género. El diccionario dice así: “grupo al que pertenecen los seres humano de cada sexo, entendido este desde un punto de vista sociocultural en lugar de exclusivamente biológico”<sup>57</sup>. Tomando esta definición, la historia de género (Gender History) equivale a decir historia de los seres humanos de cada sexo o historia de los hombres y las mujeres. Si nos detuviésemos aquí, la historia de género se diferenciaría de la historia de las mujeres de la década precedente por el mero hecho de incluir a los hombres. Y, llevado a extremo sería como retroceder el camino andado e incluso sería contradictorio. Si sólo se trataba de hacer historia de los hombres y de las mujeres, la historia de las mujeres únicamente era incompleta. En cualquier caso, el enfoque de género es un salto cualitativo por el hecho de incluir el elemento relacional entre hombres y mujeres, mediatizado en unos determinados contextos históricos. De ahí, la importancia de aplicar y referirse con propiedad a la “historia de género”: no limitándose únicamente a las mujeres y teniendo presente que la interrelación forma parte consubstancial del mismo análisis.

Y es que, algunos autores apuntan que la historia del género tiene una doble vertiente en función de la perspectiva adoptada. Esto es, desde una perspectiva femenina o desde una perspectiva masculina. Ambas son perspectivas de género que permiten interrelacionar a los sujetos históricos. Así, se evita caer en la supuesta neutralidad científica de la ciencia histórica, obligando a optar por una u otra perspectiva analítica. Esta equiparación rompe con la comúnmente aceptada idea de que la “historia general” es la de los hombres y sólo cuando se adopta la perspectiva de género se hace historia de las mujeres. El trasfondo de esta percepción radica en el hecho de asumir que “los hombres parecen estar por encima de las relaciones de género, en la medida en que las dominan”<sup>58</sup>, y planteando la doble perspectiva se equiparan los sujetos y se dotan a ambos de protagonismo histórico, agentes activos del devenir histórico. En pocas palabras, este enfoque analítico plantea que de cualquier hecho o proceso históricos existen distintas perspectivas de estudio.

Estas reformulaciones teóricas provenían de las historiadoras sociales, doblemente incomprendidas: desde las filas de la historia social clásica consideraban

---

<sup>56</sup> Bock, «La historia de las mujeres y la historia del género: aspectos de un debate internacional», 69.

<sup>57</sup> Definición de “género” según la RAE.

<sup>58</sup> Ibid., 70.

que los relatos históricos no conseguían incorporar las experiencias femeninas; y desde las filas de las historiadoras feministas, pues rechazaban el uso a-histórico del sujeto mujeres. Su apuesta, era hacer una historia integral<sup>59</sup>. Rechazaban, quizás por miedo a convertirse en un gueto, la construcción de dos historias paralelas apostando claramente por el estudio de las dinámicas interrelacionales. Se trataba, en definitiva, de pensar de otro modo la historia<sup>60</sup>.

### **La categoría género**

Sin lugar a dudas, para hablar con propiedad sobre *género*, entendida como categoría analítica, se debe ir a la teoría elaborada por Joan W. Scott. En primer lugar porque es la (primera) formulación teórica de carácter abiertamente histórico, aunque toma préstamos teóricos de la sociología (Pierre Bourdieu), la antropología (Maurice Godelier), la teoría feminista y, además claro está, de la propia disciplina histórica<sup>61</sup>. Y, en segundo lugar porque sirve para comprender los usos posteriores que se han hecho del concepto género, ya que nacen o se desarrollan en oposición, complementariedad o adición a esta formulación teórica.

Por estas razones, se exponen los rasgos característicos de la categoría género para establecer una comparación entre la historia de género clásica –planteada en el apartado anterior-, y la historia de género postmoderna. Estas dos etiquetas ayudan a clarificar el discurso, pero siendo siempre consciente de los infinitos matices que existen.

Joan Scott construía su definición de género en base a dos proposiciones: “*el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos, y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder*”<sup>62</sup>. Enfatizando la conexión integral de ambas proposiciones, la esencia de la propuesta teórica de Scott radicaba en su concepción dinámica y en constante

---

<sup>59</sup> Arlette Farge, «La historia de las mujeres: Cultura y poder de las mujeres: ensayo de historiografía», *Historia social*, n.º 9 (1991): 79-102. La versión original, en francés, firmado por un colectivo interdisciplinar de historiadores, antropólogas y filósofas se encuentra en *Annales ESC*, núm.2, 1986 Michèle Perrot et al., «Culture et pouvoir des femmes: essai d'historiographie», *Annals. Économies, Sociétés, Civilisations* 2, n.º L'histoire des femmes (1986): 271-93..

<sup>60</sup> Morant, «El sexo de la historia», 42-46.

<sup>61</sup> Aresti Esteban, «La categoría de género en la obra de Joan Scott», 224.

<sup>62</sup> Scott, «El género: una categoría útil para el análisis histórico», 44.



(re)formulación de las relaciones sociales entre hombres y mujeres -léase el género- en unos determinados contextos de espacio y tiempo. Así mismo, ese proceso de construcción daba lugar a una interrelación bidireccional de las relaciones sociales y las representaciones de poder. Es decir, las significaciones de género construyen el poder, y el poder construye las significaciones de género<sup>63</sup>.

Conviene detenerse en los significados específicos de los que se sirve la autora para no malinterpretar su formulación teórica. Para ello, primeramente nos centraremos en la descripción y significación del término *género*. En parte como reacción a la insistente identificación de la historia de las mujeres como una historia complementaria a la Historia en mayúsculas, el *género* huye de la connotación a-histórica del concepto «mujeres» en un sentido biológico y, en consecuencia, también del inmovilismo dicotómico de la relación hombres y mujeres.

Si bien la autora no es la única en reaccionar contra los peligros de convertir los sujetos históricos, en este caso las mujeres, en categorías a-históricas y por consiguiente inmutables e indiferentes a los cambios históricos, sí se le puede atribuir el mérito de teorizarlo en el campo de la historiografía y plantear nuevas interpretaciones<sup>64</sup>. Así, en la primera proposición se puede observar claramente que género no es sinónimo de mujeres, ni tan solo de hombres y mujeres. El género scottiano equivale a la construcción de las relaciones sociales entre hombres y mujeres. En otras palabras, las relaciones sociales y sus significaciones se construyen en relación a las diferencias percibidas entre hombres y mujeres. Y, las categorías «hombre» y «mujer», tomando su propia definición, deben ser entendidas como *vacías* y *rebotantes*, es decir, sin un significado único y en constante redefinición. La autora prosigue presentando un esquema analítico sistematizado que permita detectar, analizar e interrelacionar los cuatro elementos que constituyen el género<sup>65</sup>.

Este análisis, se presentaba con pretensiones abiertamente globales para todos los investigadores de la disciplina histórica, ya que para ella el conocimiento histórico

---

<sup>63</sup> Ibid., 54.

<sup>64</sup> La primera constatación de la diferencia entre sexo y género no recae en Joan Scott, a partir de los distintos artículos consultados cabe mencionar a Robert Stoller y un libro de 1968 titulado "Sex and Gender", y el libro "Sex, Gender and Society" (London, Gower) de la socióloga Ann Oakley de 1972 (versión en español de 1977: "La mujer discriminada: biología y sociedad", en Barcelona, Debate).

<sup>65</sup> No es nuestro objetivo hacer un análisis exhaustivo del esquema que propone Scott, solo señalar que los cuatro elementos son: los símbolos culturales que evocan representaciones múltiples; los conceptos normativos -plurales y en constante disputa entre ellos-; las instituciones y organizaciones sociales que actúan como marco político y de referencia; y finalmente las identidades subjetivas, su formación e interrelación con las organizaciones sociales y las representaciones culturales. Para una descripción detallada véase: Ibid., 44-47.

avanzaría en el momento en que se pudiera establecer (conocer) cómo se interrelacionan estos cuatro elementos. Señala:

El esquema que he propuesto del proceso de construcción de las relaciones de género podría usarse para discutir sobre clases, razas, etnicidad, o por la misma razón, cualquier proceso social<sup>66</sup>.

En síntesis, esta primera proposición era, a su vez, un punto de llegada y un punto de partida. De llegada en el sentido de que la desnaturalización de los sujetos históricos, especialmente las mujeres, se constituía como premisa fundamental de cualquier investigación histórica que tuviera a las mujeres como objeto de estudio. Y, de partida por el hecho de sistematizar una perspectiva analítica que ampliaba la mirada del historiador.

Es, en la segunda proposición, donde esta idea de explicación global se desarrolla fundamentalmente. Expone:

Establecidos como conjunto objetivo de referencias, los conceptos de género estructuran la percepción y la organización, concreta y simbólica, de toda vida social. Hasta el punto en que esas referencias establecen distribuciones de poder (control diferencial sobre los recursos materiales y simbólicos, o acceso a los mismos), el género se implica en la concepción y construcción del propio poder<sup>67</sup>.

¿Qué nos quiere decir con esto? Dado que el poder –léase la política- establece, crea, construye, mediatiza unas determinadas formas de interacción humana, el género se convierte en una categoría analítica que permite decodificar la construcción y transformación de las relaciones sociales en distintos espacios y tiempos delimitados. Es decir, en el contexto histórico en el cual se inscriben y se desarrollan las interacciones humanas. La relectura crítica de la historia permite analizar qué concepciones simbólicas de aquello que es femenino y aquello que es masculino contribuyen a definir las jerarquías sociales.

Dicho de otra manera, las relaciones sociales entre hombres y mujeres no son estáticas a lo largo de la historia, bien al contrario, se construyen, se transforman, se modifican en función y/o a consecuencia de los cambios en el sistema de poder en el cual conviven. Propone:

---

<sup>66</sup> Ibid., 47.

<sup>67</sup> Ibid., 48.

Si tratamos la oposición entre varón y mujer, no como algo dado sino problemático, como algo contextualmente definido, repetidamente construido, entonces debemos preguntarnos de forma constante qué es lo que está en juego en las proclamas o debates que invocan el género para explicar o justificar sus posturas, pero también cómo se invoca y reinscribe la comprensión implícita del género<sup>68</sup>.

En síntesis, el contexto histórico en el cual se desarrollan las interacciones sociales es un elemento fundamental para comprender qué significado se le otorga al género. Es decir, cada contexto histórico supone descubrir múltiples y variados significados sobre los conceptos hombre, mujer o diferencia sexual. En esta línea, lo que plantea la autora es la necesidad de prestar atención a qué connotaciones y significados otorgamos a determinados conceptos, ya que éstos lejos de ser estáticos, se reconfiguran y se reubican en función del contexto histórico en el cual se crean.

Su categorización del concepto género propició que se ampliara el debate teórico sobre la historia de las mujeres y las formas de hacer historia incorporando al conjunto de los sujetos históricos. Su propuesta, enaltecida a veces y denostada en muchas otras ocasiones, permitió abrir un debate altamente fructífero. Sin la pretensión de profundizar en esos debates, lo que es realmente importante son sus aportaciones, especialmente, la desnaturalización de los sujetos históricos (sujetos contextualmente construidos) y la redefinición y ampliación del “género”; la categoría “género” y su esquema histórico analítico que sirvió de inspiración a postmodernistas.

### **Puntos de encuentro: construcción sociocultural en contextos dinámicos**

La irrupción del género como representación mental asociada a un(os) significante(s) lingüístico(s) en el campo de la historiografía debe ser valorado, sin lugar a dudas, positivamente. Las posibilidades teóricas e interpretativas que se desarrollaron a raíz de su uso son igualmente innegables. No obstante, el uso inapropiado o confuso del concepto tiene el peligro de convertirse en un cajón de sastre donde el denominador común se fundamenta más en la heterogeneidad que no a partir de sus rasgos comunes compartidos.

---

<sup>68</sup> Ibid., 55-56.

Aun a riesgo de generalizaciones simplistas, existen elementos aceptados comúnmente que además de convertirlo en un instrumento analítico útil contribuye a hacer avanzar al conjunto de la disciplina histórica. Desde las primeras formulaciones de la historia de género clásica hasta la historia de género postmoderna pasando por todos los matices existentes, todas ellas comparten dos supuestos: la desnaturalización y diversificación del sujeto histórico femenino, y la interacción de los sujetos históricos en determinados contextos históricos que configuran las relaciones de poder entre los géneros<sup>69</sup>. Para el caso español plantear esta comparación como forma de exposición es más que pertinente, dado su propia tendencia a tomar préstamos de distintas tendencias para amoldarse a sus propias necesidades e intereses. Además claro está, porque se desarrollan coetáneamente en el tiempo.

Si bien la primera etapa de la historia de las mujeres jugó un papel central en la identificación de las mujeres como sujeto histórico a analizar, la historia de género revistió de dos nuevas características al sujeto “mujeres”: no se concebía ya como un sujeto a-histórico, y dentro del genérico “mujeres” no todo era homogéneo, era un imperativo reconocer la diversidad y la diferencia<sup>70</sup>.

El proceso de desnaturalización del sujeto histórico “mujeres” en un sujeto histórico construido fue la base sobre la cual vestir los posteriores estudios sobre las mujeres y la historia. Romper con la equivalencia sexo y género fue lo que permitió distinguir el sexo biológico<sup>71</sup> del sexo social<sup>72</sup> y sus respectivos orígenes y connotaciones. Mientras la biología definía y limitaba al conjunto de las mujeres como una colectividad considerada como una unidad, la aceptación de la idea de sujeto social construido daba pie a concebir a las mujeres como sujetos diversos y cambiantes en el tiempo. El principio de construcción sociocultural de las identidades sexuales, en clara oposición a la naturalización de estas identidades analizadas por la historiografía

---

<sup>69</sup> Del Val Valdivieso, «A modo de introducción. La Historia en los albores del s.XXI», 26-27.

<sup>70</sup> Morant, «El sexo de la historia», 52.

<sup>71</sup> La a-historicidad del sujeto histórico “mujeres” ha sido como una losa para las primeras teóricas que defendían un nuevo significado y uso del concepto sexo, desvinculado radicalmente de las connotaciones biológicas Bock, «La historia de las mujeres y la historia del género: aspectos de un debate internacional», 61-67..

<sup>72</sup> Con una intención deliberada uso los términos sexo biológico y sexo social. El abuso del término género ha generado ciertas reticencias, ya que su significado resulta a veces ambivalente y confuso. De igual modo, la adjetivación del sexo (biológico o social) contribuye a clarificar las diferencias entre las dos concepciones.

social clásica como inmutables<sup>73</sup>, era el elemento compartido por la gran mayoría<sup>74</sup> de la historiografía feminista.

El hecho de considerar que aquella identidad que se asume históricamente femenina o masculina es una construcción sociocultural y no una identidad prefijada e inalterable a lo largo de la historia, obliga al investigador social a tomar en consideración el contexto sociocultural donde esas identidades se construyen. Pero no solo eso. Poner de relieve la importancia del contexto sociocultural como objeto de análisis histórico no implica en ningún caso negar que hombres y mujeres tengan experiencias históricas diferenciadas, más bien supone introducir la variable relacional, el dinamismo de un sistema en el cual hombres y mujeres se desarrollan, se definen y se interrelacionan<sup>75</sup>.

Vinculado con esta nueva concepción dinámica del contexto, cabría añadir el consenso alrededor de la inoperatividad de la distinción dicotómica de las esferas. De hecho, existe un acuerdo tácito entre las historiadoras de las mujeres de que es imprescindible romper con el esquema dicotómico de las esferas sexuadas. Aspecto que desde la historiografía social clásica se ha perpetuado como algo ya dado<sup>76</sup>. Sin embargo, el análisis de la realidad histórica contemporánea desde la perspectiva de género muestra como la división social entre la esfera pública y privada, asociadas a la masculinidad y a la femineidad respectivamente, son construcciones socioculturales que responden a la propia dinámica interna de un contexto histórico determinado<sup>77</sup>.

---

<sup>73</sup> Aguado, «Dones, història i androcentrisme històric. Perspectives contemporaneistes a l'àmbit historiogràfic català», 519.

<sup>74</sup> Es importante la matización ya que no todas las corrientes feministas asumen sin contrapartidas este carácter histórico y constructivista del sujeto histórico "mujeres". Bastaría como ejemplo, citar aquellas corrientes feministas que se centran en los aspectos naturales y biológicos de las mujeres como elementos definitorios del sexo –biológico- femenino. Véase: Bock, «La historia de las mujeres y la historia del género: aspectos de un debate internacional», 65-66.

<sup>75</sup> Siguiendo el planteamiento de Joan Kelly "más que dos esferas de la realidad social, lo que hay son distintos escenarios para el desarrollo de las relaciones sociales", extraído de Laura L. Frader y Sonya O. Rose, «Gènere i reconstrucció de la història de la classe treballadora europea», *Afers: fulls de recerca i pensament* 14, n.º 33-34 (1999): 380.. Insistiendo sobre esta cuestión: Aguado, «Dones, història i androcentrisme històric. Perspectives contemporaneistes a l'àmbit historiogràfic català», 519., Bock, «La historia de las mujeres y la historia del género: aspectos de un debate internacional», 56-57.

<sup>76</sup> Sobre la asunción de la dicotomía público/privado por parte de la historia social clásica y la nueva historia social como una realidad y no como una ideología construida, ver Frader y Rose, «Gènere i reconstrucció de la història de la classe treballadora europea», 378-383.

<sup>77</sup> Ana Aguado ilustra esta idea con el análisis de la relación entre clase y género y la cuestión de la ciudadanía femenina, poniendo de manifiesto como "el sexo y la clase actúan siempre juntos, y de que la conciencia de clase adopta una forma sexuada" Aguado, «La historia de las mujeres como historia social», 66.

La falsa dicotomía entre espacio público y privado es “*en la realitat històrica, interacció i reforçament mutu*”<sup>78</sup>. Así, la construcción histórica de la feminidad y la masculinidad es dinámica en el tiempo a raíz de sus reformulaciones mediatizadas por los contextos históricos, y simultáneamente establece la pauta de aquello que debe ser considerado masculino y femenino, asociándolo a espacios delimitados (público y privado respectivamente). Sería una contradicción asumir el carácter dinámico y constructivista de los sujetos históricos y a su vez considerar de forma estática los contextos históricos.

Finalmente, cabría añadir un nuevo elemento de consenso: el género como una forma de conceptualizar la política<sup>79</sup> (entendiendo el término “política” de manera amplia). Esto implica, por un lado, un nuevo modo de entender la política como sinónimo de poder (por extensión de las relaciones de poder y la manera en que se estructuran éstas en función de la identidad sexuada). Por el otro, la ampliación temática a aspectos asociados anteriormente concernientes únicamente a los hombres y el ejercicio del poder masculino (la alta política, la ciudadanía, las guerras...). Si bien no nos detendremos más en esta cuestión, sí era pertinente mencionarlo aunque fuese brevemente.

### **Puntos divergentes: ¿categorías equiparables?**

Existen ciertos consensos sobre la definición y la utilidad de la categoría género, pero también son patentes las críticas o divergencias que suscita. Fundamentalmente, se pueden identificar dos elementos que son objeto de debate: en qué posición se debe situar el género en relación a las demás categorías analíticas como son, por ejemplo, la clase o la raza y, el segundo, qué derivaciones puede tener el uso del concepto género para con las mujeres. Las posturas al respecto son variopintas y la opción por una u otra forma de escribir la historia de las mujeres conlleva establecer aproximaciones o marcar distancias con distintas tendencias historiográficas. A este respecto, las posturas son de distintas procedencias: desde el campo de la teoría feminista clásica hasta las propuestas más reciente del giro lingüístico, pasando por las formulaciones de la historia de las mujeres o la historia de género clásica.

---

<sup>78</sup> Aguado, «Fer història del gènere, escriure història de les dones», 301.

<sup>79</sup> Hernández Sandoica, «Historia, historia de las mujeres e historia de las relaciones de género», 42-43.

En referencia a la posición de la categoría género en el seno de la teoría historiográfica, las divergencias surgen a raíz de interrogarse sobre los vínculos y relaciones –complementarias, jerarquizadas o inconexas– que se pueden crear entre las distintas categorías históricas. Éstas ¿se pueden considerar categorías análogas? ¿Se pueden establecer distintos niveles entre las categorías entre las cuales exista una relación desigual? De nuevo podríamos preguntar qué historia hacemos: ¿historia social?, ¿historia de género? o ¿historia de las mujeres?

Los partidarios de mantener una posición equidistante entre las categorías de género y clase parten del supuesto de que *“las diferencias que aparecen dentro de un mismo sexo son tan grandes como las que se hallan dentro de una misma clase”*<sup>80</sup>. Es decir, ambas categorías son constructoras de significaciones y relaciones sociales y, a su vez, un reflejo de las realidades sociales dentro y entre los grupos sociales de género y clase. Tanto las clases sociales (clase trabajadora, burguesía, nobleza) como el género (hombres y mujeres) se convierten en variables que, interrelacionadas entre sí producen sistemas de relación complejos que permiten analizar la realidad histórica con un mayor grado de interrelación. Esta posición equidistante también tiene su transposición a otras categorías<sup>81</sup> que reflejan una forma de relación sociocultural. La clave, en definitiva, es la interacción de los distintos sistemas de relación, y no la competición por jerarquizar esas categorías. Por su claridad, citamos a Gisela Bock cuando afirma que:

Las relaciones de género son tan importantes como el resto de las relaciones humanas, que están en el origen de todas ellas y las influyen. Y, a la inversa, que todas las demás relaciones humanas contribuyen y actúan en las relaciones de género<sup>82</sup>.

Sin embargo, no todos los autores consideran que se pueda situar al mismo nivel la clase y el género, dado que sus presupuestos teóricos son radicalmente distintos y por lo tanto queda fuera de lugar cualquier equivalencia<sup>83</sup>. En realidad, los

---

<sup>80</sup> Bock, «La historia de las mujeres y la historia del género: aspectos de un debate internacional», 74.

<sup>81</sup> Ibid., 75. Otras variables socioculturales son: la raza, la edad, la sexualidad, la cultura, el lenguaje, la religión, la familia o la economía.

<sup>82</sup> Ibid., 77.

<sup>83</sup> Claramente esta es la posición de Joan Scott, al considerar que la lógica de la categoría *género* no tiene vinculación alguna con las teorías marxistas (determinación económica y lógica dialéctica de devenir histórico) que sí tienen una vinculación integral con la categoría *clase*. Scott, «El género: una categoría útil para el análisis histórico», 25-26.

que consideran preeminente el género no lo hacen únicamente por su capacidad descriptiva sino también por su capacidad como significante de poder<sup>84</sup>. Desde esta concepción, surgen dos posturas de difícil denominación, debido a los sutiles matices pero que tienen raíces compartidas: otorgar un papel primordial al lenguaje y la textualidad en el análisis histórico. También, porque las mismas historiadoras no terminan de sentirse cómodas con una u otra etiqueta.

En cualquier caso, lo que se pone de manifiesto es que el giro lingüístico privilegia al género y éste se constituye como el elemento central. Las diferencias están entre aquellas que no reniegan de los presupuestos históricos clásicos y aquellas que rompen con cualquier vinculación historicista. Su nexa, el hecho de que el género se reinterpreta como un lenguaje, como un sistema simbólico susceptible de ser analizado<sup>85</sup>. Este enfoque, que privilegia la preeminencia del discurso como generador de realidades históricas<sup>86</sup> y las propuestas deconstruccionistas del pensamiento, ha tenido distintos grados de influencia en las historiografías española, italiana y francesa.

Por lo que se refiere al segundo elemento objeto de debate, la cuestión central es qué connotaciones o asociaciones se pueden establecer en relación al significado que otorga Scott al género. Esto es, ¿el proceso de deconstrucción del sujeto puede difuminar y menoscabar los esfuerzos por parte de las historiadoras de las mujeres para visibilizarlas como sujeto histórico activo? A esta cuestión, cabría añadir las dificultades de comprensión que se derivan de su formulación por el hecho de ser excesivamente teórica.

Así, la parte descriptiva del concepto género puede llevar a la confusión. El hecho de asociar a una única palabra más de una idea o concepto la convierte en una categoría, demasiado a menudo, ambigua. Por ejemplo, género se puede definir como “elemento constitutivo de las relaciones sociales”, pero a su vez género también se puede identificar con la misma “construcción de las relaciones sociales”, o incluso, como sinónimo de “las relaciones sociales”. Además, el concepto género como categoría analítica presupone unas determinadas características: su historicidad y por

---

<sup>84</sup> Esta postura es la defendida por Joan Scott, y ha sido ya desarrollado previamente en el apartado específico sobre la categoría género.

<sup>85</sup> Kathleen Cannings, «La història feminista després del gir lingüístic. Historiar el discurs i l'experiència», *Afers: fulls de recerca i pensament* 14, n.º 33-34 (1999): 303-41., Miguel Ángel (coord.) Cabrera, «Más allá de la historia social», *Ayer* 62 (2006).

<sup>86</sup> Frader y Rose, «Gènere i reconstrucció de la història de la classe treballadora europea», el apartado “Nuevas direcciones...”



consiguiente su carácter construido y cambiante. Nerea Aresti expresa perfectamente esta ambivalencia:

Scott renovó la agenda de la historia de género y perfiló nuevos objetivos. Desde su punto de vista, se trata de analizar cómo el género construye la política y también como la política construye el género. El género permea la sociedad y construye las relaciones sociales, pero a la vez el género es una construcción. De este modo, la categoría misma de género y la diferencia sexual se convierten en objeto de análisis, y dejan de ser así, un instrumento fijo y estable, aplicable de forma mecánica al estudio de los diferentes contextos históricos. En otras palabras la categoría de género muestra su utilidad para la historia, pero sólo el análisis histórico nos permite comprender cómo el género ha operado en sociedades pasadas. Pareciera como si Scott nos estuviera ofreciendo un concepto con una mano y arrebatándonoslo con la otra. Y, en cierto modo, así es<sup>87</sup>.

La realidad es que esta ambivalencia de significados ha provocado que su interpretación se aplique o se entienda de forma distinta a la esperada inicialmente. Además de despertar claras reticencias entre distintos sectores de la comunidad historiográfica<sup>88</sup>. Hernández Sandoica apunta precisamente este error a la hora de importar los procedimientos teóricos del género. Afirma:

Porque el método que aquél [el género] exige no lleva a la reconstrucción de un todo sin aristas, sino muy al contrario, a la más explosiva exasperación de esas aristas, a la abierta exhibición de las piezas quebradas, quedando abierto el asunto a tratar<sup>89</sup>.

La consecuencia de interpretar erróneamente la propuesta de Scott ha conducido a eliminar, por un lado, el carácter crítico e innovador de su teorización; y por el otro, a cuestionar en cierto modo las bases de la historia de las mujeres como enfoque historiográfico. El error más común, y contrariamente a lo que Scott pretendía, se ha asociado el género a las mujeres, obviando que el género no responde a una identidad sexuada sino a la interrelación entre las identidades sexuadas, hombres y mujeres. A consecuencia de esta naturalización, la categoría género pierde su carga

---

<sup>87</sup> Aresti Esteban, «La categoría de género en la obra de Joan Scott», 226-227.

<sup>88</sup> Las críticas proceden de muy diversos campos: desde la historia social clásica, el feminismo teórico y también, sectores de la historia de las mujeres que la acusan de restar protagonismo a las mujeres como sujetos de su propia historia.

<sup>89</sup> Hernández Sandoica, «Historia, historia de las mujeres e historia de las relaciones de género», 52.

crítica con la historiografía clásica, que tenía el propósito de transformar integralmente la ciencia histórica<sup>90</sup>.

Contrariamente, ciertos sectores del feminismo académico (entiéndase los distintos enfoques desarrollados dentro de la Historia de las mujeres) responsabilizan a la corriente post-estructuralista y a las post-estructuralistas feministas de debilitar y menoscabar los esfuerzos realizados por recuperar y visibilizar las mujeres en la historia. Argumentan que la descentralización del sujeto (feminidad, homosexualidad, afroamericano, latino) se contradice con su principal objetivo hasta el momento: recuperar el sujeto femenino como agente histórico y visibilizarlo<sup>91</sup>.

### **Historia de las mujeres como historia social**

Al inicio de este capítulo se destacaba como un elemento fundamental de la historiografía sobre la historia de las mujeres el ambicioso propósito de querer transformar las bases de la disciplina histórica, complejizando el relato histórico y ampliando sus presupuestos teóricos. Desde la perspectiva actual, estos objetivos se han cumplido con creces, tal como afirma Ana Aguado al considerar que los nuevos instrumentos conceptuales como el género, las relaciones de género o la construcción histórica de la diferencia sexual, pertenecen ya al patrimonio común de la teoría historiográfica<sup>92</sup>. Es, en ese patrimonio común, donde se deben buscar las raíces de la conexión entre la nueva historia social y la historia de las mujeres. Su vinculación reside

En la consideración de las relaciones entre los sexos –las relaciones de género, entendiendo por tal la construcción cultural de la diferencia sexual- como relaciones sociales construidas histórica y culturalmente; y por tanto, en clara vinculación con la historia social y cultural<sup>93</sup>.

Entender la historia de las mujeres como historia social significa asumir que el análisis y la explicación histórica de “lo social” (relaciones sociales y económicas) y “lo

---

<sup>90</sup> Citado en Aresti Esteban, «La categoría de género en la obra de Joan Scott», 231.: Joan W. Scott en más de una ocasión ha confesado que cada vez utilizaba menos el concepto género, prefiriendo usar diferencia sexual o sexo, entendidas como categorías variables y construidas históricamente.

<sup>91</sup> Cannings, «La història feminista després del gir lingüístic. Historiar el discurs i l'experiència», 308.

<sup>92</sup> Aguado, «La historia de las mujeres como historia social», 58.

<sup>93</sup> Ibid.

representado” (discursos y representaciones culturales) son los elementos constituyentes de las identidades y las experiencias históricas. Marcando distancias con la historia social clásica por su ceguera androcéntrica, como con los partidarios del género que lo defienden como la variable estructuradora central. Esta concepción reivindica la centralidad del análisis en el complejo sistema de relaciones sociales y culturales<sup>94</sup>.

En la historiografía española en general, la historia de las mujeres se ha inscrito voluntariamente en el campo de la nueva historia social. Esto es que adopta sus presupuestos teóricos y metodológicos pero a su vez, incorpora las propuestas teóricas procedentes de la historiografía sobre la historia de las mujeres y la historia del género. El objetivo último, por lo tanto, no es la mera actividad acumulativa al relato ya existente como tampoco la especialización o focalización en el sujeto histórico femenino. Bien el contrario, el fin es mucho más globalizante e integral<sup>95</sup>. La recuperación y visibilidad del sujeto histórico femenino tiene sentido si se ubica en la realidad histórica, lugar en el cual se construyen y se modifican los sistemas de relaciones de género, y en última estancia estructuran las relaciones de poder y las jerarquías sociales. De ahí, su vínculo con los presupuestos de la nueva historia social<sup>96</sup>.

Aquellas que se sitúan y defiende este modo de entender y escribir la historia de las mujeres tienen como telón de fondo la crítica al uso y abuso de la categoría género, argumentando que se ha aceptado en la mayoría de los casos sin demasiadas contrapartidas<sup>97</sup>. Dos serían básicamente las críticas: por un lado, las historiadoras sociales aun reconociendo el componente crítico y operativo de la categoría género, consideran que su generalización ha alterado la esencia de crítica inicial. Por el otro, la propensión a establecer vínculos con las tendencias postmodernistas y el progresivo

---

<sup>94</sup> La vinculación, en palabras de Ana Aguado, entre historia social e historia de las mujeres parte del principio de que “cal plantejar-se, com a «urgència metodològica» de la historia present i futura, l'estudi de les relacions socials entre dones i homes com una relació social més, re-estructuradora dels grans temes de la historia” Aguado, «Fer història del gènere, escriure història de les dones», 301.

<sup>95</sup> Aguado, «Dones, història i androcentrisme històric. Perspectives contemporaneistes a l'àmbit historiogràfic català», 521.

<sup>96</sup> Éstos rasgos comunes son privilegiar el uso de fuentes, aplicar una metodología empírica y analizar el sujeto mujeres en sus contextos espaciotemporales.

<sup>97</sup> Díaz Sánchez, «Historia social e Historia cultural de las mujeres. Apuntes para un debate», n. 16. La autora expone una visión absolutamente negativa del uso del concepto género: “La utilización mecánica del «género» como categoría analítica social, aplicada en muchos casos como plantilla, ha producido unos efectos que sin duda no se preveían en un principio. El peor de todos, a mi modo de ver, es la pérdida potencial reivindicativa, revolucionaria o transformadora, de un cambio sistémico, acomodándose cada vez más en una mera explicación dentro de un narrativismo tardío que ha desembocado en el triunfo de la experiencia y el trauma, en los márgenes de la historia social y echándonos en brazos del posmodernismo indulgente. Además la unanimidad con que se adoptó el término provocó una visión unitaria, tan uniforme y común que hacía difícil cuestionar su utilización”.

distanciamiento con los presupuestos precedentes (baste recordar que la historia de las mujeres se desarrolló inicialmente en el marco de la historia epistemológica). Como afirma Pilar Díaz Sánchez, el objetivo de las investigaciones históricas “*no debe ser otro que contribuir a realizar una historia total de los hombres y mujeres insertos en unas coordenadas espaciotemporales*”<sup>98</sup>. Una obviedad sin duda en la práctica, pero no tan claro desde el plano teórico. Y es, en el plano teórico donde las discrepancias toman forma.

Se podría condensar lo dicho hasta el momento en que las distintas formas de escribir la historia de las mujeres en los últimos cincuenta años han derivado en dos tendencias: la historia social y la historia cultural. Cada uno responde a su propia dinámica interna de desarrollo aunque los intercambios y préstamos teóricos y metodológicos han sido la norma, más que la excepción. Aunque resulta complicado ilustrar ambas trayectorias en pocas líneas, se pueden apuntar tres características compartidas: sus inicios residen en las primeras formulaciones sobre la historia de las mujeres como historia contributiva; en segundo lugar, el concepto «género» es el elemento de disputa en el plano de discusión teórica y por último mantienen una posición a veces complementaria, a veces contraria a la historia feminista.

Aunque no sea del todo preciso, resulta de gran utilidad expositiva contraponer la (nueva) historia social y la (nueva) historia cultural en relación a cómo conciben la escritura de la historia de las mujeres. Asumiendo la asunción e integración de los rasgos característicos de la historia de las mujeres (desnaturalización sujeto, dinamismo histórico y contextos construidos), una y otra tendencia difieren en el lugar donde focalizan su análisis. Mientras la historia social considera punto central para su explicación histórica la organización social y los elementos sociales y económicos que tienen lugar en ese contexto espaciotemporal, la historia cultural otorga un carácter preeminente a las representaciones, las identidades y las construcciones de los sujetos históricos. Así, si bien la historia social se sitúa en la genealogía de los Annales, la historia cultural queda inserta en el marco general de los Estudios Culturales<sup>99</sup>.

A pesar de estas distinciones, lo más interesante sería la combinación de la subjetividad con lo material y a la inversa, con la pretensión de recuperar genealogías históricas más completas<sup>100</sup>. Natalie Zemon Davis y Arlette Farge, en la parte

---

<sup>98</sup> Ibid., 18.

<sup>99</sup> Los «Cultural Studies» agrupan a grupos diversos que consiguen su unidad por su identidad: estudios orientales, estudios postcoloniales, estudios de las mujeres.

<sup>100</sup> María Dolores Ramos Palomo, «Historia de las mujeres y género. Una mirada a la época contemporánea», *Revista de Historiografía* 22, n.º 1 (2015): 222. y Díaz Sánchez, «Historia social e Historia cultural de las mujeres. Apuntes para un debate», 22-23.

introdutoria de la obra *Historia de las mujeres* unían estas dos formas de realizar una historia sobre las mujeres de una forma más globalizante:

De nada serviría construir una historia de las mujeres que sólo se ocupara de sus acciones y de sus formas de vida, sin tomar en cuenta el modo en que los discursos han influido sobre su manera de ser, y a la inversa. Tomar en serio a la mujer equivale a restituir su actividad en el campo de relaciones que se instituyen entre ella y el hombre, convertir la relación de los sexos en una producción social cuya historia el historiador puede y debe hacer<sup>101</sup>.

Este fragmento permite ilustrar a su vez las contradicciones internas entre las distintas formas de concebir y escribir la historia de las mujeres, incluso de la forma más apropiada de referirse a ella. La edición original francesa de la obra *Historie des Femmes en Occident*, suscitó críticas<sup>102</sup> diversas y desde ámbitos académicos y disciplinares distintos. Entre otras cuestiones, fue una de las cuestiones centrales cómo denominar esa historia. Gianna Pomata, una de las férreas defensoras de hacer una historia social de las mujeres puntualizaba:

Pienso que la historia de género es un área de investigación histórica perfectamente legítima y extremadamente útil. Pero no debe confundirse con la historia de las mujeres y no puede tener prioridad sobre la necesidad de una historia social de las mujeres. Veo la principal tarea de la historia de las mujeres no como una «deconstrucción» del discurso machista sobre las mujeres, sino como un esfuerzo para superar la «escasez de hechos» acerca de sus vidas<sup>103</sup>.

### **Mujeres y cambio social**

A lo largo de este apartado, se ha hecho referencia a los distintos avances y formas de concebir y escribir la historia de las mujeres. Así, la diversificación del sujeto mujeres junto con el cambio de perspectiva analítico y la categorización de nuevos conceptos teóricos son elementos que permiten al lector seguir la evolución

---

<sup>101</sup> Georges Duby et al., *Historia de las mujeres en Occidente* (Madrid: Taurus, 2000), vol. 3.

<sup>102</sup> Michelle Perrot, «Escribir la historia de la mujeres: una experiencia francesa», *Ayer*, n.º 17 (1995): 78-82.

<sup>103</sup> Fragmento extraído de *Ibid.*, 80., que cita a Gianna Pomata y su contribución a la “Lecturas críticas” del coloquio *Femmes et Histoire*.

historiográfica de las sucesivas historiadoras de las mujeres o de aquéllas historiadoras que han optado por el sujeto histórico mujeres como objeto de estudio central.

A todo ello, empero, es pertinente retomar y situar en el centro del debate un aspecto, desde nuestro punto de vista, de suma importancia: el hecho de analizar a las mujeres como sujetos históricos activos con capacidad de influencia en el ámbito personal (la llamada esfera privada o íntima) y, muy especialmente, en el colectivo, en el conjunto de la sociedad en la cual se ubica históricamente al sujeto histórico “mujeres” (la esfera pública, política). Esto es, en última instancia, poner en práctica la concepción teórica de investigar y escribir una historia integral y compleja. Una historia que contemple las múltiples perspectivas analíticas y que rompa con el androcentrismo imperante.

Esta tarea, para nada libre de contradicciones y dificultades variopintas, puede derivar de forma consciente o inconsciente hacia el aislamiento del sujeto femenino de su propio hábitat histórico. La validez de las investigaciones que se centran específicamente en los aspectos correspondientes a la denominada esfera privada es incuestionable en tanto que arrojan nuevas informaciones y elementos a considerar en el análisis histórico concreto, aunque pueden resultar incompletas desde una perspectiva más global. Esta afirmación se debe analizar por partes para comprenderse en su justa medida, y conviene precisar que se toma en consideración al sujeto femenino en sus múltiples dimensiones (en su vertiente interna, respecto y en relación al conjunto de los sujetos históricos que configuran la sociedad en la cual viven), y dentro de un eje analítico binario: el análisis de los cambios y las continuidades históricas en diversos planos (político, social, económico, cultural...).

Por dimensiones del sujeto histórico se hace referencia al estudio del grado de participación u omisión de las mujeres en los distintos espacios de la vida social moderna. Lo relevante de estos espacios es analizar el grado de participación de los distintos sujetos históricos y las representaciones que se derivan de él. El elemento diferencial respecto a la teoría de las esferas (asumida tantas veces sin aplicar un análisis crítico de la misma clasificación) es que no presupone ni atribuye un sujeto histórico a una esfera determinada. Es decir, si bien la idea de las esferas puede ser útil en la vertiente inter-relacional que establecen, resulta totalmente insatisfactoria en el plano explicativo por el hecho de asociar las esferas a un u otro sexo a-históricamente.

Así pues, si por «esferas» uno entiende que los sujetos históricos se interrelacionan en múltiples espacios, y éstos espacios contemplan distintas dimensiones (política, económica, cultural, social, de mentalidades...), entonces el concepto «dimensiones» es un sinónimo de «esferas», y su rasgo distintivo es el

carácter construido y transformable en función de las propias dinámicas históricas del periodo estudiado.

Sin embargo, esta acepción no ha sido la mayoritaria en los análisis históricos. Quizás por su operatividad analítica (contraponer realidades es un recurso útil), el concepto de las esferas se ha aplicado para dar cabida a una visión dicotómica de las relaciones de género: la esfera pública o política es ocupada por los hombres mientras que las mujeres se recluyen a la esfera privada o personal. Se fundamenta en el hecho de que esta segregación espacial es históricamente contrastable y existen investigaciones históricas, tanto de la época contemporánea así como de época anteriores, que se basan en esta visión dicotómica de las esferas complementarias. En estos análisis, las situaciones que no encajan perfectamente en el esquema se asumen como imperfectas, casos aislados o puntuales. Así, la complementariedad es la supuesta realidad, y todo aquello que escape de esta normatividad histórica se conciben como casos excepcionales. No obstante, estas interpretaciones omiten que ese sistema de relaciones –sociales, culturales, políticas...- no deja de ser el reflejo de la propia realidad histórica analizada, un “producto” construido por, para y entre los sujetos históricos que componen esa determinada sociedad.

Dicho lo cual, esta conceptualización de la multiplicidad de dimensiones espaciales y tipológicas debe permitirnos superar los análisis parciales o limitados a un determinado espacio físico o mental. Significa romper con esquemas relacionales ya dados y analizarlos como un elemento más del conjunto. El trasfondo de “*aquello personal es político*”<sup>104</sup> o la idea de *poder* como *política* que defiende Joan Scott (así como otras muchas historiadoras) son, en última instancia, el eje sobre el cual sentar las bases de las investigaciones históricas.

Frente a unos discursos historiográficos y normativos bien asentados en la academia y en la sociedad, es un reto en mayúsculas despojarse de la visión de las esferas con sujetos históricos adscritos a-históricamente. Aquí apuntamos dos razones: la primera, de carácter académico, es que a pesar de los intentos la historiografía clásica es reacia a incorporar y hacer suya esta nueva concepción. La segunda, el peligro de la dispersión o la disolución del sujeto histórico o por el contrario, la reproducción –implícita- del propio sistema de relaciones socioculturales.

Respecto a los peligros de caer en extremos interpretativos excluyentes, es común que la persona que investiga un fenómeno histórico desde la perspectiva femenina deba enfrentarse a este problema. La búsqueda, la aspiración en última

---

<sup>104</sup> Kate Millett, *Política sexual* (Madrid: Instituto de la Mujer, 1995).

instancia, de mantener una postura equidistante entre la especificidad del sujeto femenino y la globalidad del fenómeno es una constante perturbadora. Esto no significa que se deba abandonar la empresa, simplemente pone de manifiesto la necesidad de pensar e investigar el fenómeno como un elemento poliédrico y multidimensional, donde los sujetos –sean masculinos o femeninos- fluyen y se interrelacionan constantemente y recíprocamente. Perder esta mirada poliédrica es lo que devalúa el análisis, las contradicciones internas son inherentes a la propia disciplina.

Asimismo, dada la cantidad de estudios e investigaciones sobre las mujeres en la historia que tenemos a nuestra disposición es un imperativo, a estas alturas ya inexcusable, el abandono del esquema de las esferas complementarias. Fundamentalmente porque esa parcialización de las esferas ha resultado ser totalmente improductiva para la ciencia histórica. Es decir, si bien ha permitido acumular información sobre las mujeres en la historia, la realidad es que ha sido una rémora en lo que a interpretaciones se refiere y en el reto de hacer avanzar al conjunto de la ciencia histórica.

Ese esquema dicotómico, además, ha contribuido a difundir interpretaciones en algunos casos excesivamente simplistas cuando no alterados. En buena medida, todas aquellas experiencias históricas de mujeres que salían de la lógica de las esferas pública-privada eran asumidas como excepcionales, hecho que llevaba a estudiar como fenómenos especiales las mujeres que rompían con este esquema o transitaban entre las dos esferas. Ahora bien, la consecuencia de este esquema analítico fue que más que estudios sobre la esfera privada femenina, crecieron de forma significativa las investigaciones sobre mujeres que no encajaban con la norma dicotómica. A pesar de ello, estas últimas investigaciones seguían manteniendo un halo de excepcionalidad. Y ese rasgo distintivo de ser una excepción a lo común –según la lógica de las esferas- trajo consigo la tendencia a sobredimensionar el papel de las mujeres en la historia. Y no solo eso. A menudo, los resultados de las investigaciones tenían un cierto matiz de insatisfacción. Es decir, las mujeres y sus experiencias históricas al ser comparadas con la experiencia masculina (concebida como el elemento universal y “objetivo” del análisis”) siempre eran incompletas.

Para ilustrar esta insatisfacción interpretativa, uno puede prestar atención a los estudios sobre el movimiento obrero. En ellos, el modelo de obrero ha sido siempre masculino. Aún y a pesar de que las mujeres siempre han tenido presencia en las fábricas. Los conflictos, las formas de organización de los trabajadores, las dinámicas de presión, las formas de actuación, etcétera, se analizan en función del patrón



masculino. Como consecuencia, las investigaciones que toman como objeto de estudio centro de trabajos mixtos o únicamente femeninos no consiguen “encajar” plenamente con el modelo supuestamente universal.

Dos cuestiones se pueden inducir a raíz de lo planteado. En primer lugar, que el modelo masculino es útil en tanto que aporta información concreta sobre una situación específica (un centro de trabajo obrero de hombres), pero en ningún caso puede erigirse como el modelo objetivo. Así, es la pluralidad de modelos y su análisis comparativa al mismo nivel lo que aporta nuevos conocimientos a la disciplina. Y, en segundo lugar, es que evaluar las experiencias históricas de las mujeres en función del otro –siempre masculino- se corre el riesgo de reproducir el sistema histórico de relaciones desiguales. La desigualdad como tal debe ser evidenciada en los análisis históricos, pero no debe ser el único parámetro a tener en consideración. Es el sistema de relaciones en su conjunto el que debe ser estudiado.

Estas cuestiones mantienen una estrecha relación con el segundo elemento apuntado anteriormente: el carácter binario de los análisis. Por carácter binario hacemos referencia al juego que permite establecer interpretaciones en base al estudio de los cambios y las continuidades en el devenir histórico. A destacar la concepción binaria y no dicotómica del eje cambio-continuidad, ya que no es su oposición la que permite avanzar en el conocimiento sino su sistema interno de relación. En este sentido, aunque preferentemente se ha optado por analizar los cambios históricos, las continuidades (aquello que permanece) nos ofrecen igualmente elementos interpretativos de gran valor histórico. Así, en definitiva, lo que debe prevalecer en el análisis es la configuración y reconfiguración de los límites del sistema de relación social, centrando nuestra atención en aquellos aspectos que se mantienen y aquéllos que se reconfiguran en función de qué sujetos históricos y qué nuevo sistema relacional surge a raíz de ello.

En esta línea, parece oportuno poner en valor la continuidad histórica como un elemento más del análisis. Esto no significa limitarse exclusivamente a aquello que permanece a lo largo del tiempo, pero sí puede funcionar como un contrapeso al análisis de los cambios, que por representar un antes y un después temporal puede llevarnos a caer en el error de sobredimensionar los efectos reales de los esperados sobre una cuestión concreta. Sirva de ejemplo, brevemente, un tema concreto como las relaciones de pareja y los métodos anticonceptivos durante los años sesenta y setenta del siglo pasado en España. Obviamente el gran cambio es la introducción, el uso de estos métodos anticonceptivos en determinados sectores sociales (y la posterior generalización de su consumo en apenas dos décadas) y el control por parte

de las mujeres principalmente de su maternidad y de los hombres, en segundo lugar, de su paternidad. El control de la natalidad no tiene únicamente consecuencias en el plano biológico (alteración del ciclo menstrual) sino también en muchas otras dimensiones (sociales, culturales, políticas). Paralelamente, y a pesar del salto que supone ese control, determinados aspectos se mantienen inalterados o tiene unos procesos de cambio mucho más lentos y necesitan una periodización más amplia. Por ejemplo, uno se podría preguntar si el control de la natalidad es una cuestión de la mujer o implica por igual al hombre. O, ¿en qué grupo social se generalizaron con mayor rapidez su uso? o ¿de qué naturaleza fueron los condicionantes que incentivaron o retardaron su uso cotidiano?, y así se podrían añadir más cuestiones que en última instancia permiten calibrar la profundidad del cambio.

A todo lo dicho, además, uno debe incluir la variable cronológica. Esto es la periodización histórica de los fenómenos a analizar. La cronología permite por un lado establecer los ritmos y tendencias de los cambios y continuidades que tienen lugar, pero además, también permite evidenciar la complejidad de los fenómenos históricos, ya que no siempre coinciden las cronologías políticas con las económicas, o éstas con las sociales<sup>105</sup>. A raíz de la interrelación de las distintas periodizaciones uno puede confirmar o reelabora sus hipótesis, derivando según el caso en un reforzamiento de las teorías ya existentes o en nuevas interpretaciones que arrojen nueva luz a temas hasta entonces omitidos.

En definitiva, por todo lo planteado en relación a las múltiples dimensiones en las que están y actúan las mujeres junto a la doble vertiente analítica de cambio-continuidad, uno puede concluir que lo relevante del análisis histórico es indagar sobre el sujeto histórico mujeres en su vertiente activa, su capacidad de influencia en el conjunto de la sociedad. Así, lejos de considerar las experiencias femeninas que se desarrollan en distintas esferas como hechos excepcionales, éstas se deben analizar en función de su propio contexto, en relación al conjunto de la sociedad y su sistema social de relaciones.

Es posible que rompiendo con las esferas complementarias los relatos históricos que surjan serán menos épicos y mucho más complejos. Abandonar la visión victimista de las mujeres en la historia no solo libera a los análisis históricos de unos corsés demasiado rígidos, sino que reconfigura a las mujeres como sujetos históricos complejos, activos y dinámicos. Y es su complejidad, su actividad y su dinamismo lo que debe centrar la mirada del historiador.

---

<sup>105</sup> Pilar Folguera, «Mujer y cambio social», *Ayer*, n.º 17 (1995): 155-72.

No quisiera terminar este largo apartado sobre mujeres e historia sin mencionar la constante que se repite en todas las etapas y tendencias desarrolladas sobre la historia de las mujeres. Una constante incómoda e ambivalente, ya que persiste y se resiste a ser resuelta de un modo satisfactorio para todas las partes implicadas: la inherente posición entre integrarse y a consecuencia diluirse en la historia o mantener la propia especificidad y convertirse en un gueto académico. Es, de hecho, esta búsqueda incesante por el término justo de una especificidad dentro del conjunto de la ciencia histórica el vector guía que debería orientar las futuras teorizaciones sobre la historia de las mujeres.

A este respecto, añadiría que es indispensable conseguir más adeptos a la causa –historiadores e historiadoras- y resituar el debate en el sí de la disciplina histórica, situando en el centro a los sujetos históricos –masculinos y femeninos- y su interacción a lo largo de la historia en múltiples campos, esferas y espacios históricos construidos. En efecto, esto sería una llamada a toda la comunidad científica histórica.

Parece incompleto e incluso injustificable que con el desarrollo de la historiografía y las propuestas planteadas, la cuestión de las mujeres siga siendo una cuestión desencajada, incómoda y a veces desatendida. La historia de las mujeres no es un suplemento al relato oficial ni tampoco es una historia aislada, no obstante no parece que su huella en la historiografía haya tenido el efecto esperado que se planteaba inicialmente: sacudir las bases del saber histórico despojándolo de su carácter profundamente androcéntrico. A la vista de este recorrido historiográfico queda aún un largo camino por recorrer.

## 1.2 Mujeres y saber

### Mujeres, historia y educación: un equívoco recurrente

El motivo por el cual se ha optado por presentar separadamente el recorrido historiográfico de la historia de las mujeres del desarrollo de la historia de la educación de las mujeres responde a una doble motivación. Por un lado, se debe a un criterio meramente expositivo, ya que todo lo que se presentará a continuación se debe inserir en el marco conceptual del anterior apartado; y por el otro, la voluntad explícita de evitar caer en el equívoco que se produce demasiado a menudo entre la historia de las mujeres como enfoque analítico y el campo temático de la historia de la educación y de la enseñanza de la historia de las mujeres.

Existen diversas razones que pueden explicar el porqué de esta interpretación errónea, aunque aquí solo se apuntará una que resulta central: la permeabilidad del objeto de análisis y su ubicación a caballo de distintos enfoques históricos (la historia contributiva, la de género, la social o de la ciencia), campos temáticos (la educación, la historiografía, la ciencia) y áreas de conocimiento (la historia, la sociología, la pedagogía o la psicología). Si bien la interdisciplinariedad se debe valorar como un aspecto positivo y enriquecedor, a su vez sitúa al objeto de análisis –mujeres, historia y educación– en una posición inestable. Y, en este caso, el orden de los factores sí altera el producto. No es lo mismo hablar de la historia de las mujeres que de la historia de la educación de las mujeres, del mismo modo que la historia de las mujeres no remite única y exclusivamente al análisis del desarrollo de este enfoque analítico dentro del campo disciplinar de la historia<sup>106</sup>.

Estas distinciones, aparentemente claras, se confunden incluso en acciones tan básicas como en la acción de búsqueda en un catálogo bibliográfico. Los resultados pueden referirse a tres realidades interrelacionadas pero distintas entre sí, y que denominaremos de tres formas distintas: la historia de las mujeres vinculado a un campo temático concreto –en este caso su educación–; la historia de las mujeres como enfoque historiográfico –como perspectiva de análisis–; y, finalmente la historia de los Estudios de las Mujeres como campo de desarrollo científico y de enseñanza –la presencia de las mujeres en el proceso de construcción del saber y la difusión de este

---

<sup>106</sup> Victoria Robles Sanjuán ofrece tres acepciones sobre la historia de la educación de las mujeres: como “*área de conocimiento, disciplina docente y campo de investigación*” Victoria Robles Sanjuán, «La Historia de la educación de las mujeres. Líneas, problemas y aportaciones a la historiografía educativa», en *La historia de las mujeres: una revisión historiográfica*, ed. María Isabel Del Val Valdivieso et al. (Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial, 2004), 355..

conocimiento-. Esta clasificación tiene su correspondencia con tres planteamientos distintos: cómo fueron educadas las mujeres a la largo de la historia, cómo se constituyó el sujeto histórico mujeres y a qué dio lugar (el saber histórico como elemento concreto), y, finalmente, cómo se enseña este saber en las instituciones educativas universitarias y no universitarias. Aunque sus vinculaciones son más que evidentes, las diferencias deben estar presentes para no cometer el error de crear un cajón de sastre excesivamente amplio y que en última instancia lleva a la confusión.

A modo de ejemplo, el tema educación e historia de las mujeres en el siglo XIX se puede considerar desde tres planos distintos: en qué consistía la educación de las mujeres durante el siglo XIX (quienes estudiaban, dónde, qué aprendían...); segundo, las mujeres que escribían historia, fuese sólo sobre mujeres o no, pero remite a la forma o enfoque que adoptaban en el análisis; y por último, poner el foco en la producción científica de las mujeres como productoras de saber científico y es ese texto, la realidad, lo que es objeto de análisis.

Hasta un cierto punto se produce un desequilibrio entre las tres facetas de la historia de la educación de las mujeres, y en parte se debe al hecho de mezclar los propios términos. A mi juicio, las tres facetas son: la historia que se investiga, la historia que se construye y la historia que se enseña; y todas ellas funcionan como un único sistema pero con claras especificidades. Asimismo, generalmente sucede que la historia que se construye es objeto de debate por parte de la historiografía sobre las mujeres, la historia que se enseña se analiza desde las ciencias de la educación; y por último la historia que se investiga queda en tierra de nadie o mejor dicho, al alcance de distintas historias sectoriales y disciplinas científicas como veremos más adelante. En buena medida, esta investigación quiere ser una aportación a esta última faceta desde una perspectiva netamente histórica.

Para el caso que nos ocupa, en las líneas que siguen se aborda sintéticamente la acepción que remite a la idea de campo temático histórico: la historia de la educación de las mujeres. En este caso, se tendrán en cuenta tres elementos: el significado de educación y los temas que se han estudiado en función de éste (educación formal, no formal o informal); desde qué disciplinas científicas también se han analizado esta temática (la sociología y la pedagogía principalmente); y qué metodología utiliza y en qué presupuestos teóricos se basa.

Advertir al lector que el recorrido bibliográfico que se expondrá a continuación no pretende ser exhaustivo<sup>107</sup> pero sí indicativo y representativo del estado en el que

---

<sup>107</sup> Sirva de justificación ante posibles vacíos referenciales.

se encuentra el campo temático donde nuestra investigación se integra. Para ello, se ha articulado el discurso en función de doble premisa de partida: ¿qué se ha investigado y escrito sobre las mujeres universitarias en el periodo franquista? y ¿desde qué disciplinas o campos temáticos se han hecho estas aproximaciones? Como si de una muñeca rusa se tratase, el recorrido será de mayor a menor amplitud: des de la historia de la educación de las mujeres a las mujeres universitarias durante el franquismo, pasando por distintos estadios sucesivos.

### **Historia de la educación de las mujeres en la etapa contemporánea**

Dado que ya existen buenas y detalladas obras de recopilación bibliográfica<sup>108</sup> sobre la historia de la educación de las mujeres, se obvia el análisis detallado de éstas para presentar el estado de este tema de estudio en función de los retos, los puntos fuertes y las debilidades que se extraen de su análisis.

En primer lugar, los distintos trabajos abren el debate en torno los límites de aquello que se debe incluir dentro del concepto “educación” y qué espacios, formas y sujetos integra. El significado que se otorga a esta cuestión es clave porque permite incluir o excluir determinadas realidades formativas, y esto a su vez, redundante en la inclusión o exclusión de los sujetos históricos y los lugares donde se desarrolla la acción.

En lo que a sujetos se refiere, como ha sucedido en otros campos temáticos, las mujeres han estado históricamente marginadas dentro de la historia de la educación. Y del mismo modo, la tendencia ha sido encuadrar a las mujeres “*en una historia de larga duración; una historia con cambios muy lentos y sólo provocados por la alteración de circunstancias sociales que introducían sucesivos mandatos de género para algún grupo concreto o para toda la población femenina*”<sup>109</sup>. Esta constatación no representaba nada nuevo respecto al marco general del desarrollo de la historia de las

---

<sup>108</sup> Aunque se puedan añadir otras referencias, estas síntesis presentan una visión de conjunto completo: Pilar Ballarín Domingo, «La educación contemporánea de las mujeres», en *Historia de la educación en la España contemporánea: diez años de investigación*, ed. Jean-Louis Guereña, Julio Ruiz Berrio, y Alejandro Tiana Ferrer (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Centro de Investigación y Documentación Educativa, 1994), 173-90., Carmen Benso Calvo y Teresa González Pérez, «Bibliografía sobre historia de la educación de las mujeres en España», *Revista de Historia de la Educación*, 2007, 483-517., Ballarín Domingo, «Entre ocupar y habitar. Una revisión historiográfica sobre mujeres y Universidad en España»..

<sup>109</sup> Flecha García, «Historiografía sobre educación de las mujeres en España», 340-341.

mujeres. La reubicación del sujeto femenino en el puesto central de la acción histórica permitió asumir que la realidad educativa era mucho más compleja, y en consecuencia se ampliaban los márgenes de dónde y cómo se llevaba a cabo la acción de educar, fuesen hombres o mujeres.

En definitiva, incluir a las mujeres como sujeto de análisis llevaba a considerar no sólo la educación formal académica, sino también la educación no formal e informal; en espacios oficiales como las instituciones educativas (escuelas, colegios, universidades) y los no formales que abarcarían tanto la casa familiar como los espacios públicos (calles, organizaciones religiosas, organizaciones juveniles...). Simultáneamente a esta ampliación espacial, los sujetos también aumentaban en sus perspectivas: el alumnado, el profesorado o la familia eran agentes que recibían o ejercían la instrucción.

En comparación a los otros períodos históricos, la etapa contemporánea acumula un mayor número de trabajos dedicados a las educaciones femeninas en perspectiva histórica. Es decir, que existe una mayor variedad de *sujetos historiables*<sup>110</sup>, la educación de las mujeres (y en oposición o diferenciación a la de los hombres) es objeto de estudio. Esta mayor acumulación, no obstante, tiende a la disparidad y a la acumulación de información pero sin establecer fluidas conexiones entre sí.

Si uno se fija en la producción historiográfica y qué perspectiva predomina más, si estudios sobre las alumnas o estudios sobre las profesoras, pronto se da cuenta de que todos estos estudios tienen una característica en común: poner de relieve situaciones excepcionales. Es decir, resaltar momentos claves sobre la historia de la educación de las mujeres, tanto los valorados positivamente como los que se conciben negativamente. Aún a riesgo de emitir una valoración injusta, parece como si la historia de la educación de las mujeres estuviera cómoda en la etapa historiográfica acumulativa.

Así, se pueden establecer tres grandes grupos temáticos: la legislación educativa y las instituciones educativas, las alumnas y las profesoras. En primer lugar, existe una abundante bibliografía sobre la legislación en materia educativa en España. Estos trabajos no solo analizan el carácter conservador o progresista de la norma, sino también qué referencias explícitas establecen en relación a la educación de las mujeres. A modo de ejemplo, son significativas las investigaciones sobre la legislación

---

<sup>110</sup> Esta idea de "sujeto historiable" la tomo prestada del texto de Victoria Robles Sanjuán Robles Sanjuán, «La Historia de la educación de las mujeres. Líneas, problemas y aportaciones a la historiografía educativa», 367..

franquista para con las mujeres<sup>111</sup>, que ponen el énfasis en el retraso y la discriminación de la enseñanza femenina respecto a la masculina, aunque también existen obras de carácter general de largo espectro temporal<sup>112</sup>. El segundo tema son las alumnas en un sentido genérico y vinculado a las distintas etapas educativas<sup>113</sup>. Y, en relación a esta investigación es preciso destacar la atención prestada a las pioneras en el ámbito universitario<sup>114</sup>, el acceso de las primeras universitarias<sup>115</sup> concentra buena parte el interés historiográfico. Finalmente, en tercer lugar, se situaría el cuerpo docente femenino (maestras y profesoras), en su vertiente formativa y en su vertiente profesional<sup>116</sup>. En estos dos últimos grupos, el objetivo era visibilizar las desigualdades de acceso a la educación formal por parte de las mujeres y a su vez, analizar qué educación, roles y modelos se transmitían. De hecho, los discursos y los modelos femeninos representan también una parte significativa de la producción científica.

Obviamente, esta reducción puede pecar de simplista pero es muy útil para poner de manifiesto que los estudios históricos sobre la educación de las mujeres se articulan en función de una perspectiva (alumnas, profesoras) y una época histórica con tendencia a coincidir con una etapa política (la Restauración, la Segunda República y el Franquismo). Teniendo en cuenta esto, uno puede comprender las dificultades de

---

<sup>111</sup> Alicia Alted Virgil, «La mujer en las coordenadas educativas del régimen franquista», en *Ordenamiento jurídico y realidad social de las mujeres: siglos XVI a XX.*, ed. María Carmen García-Nieto (Madrid: Seminario de Estudios de la Mujer. Universidad Autónoma de Madrid, 1986), 425-38., Consuelo Flecha García, «Algunos aspectos sobre la mujer en la política educativa durante el régimen de Franco», *Historia de la Educación* 8 (1989): 77-97., Pilar Ballarín Domingo, *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)* (Madrid: Editorial Síntesis, 2001), cap. 5., Aurora Morcillo Gómez, «Sexo pensante, sexo cambiante: la educación media y superior de las españolas en los años cincuenta», *Arenal: Revista de historia de mujeres* 17, n.º 2 (2010): 299-318., Rosario Ruiz Franco, «La situación jurídica de las mujeres en el tardofranquismo: avances y permanencias.», en *La otra dictadura: el régimen franquista y las mujeres.*, ed. Pilar Amador Carretero y Rosario Ruiz Franco (Universidad Carlos III de Madrid, Instituto de Cultura y Tecnología, 2007), 329-46.

<sup>112</sup> Ballarín Domingo, *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*. y Benso Calvo y González Pérez, «Bibliografía sobre historia de la educación de las mujeres en España», 484-489.

<sup>113</sup> *Ibid.*, 489-499. Estas autoras clasifican las obras en cuatro apartados: Enseñanza primaria, Enseñanza secundaria; Enseñanza Superior y Formación doméstica y profesional. En todos los casos, un número significativo de títulos hacen referencia a las alumnas (las niñas, la mujer).

<sup>114</sup> Ballarín Domingo, «Entre ocupar y habitar. Una revisión historiográfica sobre mujeres y Universidad en España», 230-231.

<sup>115</sup> De obligada referencia son las aportaciones en esta materia de Consuelo Flecha, pionera y especialista de esta primera fase de acceso de las mujeres al sistema universitario. Conscientes de la amplia producción bibliográfica de la autora, sirva de ejemplo representativo la monografía Consuelo Flecha García, *Las Primeras universitarias en España, 1872-1910* (Madrid: Narcea, 1996). y el artículo Consuelo Flecha García, «Profesoras en la Universidad. El tránsito de las pioneras en España», *Arenal: Revista de historia de mujeres* 17, n.º 2 (2010): 255-97.. Ambas referencias ejemplifican la especialización de la autora en alumnas y profesoras entre el último tercio del siglo XIX y el primero del XX.

<sup>116</sup> Benso Calvo y González Pérez, «Bibliografía sobre historia de la educación de las mujeres en España», 497-499, 503-508.



“superar” la fase contributiva historiográfica e iniciar una fase más compleja en sus métodos y sus temáticas. El análisis de la legislación ofrece una línea temporal de mayor amplitud, pero ha sido generalmente predominante el estudio concreto de la norma legal vinculada a una etapa política concreta.

Con respecto a la metodología y los presupuestos teóricos, como acabamos de mencionar, éstos están íntimamente vinculados a la propia área de conocimiento dónde se insertan. Para nuestra investigación es interesante evaluar el grado de influencia de las nuevas aportaciones de las distintas formas de escribir la historia de las mujeres. Y, desafortunadamente, las valoraciones al respecto no son especialmente positivas. Consuelo Flecha en las conclusiones sobre el estado de la historiografía sobre educación de las mujeres en España insistía en que era necesario hacer *“un mayor esfuerzo en los aspectos metodológicos, en su adecuación a los criterios que requieren los «Estudios de las Mujeres»”*<sup>117</sup>.

Esta sensación de falta de método y de presupuestos teóricos se puede apreciar tanto en la concepción que se tiene de las mujeres y la educación, así como en la perspectiva de análisis que se adopta. Las mujeres, aun aceptando la diversidad, tienden a analizarse como un sujeto homogéneo. Lo cual puede ser útil en primera instancia pero limita enormemente investigaciones que quieren profundizar más en el tema. Y en segundo lugar, y este aspecto sí parece preocupante es que se toma como modelo oficial el proceso de instrucción formativa formal del sexo masculino. A todo esto, al centrar el análisis en los casos excepcionales, se tiende a destacar los cambios y omitir las continuidades. Aunque esta facilidad o voluntad explícita por identificar fundamentalmente los cambios históricos no es, claro está, exclusivo de la historia de las mujeres ni de la historia de la educación, más bien un vicio extendido al conjunto de ciencia histórica. Para el caso que nos ocupa es quizás un poco más difícil porque la realidad es que los estudios históricos son ambiciosos pero pocos en cantidad y circunscritos temporalmente a un período político delimitado. Aceptar sus limitaciones no es un reproche, más bien permite asentar las bases de las futuras investigaciones históricas.

Sin embargo, como bien se mencionaba al inicio de este apartado, la interdisciplinariedad era un rasgo característico de este campo temático y las aportaciones desde la sociología o las historias sectoriales son, sin duda, más que evidentes. A su vez, empero, esta riqueza que surge de la suma de distintas áreas de conocimiento también esconde una realidad poco satisfactoria si uno se sitúa en el

---

<sup>117</sup> Flecha García, «Historiografía sobre educación de las mujeres en España», 353.

marco de la disciplina histórica, lugar en el que las aportaciones son testimoniales. De hecho, tomando las referencias que cita Consuelo Flecha<sup>118</sup> sobre los trabajos de recopilación<sup>119</sup>, la conclusión es que si bien hay una más que notable producción científica en cantidad y calidad, muy pocos trabajos se realizan desde una perspectiva netamente histórica. Y esta afirmación se puede aplicar tanto en la inicial fase de la historia contributiva de las mujeres como su posterior desarrollo teórico en las décadas de los ochenta en adelante.

En líneas generales, y salvo excepciones, la realidad es que la historia sobre la educación de las mujeres no tiene apenas incidencia en la historia de la educación y aquella que se practica se puede definir como contributiva<sup>120</sup>. La historia de la educación con especial atención a las mujeres está en pleno desarrollo y se debe entender como un punto de partida. Es decir, identificadas las dificultades y planteadas nuevas preguntas, queda aún mucho camino por recorrer.

### **Mujeres y universidad franquista**

Una vez situados en el marco general de los estudios sobre educación y mujeres en la etapa contemporánea es preciso detenerse y evaluar el estado de las investigaciones en relación a las mujeres universitarias en España y más concretamente a las mujeres universitarias durante el período franquista. Las valoraciones al respecto, ya sea la etapa contemporánea en su globalidad o el período franquista en concreto, difieren significativamente. Sobre las mujeres universitarias en

---

<sup>118</sup> Ibid., 342-344. Este capítulo de libro es una buena síntesis actualizada sobre el estado de la cuestión del desarrollo de la historia de la educación de las mujeres en España y su vinculación con el desarrollo general de los estudios históricos sobre mujeres y educación así como la enseñanza de estos saberes científicos.

<sup>119</sup> Consuelo Flecha hace referencia a dos publicaciones recopilatorias, que corresponden a los trabajos publicados entre 1900 y 1984. Éstos son Rosa María Capel Martínez y Julio Iglesias de Ussel, *Mujer española y sociedad: bibliografía (1900-1984)* (Madrid: Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer, 1984). y Cristina Rodríguez Vela, *Mujer y educación: 1984-1988: bibliografía analítica*, ed. CIDE Instituto de la Mujer (Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer, 1989).. En Capel y Iglesias de Ussel, la proporción de los trabajos referenciados que tratan el tema desde una perspectiva histórica son 20 de un total de 171; y para la segunda obra que incluyen la producción científica nacional e internacional, sólo 13 trabajos cumplen los requisitos de ser sobre la historia de la educación de las mujeres en España desde una perspectiva histórica.

<sup>120</sup> Estudios centrados en aspectos institucionales como las Escuelas Normales de maestras o los centros de enseñanza para la promoción de la mujer, la incorporación femenina al ámbito de la educación formal y la reivindicación de mujeres destacadas o célebres Robles Sanjuán, «La Historia de la educación de las mujeres. Líneas, problemas y aportaciones a la historiografía educativa», 367-368..

España durante los siglos XIX y XX, las palabras de Guereña son representativas del sentido general:

El tema de las «mujeres universitarias» tiene que ver tanto con la historia de la educación (y en particular en este marco, claro está, con la historia de la universidad y de la enseñanza superior que ha alcanzado su propia autonomía) como con la historia de las mujeres. Pero no cabe la menor duda de que ha sido esta última la que ha empezado a hacer mover las líneas y a poner de realce un nuevo objetivo de investigación que nos ocupa aquí, o sea el de las mujeres universitarias.<sup>121</sup>

Sin embargo, si nos ceñimos al período franquista, la primera constatación es que no existe ninguna monografía que tenga como objeto de estudio las mujeres universitarias –sean estudiantes o docentes– durante este etapa. Además, es complicado clasificar las obras consultadas en función de un único criterio porque las perspectivas de análisis y los temas que se tratan se superponen entre sí. Ante esta situación, se ha optado por citar aquellas monografías o artículos que de algún modo se pueden circunscribir en el período franquista y tienen como temática central la educación de las mujeres, mujeres y ciencias o mujeres y universidad. De forma explícita omitimos aquellas referencias circunscritas a la historia de la educación<sup>122</sup> y la historia de la universidad<sup>123</sup>. Aunque pueden ser de gran interés por el marco

---

<sup>121</sup> Josefina Cuesta Bustillo, María Luz De Prado Herrera, y Francisco J. Rodríguez, eds., *¿Mujeres sabias? Mujeres universitarias en España y América Latina* (Pulim, 2015), 27.

<sup>122</sup> De forma testimonial, y con el propósito de ser orientativas, ver la monografía C.N.I.E. Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa, *La presencia de las mujeres en el Sistema Educativo* (Madrid: Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer, 1988). y las obras de Pilar Ballarín Domingo Ballarín Domingo, *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*, cap. 5. La educación de las mujeres en el Franquismo., Carmen Sanchidrián Blanco María del Carmen Sanchidrián Blanco, «La mujer española y el hada del hogar. Las mujeres y la Universidad en los sesenta», en *La Universidad en el siglo XX: España e Iberoamérica. X Coloquio de Historia de la Educación, [Murcia, 21-24 de septiembre de 1998]* (Murcia: Universidad de Murcia. Departamento de Teoría e Historia de la Educación, 1998), 614-25., Isabel Grana Gil Isabel Grana Gil, «La Historia de la educación de las mujeres en España: líneas actuales de investigación», *Revista de educación Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia* 334 (2004): 131-41., Laura Sánchez Blanco y José Luis Hernández Huerta, «La educación femenina en el sistema educativo español (1857-2007)», *El Futuro del Pasado* 3 (2012): 255-81..

<sup>123</sup> Sobre la historiografía universitaria, como bien afirma Guereña se puede decir que si bien en “los distintos trabajos relativamente recientes, el tema de la presencia femenina en el espacio universitario no estaba ausente (...), tenemos que reconocerlo, [está] insuficientemente desarrollado”, Jean-Louis Guereña, «Mujeres universitarias en los siglos XIX y XX. Apuntes historiográficos sobre el caso español con un breve enfoque de la situación francesa», en *¿Mujeres sabias? Mujeres universitarias en España y América Latina*, ed. Josefina Cuesta Bustillo, María Luz De Prado Herrera, y Francisco J. Rodríguez (Pulim, 2015), 33.. De especial interés resulta el análisis bibliográfico sobre el tema universidad y franquismo Sara González Gómez, «Historia de la Universidad en España durante el franquismo: análisis bibliográfico», *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* 26 (2015): 187-212., o sobre todo el

contextual que ofrecen se alejan demasiado de nuestro centro de interés temático principal.

Actualmente, y de muy reciente aparición, disponemos de algunos capítulos de libros que recogen estudios sobre la universidad y las mujeres durante la edad contemporánea y que abarca un espacio geográfico de mayor amplitud que el estado español. Concretamente nos referimos a la monografía colectiva *¿Mujeres sabias? Mujeres universitarias en España y América Latina*<sup>124</sup>, resultado de un seminario internacional realizado entre el 23 y 25 de mayo de 2013 en Salamanca. Esta obra colectiva permite hacer una radiografía minuciosa sobre “universidad, mujeres y franquismo”. Tres capítulos<sup>125</sup>, de un total de 17, pueden entrar dentro de la tríada (mujeres, universidad, franquismo) pero con matices y otros dos están relacionados con la temática (el primero es un estado de la cuestión completísimo<sup>126</sup> y el otro hace referencia a las fuentes históricas<sup>127</sup> susceptibles de ser utilizadas). En las líneas que siguen, el objetivo no es hacer un análisis exhaustivo de los capítulos pero sirven para mostrar el estado de desarrollo en el que se encuentra nuestro tema objeto de estudio. Aún a riesgo de esquematismo, los estudios disponibles sobre mujeres universitarias durante el período franquista son escasos, parciales, locales y sectoriales.

La escasez obviamente responde al limitado número de investigaciones que comparten con esta investigación el tema y objeto de estudio. Así, de los tres capítulos mencionados, solo uno corresponde cronológicamente con nuestro período

---

siglo XX Carolina Rodríguez López, «La historiografía española sobre universidades en el siglo XX: líneas de trabajo y tendencias historiográficas», *Revista de historiografía* 3 (2005): 28-41..

<sup>124</sup> Cuesta Bustillo, De Prado Herrera, y Rodríguez, *¿Mujeres sabias? Mujeres universitarias en España y América Latina*. Los capítulos corresponden a las ponencias presentadas durante el seminario internacional “Mujeres universitarias en España y América Latina, conquistas y discriminaciones”.

<sup>125</sup> Estos tres capítulos son: María Jesús Matilla Quiza, “Las primeras doctoras universitarias en España. La Facultad de Filosofía y Letras de Madrid (1882-1954)”; María de la Paz Pando Ballesteros, “La teorización sobre el alumnado femenino en la universidad franquista a la luz del caso de Salamanca”, y Tamar Groves, Santiago López y María José Gutiérrez Palmero, “El último impulso: la consolidación de las carreras científicas de las mujeres en las facultades de medicina de Castilla y León entre el tardofranquismo y la transición democrática”.

<sup>126</sup> Jean-Louis Guereña, “Mujeres universitarias en los siglos XIX y XX. Apuntes historiográficos sobre el caso español con un breve enfoque de la situación francesa” *Ibid.*, cap. Jean-Louis Guereña.. Especialmente interesantes es los apartados “La historiografía sobre “Mujeres universitarias” en España. Algunos momentos” y “Una visión de conjunto. Estudiantes y profesoras universitarias. “De excluidas a protagonistas””. Por una cuestión de espacio y de delimitación temática, no podemos ampliar en exceso la bibliografía disponible sobre “mujeres y universidad” en la etapa contemporánea. No obstante, este capítulo es una puesta al día de gran interés.

<sup>127</sup> María José Turrión García, “Fuentes para un estudio de las mujeres universitarias en el Centro documental de la memoria histórica (represión, exilio y dictadura)”.

estudiado<sup>128</sup>. El capítulo de María Jesús Matilla incluye en su análisis la primera mitad del régimen franquista (hasta 1954/56) y el de Groves, López y Gutiérrez toma en consideración el tardofranquismo y los años de la transición. Como se verá más adelante, todo parece indicar que despierta más interés el estudio de las primeras mujeres universitarias (el inicio del proceso de acceso a la universidad) o, bien, en el otro extremo, observar y analizar como las mujeres se distribuyen dentro de las facultades universitarias (alumnas y profesoras) una vez ya han conquistado este espacio en la etapa democrática.

Los estudios pueden ser considerados parciales porque no se analizan como un todo. Es decir, un capítulo se centra en las alumnas universitarias, otro en las alumnas de doctorado y el tercer caso, en las científicas (que no necesariamente son docentes universitarias). Con esto, lo que se quiere poner de manifiesto es que si bien estudiar como estatus separados a las licenciadas, a las doctoras y a las profesoras universitarias aporta información “acumulativa” imprescindible para posteriores análisis, limita enormemente las interpretaciones cualitativas de largo recorrido. A este respecto bien se podría justificar que sin la fase acumulativa, es imposible hacer interpretaciones de mayor alcance. Simplemente, esto pone de relieve la dificultad existente para trazar genealogías personales y profesionales.

Del mismo modo, cabría señalar que existe una evidente disparidad entre las áreas científicas y los distritos universitarios tomados en consideración. Territorialmente, solo hay estudios sobre la Universidad Central<sup>129</sup> y sobre la Universidad de Salamanca y por extensión la comunidad autónoma de Castilla y León (que comprende las universidades de Salamanca y Valladolid). Esto es que faltan estudios tanto de carácter local<sup>130</sup> (léase de distritos universitarios concretos), así como estudios generales de la universidad franquista en clave de género<sup>131</sup>.

---

<sup>128</sup> Ibid., cap. María de la Paz Pando Ballesteros.

<sup>129</sup> En este caso es así pues hasta 1954 el doctorado debía cursarse y defenderse en Madrid (salvo excepciones puntuales).

<sup>130</sup> Del período y misma temática que esta investigación, tenemos constancia del proyecto realizado por Ángel Martins Rodríguez, María Victoria; Rodríguez Gallardo, *De compromisos e igualdades. Historia y sociopolítica de las mujeres universitarias gallegas durante el franquismo (comunicación presentada en VIII Encuentro Internacional de Investigadores del Franquismo, 21-23 noviembre 2013)* (Barcelona, 2013).. Sobre el alumnado de la Universidad de Valladolid durante el período franquista y democrático: Pablo Pérez López, «El Alumnado, 1939-1987», en *Historia de la Universidad de Valladolid*, ed. Jesús María Palomares Ibáñez (Valladolid: Universidad de Valladolid, 1989), 443-82., de la Universidad de Salamanca: María Isabel Ramos Ruiz, *Profesores, alumnos y saberes en la Universidad de Salamanca en el rectorado de D. Antonio Tovar (1951-1956)* (Salamanca: Ediciones Unievrsidead de Salamanca, 2009). y Sara González Gómez, «La Universidad de Salamanca durante el franquismo (1956-1968)» (Universidad

Con respecto a las áreas científicas, de los tres capítulos que mencionábamos, uno toma en consideración la facultad de Filosofía y Letras, otro los estudios de Medicina y el tercero, todas las facultades existentes en el distrito universitario analizado. Ante esta disyuntiva (optar por focalizar el análisis en un área científica o tomar como referencia al conjunto de las facultades), se pueden apuntar algunas posibles explicaciones sobre el porqué de estas elecciones. La primera, situar como objeto de análisis todas las facultades, puede inducir al error de homogeneizar las dinámicas internas de cada disciplina. Y, a primera vista ya se puede intuir que las dinámicas en el campo del Derecho no se pueden equiparar, por ejemplo, con las Humanidades. Una segunda explicación, es que hay campos que tradicionalmente se han considerado feminizados y por ello atraen la atención del observador científico, este es el caso de las Humanidades. Y, por otro lado, desde sectores científicos concretos<sup>132</sup>, ha existido la preocupación y el empeño por recuperar trayectorias profesionales. Concretamente, nos referimos a la historia de la medicina y la historia de la ciencia. En el campo de la Medicina, ha habido un impulso significativo por recuperar los saberes femeninos de la salud y genealogías personales<sup>133</sup>, así como son representativos los estudios realizados desde la historia de la ciencia<sup>134</sup>. No obstante,

---

de Salamanca, 2013)., y sobre la facultad de Farmacia de la Universidad de Madrid Guillermo Reparaz de la Serna, «Base de datos para el estudio de la mujer en la Facultad de Farmacia de la Universidad de Madrid en la España autárquica (1938-1959)» (Universidad Complutense de Madrid, 2015)..

<sup>131</sup> González Gómez, «Historia de la Universidad en España durante el franquismo: análisis bibliográfico», 202.

<sup>132</sup> A este respecto, en el estado de la cuestión que firma Pilar Ballarín así lo expone: “Aunque los primeros trabajos proceden de ámbitos históricos (...) y sociológicos (...), son las historias sectoriales las que más tarde abundan en el tema universitario y profesional de las mujeres. Si tenemos en cuenta que un 30% de la producción se concentra en tres investigadoras: Teresa Ortiz, Consuelo Flecha y Carmen Magallón, (...) reconoceremos fácilmente que se trata de investigaciones de historia de la medicina, historia de la educación e historia de la ciencia” Ballarín Domingo, «Entre ocupar y habitar. Una revisión historiográfica sobre mujeres y Universidad en España», 227.

<sup>133</sup> La cabeza visible en la promoción de esta perspectiva temática es Teresa Ortiz. Sin intención de ser exhaustivo, algunas referencias de la producción científica de la autora: Teresa Ortiz Gómez, «Feminismo, mujeres y ciencia», en *Ciencia, tecnología y sociedad: contribuciones para una cultura de la paz*, vol. 2, 1992, 185-202., Teresa Ortiz Gomez, «Fuentes orales e identidades profesionales: las médicas españolas en la segunda mitad del siglo XX», *Asclepio* LVII, n.º 2004 (2005): 75-97. y Teresa Ortiz Gómez, *Medicina, historia y género: 130 años de investigación feminista* (Oviedo: KRK Ediciones, 2006)..

<sup>134</sup> Aunque nos dejamos a muchas otras investigadoras, destacamos las aportaciones de Carmen Magallón Portolés, «La incorporación de las mujeres a las carreras científicas en la España contemporánea: la Facultad de Ciencias de Zaragoza (1882-1936)», *Llull: Revista de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas* 14, n.º 27 (1991): 531-50., Paloma Alcalá Cortijo, «Españolas en el C.S.I.C. Presencia y status de las mujeres en la investigación científica española, 1940-1993», en *Mujeres de ciencias: mujer, feminismo y ciencias naturales, experimentales y tecnológicas*, ed. Gloria Becerra Conde y Teresa Ortiz Gómez (Granada: Universidad de Granada. Servicio de Publicaciones, 1996), 61-76., Carmen Magallón Portolés, «Mujeres de ciencias», *En pie de paz*, n.º 44 (1997): 43-45., Santesmases, *Mujeres Científicas en España, 1940-1970: Profesionalización y Modernización Social*,

estas investigaciones siguen una lógica interna particular en correspondencia al marco sectorial en el que se inscriben. Es decir, el eje estructurador no son las mujeres profesionales en un sentido genérico, sino más bien la mujer médica o la mujer científica.

Hecho este análisis pormenorizado de la obra colectiva “¿Mujeres sabias?...”, que ha servido para formarse una idea ajustada del estado de la cuestión sobre mujeres universidad y franquismo, es pertinente hacer referencia a dos obras más a las que también se les puede aplicar las conclusiones expuestas hasta ahora. Una es el número monográfico *Cien años sin permiso: Las mujeres en la Universidad española*<sup>135</sup> de la revista *Arenal*, la otra es la recopilación de las ponencias del coloquio internacional *Comiendo del fruto prohibido. Mujeres, ciencia y creación a través de la historia*<sup>136</sup> de la AEIHM celebrado en 2013.

Del número monográfico coordinado por Pilar Ballarín, solo uno de los cuatro artículos hace referencia a nuestro período histórico. Aurora Morcillo<sup>137</sup> analiza la Ley de Ordenación Universitaria de 1943 desde una perspectiva de género y prestando especial atención a los discursos y modelos de mujer universitaria que promueve dicha disposición legal. Del resto de artículos, uno corresponde a un estado de la cuestión sobre el tema mujeres y universidad; y los otros dos se centran en el primer tercio del siglo XX: las primeras profesoras<sup>138</sup> y las primeras científicas<sup>139</sup>.

La segunda obra, resultado del coloquio de la AEIHM, también contiene dos capítulos dedicados a mujeres y universidad<sup>140</sup>, que se corresponden a las ponencias

---

Carmen Magallón Portolés, «Mujeres en la ciencia: una historia de luces y sombras», *Primer acto: Cuadernos de investigación teatral*, n.º 345 (2013): 132-36. y María José Barral Morán et al., «Life Paths of Successful Women Scientists in Spain», *Géneros. Multidisciplinary Journal of Gender Studies* 3, n.º 1 (2014): 351-72..

<sup>135</sup> Pilar (coord.) Ballarín Domingo, «Cien años sin permiso: Las mujeres en la Universidad española», *Arenal: revista de historia de las mujeres* 17, n.º 2 (2010).

<sup>136</sup> María Isabel Del Val Valdivieso y Esther Martínez Quinteiro, eds., *Comiendo del fruto prohibido: mujeres, ciencia y creación a través de la historia* (Barcelona: Icaria, 2015).

<sup>137</sup> Morcillo Gómez, «Sexo pensante, sexo cambiante: la educación media y superior de las españolas en los años cincuenta».

<sup>138</sup> Flecha García, «Profesoras en la Universidad. El tránsito de las pioneras en España».

<sup>139</sup> Carmen Magallón Portolés, «Las mujeres que abrieron los espacios de las ciencias experimentales para las mujeres, en la España del primer tercio del siglo XX», *Arenal: Revista de historia de mujeres* 17, n.º 2 (2010): 319-47.

<sup>140</sup> Consuelo Flecha García, «Ganando espacios en la universidad española en la primera mitad del siglo XX», en *Comiendo del fruto prohibido: mujeres, ciencia y creación a través de la historia*, ed. María Isabel Del Val Valdivieso y Esther Martínez Quinteiro (Barcelona: Icaria, 2015), 103-35. y Josefina Cuesta Bustillo, «Género, saber y trabajo. Mujeres y universidad en la España contemporánea», en *Comiendo del fruto prohibido: mujeres, ciencia y creación a través de la historia*, ed. María Isabel Del Val Valdivieso y Esther Martínez Quinteiro (Barcelona: Icaria, 2015), 137-90.

de la sesión “El acceso a la Universidad: la conquista de un espacio simbólico”. Ambos textos representan una buena síntesis general sobre mujeres y universidad en la etapa contemporánea y hasta nuestros días y con algunas menciones genéricas sobre el período franquista<sup>141</sup>. Sin embargo, y así lo hacen patente las mismas autoras a lo largo de los textos, queda aún un largo recorrido por hacer en este campo temático y, añadiría que para el período franquista urge iniciar investigaciones en esta dirección. Fundamentalmente porque supondría llenar un vacío cronológico que permitiría entrelazar otros períodos mejor estudiados como son las universitarias durante la Segunda República y las dinámicas universitarias en la etapa democrática más reciente.

Por último, mencionar los dos capítulos escritos por Judith Carbajo sobre “Mujeres y educación (1965-1975)” y “Mujeres, trabajo y salarios (1965-1975)” que forman parte del segundo volumen de la obra *Historia de las mujeres en España. Siglo XX*<sup>142</sup>. Aunque de forma genérica, proporcionan datos e interpretaciones interesantes.

Llegados a este punto, bien se podría dar por terminada la exposición sobre el estado de las investigaciones sobre mujeres y universidad. Sin embargo, y a raíz de las lecturas realizadas sobre el fenómeno y proceso de acceso de las mujeres a la universidad, parece conveniente apuntar algunos aspectos que permitan explicar el porqué de la poca atención prestada a la etapa franquista. Para ello, desde la perspectiva histórica se plantearan algunas razones que permitan dar respuesta a esta cuestión. Asimismo, se citaran brevemente investigaciones llevadas a cabo desde otras áreas científicas (sociología, economía y letras), de carácter nacional e internacional, pero que son de gran interés para nuestro período.

En primer lugar, desde la perspectiva histórica, uno debe fijarse en la cronología, la metodología y los objetivos de las investigaciones sobre mujeres y universidad en España. De las monografías y artículos sobre el tema, se puede concluir que los estudios distinguen claramente cuatro etapas temporales: la primera, de 1882/1888 a 1910 que sería el período de prohibición explícita del acceso femenino a la enseñanza superior; la segunda, de 1910 a 1936/39 como un período en el que las mujeres pueden acceder legalmente a la enseñanza superior y tiene su máximo esplendor en los años de la Segunda República. Le seguiría el período franquista –

---

<sup>141</sup> Del capítulo de Flecha García, «Ganando espacios en la universidad española en la primera mitad del siglo XX», 129-133. el apartado “Catedráticas excepción en la España franquista”, y del capítulo de Cuesta Bustillo, «Género, saber y trabajo. Mujeres y universidad en la España contemporánea», 161-171. el apartado “Mujeres, universidad y dictadura”.

<sup>142</sup> Josefina Cuesta Bustillo, *Historia de las mujeres en España: siglo XX* (Madrid: Instituto de la Mujer, 2003).



específicamente las dos primeras décadas- en que no sólo se interrumpe el proceso iniciado sino que en determinados aspectos representa una vuelta al pasado y se prolonga hasta la mitad de los años setenta. Y, finalmente la cuarta etapa que correspondería al período de transición y la etapa democrática.

Bien, de estos cuatro bloques, el mayor número de estudios existentes sobre el tema se centran en las últimas décadas del siglo XIX y en el primer tercio del siglo XX, y preferentemente ponen el foco en dos aspectos: la legislación que regula el acceso femenino a la educación superior universitaria y en quiénes eran las mujeres que lograron acceder a la universidad, «las pioneras»<sup>143</sup>. Ambas cuestiones, permiten apuntar qué aspectos temáticos han sido los más estudiados y qué metodología se utilizaba para documentar estos aspectos.

La legislación educativa, como marco jurídico que regula el acceso a la universidad, ha sido extensamente estudiada. De hecho, los estudios de los textos legales, se pueden caracterizar por su amplitud temporal –a lo largo de toda la edad contemporánea y hasta nuestros días-, por su amplitud temática –enseñanza infantil, primaria, secundaria y universitaria-, y a su vez, por incluir la perspectiva de género en el análisis<sup>144</sup>. No obstante, hay un aspecto de la legislación que no se ha analizado abiertamente. Si bien se ha apuntado en la mayoría de las investigaciones como un elemento a tener en consideración, pocos son los estudios que se centran específicamente en analizar el grado teórico y práctico de las disposiciones legales<sup>145</sup>. A modo de ejemplo, el acceso libre y reconocido de las mujeres a la universidad se regula en 1910, sin embargo según el contexto político el número de mujeres y su distribución por facultades experimenta tendencias y dinámicas muy diversas. Es decir, probablemente el camino a seguir es vincular régimen político<sup>146</sup> con las dinámicas de acceso y distribución de las mujeres universitarias, y a su vez introducir en el análisis los contextos socioculturales vigentes en cada momento.

En relación a los aspectos temáticos, el principal objetivo ha sido recuperar las primeras universitarias, las primeras profesoras, las primeras científicas, etcétera.

---

<sup>143</sup> Aunque ya se ha mencionado anteriormente, el estudio más completo y riguroso sobre las primeras mujeres que accedieron a la universidad Flecha García, *Las Primeras universitarias en España, 1872-1910*.

<sup>144</sup> Se han mencionado algunos de estos trabajos a lo largo de este apartado y para evitar repeticiones innecesarias no las reproducimos aquí. En cualquier caso, el listado bibliográfico por temáticas (ver especialmente “Enseñanza Superior”) de Carmen Benso y Teresa González es de enorme utilidad Benso Calvo y González Pérez, «Bibliografía sobre historia de la educación de las mujeres en España»..

<sup>145</sup> Una buena tentativa en esta línea: Canales Serrano, «La paradoja de la educación en las mujeres bajo el primer franquismo», aunque centra su análisis en los años de postguerra.

<sup>146</sup> Cuesta Bustillo, «Género, saber y trabajo. Mujeres y universidad en la España contemporánea», 148.

Evidentemente, esta tarea de poner nombre y apellido a las pioneras respondía a la voluntad explícita de dar visibilidad a un fenómeno concreto (las mujeres universitarias) y significaba el primer paso para proceder a la construcción de una genealogía histórica sobre las mujeres académicas. A este empeño de identificación, se unía un esfuerzo cuantitativo: buscar o crear estadísticas que dieran fe de la existencia de este proceso histórico. De un modo general, las valoraciones al respecto son más que positivas y la realidad es que los proyectos de investigación llevados a cabo en las últimas dos décadas han conseguido que la cuestión de la presencia femenina en el espacio universitario sea ineludible tanto en la historia de la educación como la historia de las universidades o la historia de la ciencia.

Empero, estas primeras investigaciones también se han centrado, quizás excesivamente, en unos aspectos en detrimento de otros<sup>147</sup>. Ha prevalecido el interés por definir los grandes cambios en relación a la presencia femenina en la universidad desde una perspectiva individual, personificada en las precursoras universitarias. Si bien esta preferencia analítica ha cosechado sus logros y ha establecido una forma de proceder, a su vez, ha relegado otros aspectos que también deben ser atendidos y necesitan de otras formas de aproximación. Sirva de ejemplo la situación que se expone a continuación.

Situándonos en el contexto histórico del franquismo donde se inscribe la investigación, las mujeres universitarias en su vertiente estudiantil, no se pueden considerar ni como una excepción ni como una minoría incipiente. Más bien, se debería hablar de una minoría en crecimiento. Claro está, los ritmos son distintos según la facultad. Pero en cualquier caso, no son ni una minoría como se concebía durante el primer tercio del siglo XX, ni tampoco es un fenómeno de mayor entidad y número como sucede las últimas décadas del siglo XX e inicios del XXI. Esto lleva a poner sobre la mesa el hecho que analizar las mujeres universitarias en el franquismo desde una perspectiva individual es cuantitativamente imposible y poner el foco en los cambios que se dan tiene poco que aportar al conjunto de la ciencia histórica. En otras palabras, la multiplicación de los sujetos y la combinación de los cambios y las continuidades en el análisis, permite analizar el fenómeno de una forma más global y compleja.

---

<sup>147</sup> En esta línea de ampliación temática y cronológica se sitúan las sugerencias de Guereña, «Mujeres universitarias en los siglos XIX y XX. Apuntes historiográficos sobre el caso español con un breve enfoque de la situación francesa», vinculándolo con la ampliación y reformulación<sup>®</sup> de nuevas preguntas sobre la temática.

### Otras miradas a la temática mujeres y universidad

Antes de terminar este segundo apartado, y teniendo en cuenta los limitados estudios históricos sobre la temática y el período de esta investigación, es muy pertinente destacar las interesantes aportaciones hechas desde el campo de la sociología, la economía y las letras. Unas contribuciones tanto interpretativas así como informativas, ya que a lo largo de esta tesis bien se hará uso de éstas. Únicamente se citaran las referencias, obviando un análisis detallado de cada uno de ellas.

Desde el campo de la sociología, las aportaciones se podrían clasificar en función de si se consideran fuentes bibliográficas o bien fuentes históricas (por el hecho de haberse producido –en parte- coetáneamente al fenómeno estudiado). No obstante, se ha optado por agruparlas temáticamente. Las temáticas o aspectos que analizan forman parte del mundo universitario, pero determinadas obras ponen el foco en el alumnado o en el profesorado y otras en las mentalidades o valores socioculturales de la población universitaria femenina y masculina.

Primeramente, de obligada referencia son los trabajos de la socióloga María Ángeles Durán Heras. De especial interés es el estudio *Los Universitarios Opinan*<sup>148</sup> patrocinado por la Sección Femenina del Movimiento y publicado en 1970. En él, además de hacer distinción según el sexo de la población universitaria participante, las encuestas realizadas también incluyen preguntas sobre cuestiones personales (relaciones personales, familiares, de amistad), profesionales (expectativas laborales, horizontes profesionales), así como sobre actitudes políticas y religiosas. De la misma autora, su tesis doctoral publicada en el año 1972: *El trabajo de la mujer en España: un estudio sociológico*<sup>149</sup>, del cual nos interesan los capítulos que hacen referencia a las mujeres en el sector servicios (funcionarias y enseñanza), los niveles de instrucción y ocupación femenina y uno en concreto que versa sobre las universitarias.

Asimismo, desde la sociología, mención especial merecen las monografías *Mujeres en minoría: una investigación sociológica sobre las catedráticas de universidad en España*<sup>150</sup>, *Las académicas. Profesorado universitario y género*<sup>151</sup> y *Herederas y*

---

<sup>148</sup> María Angeles Durán Heras, *Los Universitarios opinan* (Madrid: Almena, 1970).

<sup>149</sup> María Angeles Durán Heras, *El trabajo de la mujer en España: un estudio sociológico* (Editorial Tecnos, 1972)..

<sup>150</sup> María Luisa García de Cortázar Nebreda y María Antonia García de León, *Mujeres en minoría: una investigación sociológica sobre las catedráticas de universidad en España* (Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1997).

*Heridas. Sobre las élites profesionales femeninas*. Todas estas contribuciones tienen por objeto de estudio el análisis de las trayectorias, las motivaciones, los arquetipos y los estereotipos sobre mujeres que se socializaron en un contexto desfavorable (los años cincuenta y sesenta) y que ofrecen claves interpretativas de evidente aplicación en nuestra investigación. Si bien el tercero de los libros mencionados tiene como sujeto de análisis a la élite profesional femenina minoritaria (que incluye altas profesionales del periodismo, políticas, ingenieras, profesoras universitarias), las dos primeras se centran específicamente en las profesoras universitarias (catedráticas y otras categorías profesionales universitarias) y la carrera profesional desarrollada por éstas.

Evidentemente estas investigaciones no tienen una relación directa con el período histórico del franquismo, pero sí de forma indirecta. Nos permite establecer vinculaciones biográficas personales y profesionales de larga duración, ya que biológicamente las mujeres catedráticas durante la década de los noventa se formaron profesionalmente en durante las décadas de los cincuenta, sesenta y setenta.

Un tercer grupo de trabajos serían los que se desarrollaron bajo el paraguas del Seminario de Estudios Sociológicos sobre la Mujer (SESM). Concretamente, *Habla la mujer*<sup>152</sup>, que es la publicación de los resultados de un sondeo a la juventud actual (entonces la actualidad era 1967) y algunos capítulos sobre cuestiones educativas y familiares en la obra colectiva *La mujer española: de la tradición a la modernidad (1960-1980)*<sup>153</sup>.

Compartiendo un mismo enfoque científico, cabe mencionar tres estudios de enorme interés. El primero, centrado en la elección de la carrera a cursar, titulado *Carreras y sexos*<sup>154</sup> de María de Borja es “un estudio empírico sobre la situación de las mujeres en la enseñanza superior y sobre las opiniones y prejuicios que rodeaban su acceso a ella”. En cambio, el segundo, pone el foco en las salidas profesionales una vez se han cursado los estudios universitarios desde una perspectiva de género: *El empleo*

---

<sup>151</sup> María Antonia García de León y María Luisa García de Cortázar Nebreda, *Las académicas: profesorado universitario y género.*, Madrid: Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2001 (Madrid: Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2001).

<sup>152</sup> María Campo Alange, *Habla la mujer: resultado de un sondeo sobre la juventud actual* (Madrid: Cuadernos para el Diálogo. Edicusa, 1967).

<sup>153</sup> Concha Borreguero, *La Mujer española: de la tradición a la modernidad: 1960-1980* (Madrid: Tecnos, 1986).

<sup>154</sup> María de Borja i Solé, *Carreras y sexos: nueva versión, estudio comparativo de dos generaciones* (Barcelona: Hogar del Libro, 1983). La obra se editó hasta tres veces: 1970, 1981 y 1983. Las referencias a la obra corresponden a la tercera edición.

de los licenciados<sup>155</sup>. Y, finalmente, el estudio *Sociología de la mujer en la universidad: análisis histórico-comparativo. Galicia-España 1900-1981*<sup>156</sup> que nos aporta datos y claves interpretativas interesantes.

Antes de terminar con este breve repaso sobre estudios sociológicos sobre el tema, sería necesario incluir un par de obras más realizadas desde otros campos del saber. Concretamente nos referimos al estudio de Lourdes Benería titulado *Mujer, economía y patriarcado durante la España franquista*<sup>157</sup> realizada desde la ciencia económica; y el ensayo *La dona a Catalunya*<sup>158</sup> de María Aurèlia Capmany. Ninguno de los dos libros se centra exclusivamente en las mujeres universitarias, pero si las incluye implícitamente en los aspectos que analiza: la inclusión en el mundo del trabajo, su ubicación en el mercado laboral a raíz de la expansión económica, etcétera. En definitiva, la idea de fondo que queda patente en ambas obras es el importante papel que juegan las mujeres universitarias en las décadas de los sesenta y setenta en España y, más específicamente en Cataluña. Quizás, se podría ampliar la lista de títulos con más referencias<sup>159</sup>. No obstante, las referencias citadas se han considerado las más representativas o en su defecto aquellas que nos han sido de mayor utilidad.

En las referencias, históricas o de otras disciplinas, mencionadas hasta ahora han tenido una mirada eminentemente estatal. Posiblemente, debido a la especificidad contextual nacionalcatólica donde se ubican las mujeres universitarias a estudiar -dentro del régimen político dictatorial franquista-, la búsqueda de bibliografía extranjera ha sido limitada en número. A pesar de ello, se ha realizado la búsqueda bibliográfica desde una perspectiva analítica más amplia: qué se ha

---

<sup>155</sup> Marina Subirats Martori, *El Empleo de los licenciados* (Barcelona: Fontanella, 1981). Aunque la publicación sea en 1981, la fase empírica se realizó entre 1975-1976.

<sup>156</sup> María Luisa Barrera Peña, Ana López Peña, y Miguel Cancio, *Sociología de la mujer en la universidad: análisis histórico-comparativo, Galicia, España, 1900-1981* (Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 1983).

<sup>157</sup> Lourdes Benería, *Mujer, economía y patriarcado durante la España franquista* (Barcelona: Anagrama, 1977).

<sup>158</sup> María Aurèlia Capmany, *La Dona a Catalunya: consciència i situació*. (Barcelona: Edicions 62, 1974).

<sup>159</sup> Corresponden a capítulos de libros o artículos de revista: Ángeles Laorden y Pilar Giménez, «La mujer en la universidad española», *Papers. Revista de Sociologia* 9 (1978): 73-88., Marina Subirats Martori, «L'educació de les dones. Del franquisme a la transició», *Perspectiva social* 26 (1988): 93-102., Sanchidrián Blanco, «La mujer española y el hada del hogar. Las mujeres y la Universidad en los sesenta», María del Carmen Sanchidrián Blanco, «Estudios universitarios y ejercicio profesional de las mujeres en el franquismo», en *Educación y género: el conocimiento invisible*, ed. Carmen Jiménez Fernández y María Gloria Pérez Serrano (Tirant lo Blanch: Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, 2008), 217-48., entre otras.

investigado y qué se ha escrito sobre el proceso de acceso de las mujeres a las instituciones de educación universitaria y su presencia en las primeras etapas de este proceso en el marco europeo y occidental.

Ampliar la mirada básicamente significa ampliar la cronología, y de igual modo que en la historiografía española, los rasgos característicos del caso francés<sup>160</sup> son el peso de las pioneras y el marco cronológico 1870-1940. Asimismo, aunque la universidad sigue siendo un tema preeminente, la temática es más general: el acceso de la población femenina al conocimiento. A destacar la tesis doctoral de Natalia Tikhonov<sup>161</sup> sobre la presencia femenina en las universidades suizas entre 1870 y 1930, y un par de referencias de Christopher Charle<sup>162</sup> que versan sobre las mujeres en la enseñanza superior en la etapa contemporánea.

Desde la historiografía italiana, las aportaciones a esta temática han sido desde el campo de la historia de la ciencia<sup>163</sup>, estudios en los que el marco cronológico analizado supera en algunos casos la etapa contemporánea, pero mantienen la perspectiva de género. Además, claro está, de las monografías especializadas en la historia de la institución universitaria<sup>164</sup>.

En el ámbito anglosajón, las aportaciones también tienden a centrarse en la primera fase del proceso de acceso de las mujeres a la universidad, aunque no únicamente, y poniendo el foco en el análisis entre la legalidad y la realidad sobre la

---

<sup>160</sup> Ver Guereña, «Mujeres universitarias en los siglos XIX y XX. Apuntes historiográficos sobre el caso español con un breve enfoque de la situación francesa». especialmente el apartado “Una rápida mirada francesa”, y Thèbaud, *Escribir la historia de las mujeres y del género*, cap. 4.

<sup>161</sup> Natalia Tikhonov, «La féminisation des universités suisses, 1870-1930» (Université de Genève, 2003).

<sup>162</sup> Christopher Charle, *La République des universitaires, 1870-1940* (Editions du Seuil, 1994)., Christopher Charle, «Les femmes dans l’enseignement supérieur 1946-1992, dynamiques et freins d’une présence», en *Avenir et Avant-gardes, mélanges en l’honneur de Madeleine Rebérioux*, ed. Remi Fabre y Patrick Friedson (Paris: Éditions du Seuil, 1999), 84-105.

<sup>163</sup> Lorenza Perini y Sara Sesti, eds., *Donne e scienza: tre incontri con/tra donne di scienza* (Padova: CLEUP. Università degli studi di Padova, Comitato pari opportunità, 2003)., Ilaria Porciani, «Janus-faced Clio. Gender in the Historical Profession in Europe», *Paths to Gender*, 2005, 11-29., Raffaella Simili, ed., *Scienza a due voci* (Firenze: Leo S. Olschki. Istituto e Museo di Storia della Scienza. Biblioteca di Nuncius. Studi e testi., 2006)., Raffaella Simili, *Sotto falso nome. Scienzate italiane ebee 1938-1945*. (Bologna: Edizione Pendragon, 2010)., Paola Govoni, «Crafting Scientific (Auto) Biographies», en *Writing about Lives in Science: (Auto)Biography, Gender and Genre*, ed. Paola Govoni y Zeldia Alice Franceschi (Goettingen: V&R unipress GmbH, 2011), 51-70., Paola Govoni, «Professionalizzazione dello scienziato e ingresso delle donne nella scienza accademica: i casi inglese e italiano a confronto», en *Cesare Lombroso: gli scienziati e la nuova Italia* (Bologna: Il Mulino, 2011), 95-122.

<sup>164</sup> Giancarla Codrignani, «Università: nome maschile», *Saecularia Nona. Università di Bologna 1088-1988* 5 (1988)., VV.AA., *Alma Mater Studiorum. La presenza femminile dal XVIII al XX secolo. Ricerche sul rapporto donna/cultura universitaria nell’Ateneo Bolognese.*, ed. CLUEB (Cooperativa Libreria Universitaria Editrice Bologna) (Bologna, 1988)., Aurea Micali, *Donne all’università*, ed. ISTAT (Il Mulino, 2001).

aceptación de su presencia en la institución<sup>165</sup> como estudiantes<sup>166</sup> y también como docentes<sup>167</sup>.

---

<sup>165</sup> Ann Brooks, *Academic women* (Buckingham: Society for Research into Higher Education. Open University Press, 1997).

<sup>166</sup> Carol Dyhouse, «No distinction of sex?: women in British universities, 1870-1939» (UCL Press, 1995).

<sup>167</sup> Tanya Fitzgerald, *Outsiders Or Equals? Women Professors at the University of New Zealand, 1911-1961* (Peter Lang, 2009).

### **1.3 Fuentes históricas e historia de las mujeres**

La cuestión de las fuentes resulta fundamental para cualquier investigación histórica. El estado, la localización, el acceso, así como las posibilidades de explotación de las mismas determinan en gran medida la potencialidad del trabajo. Y, para la temática que nos ocupa, mujeres e historia, la cuestión de las fuentes aun toma más relevancia por los debates y problemáticas añadidas. Este último apartado se dedica a ello.

Para abordar el tema en toda su complejidad, en las líneas que siguen se analizarán tres aspectos claves: el primero, la explícita o sutil invisibilidad de las mujeres en las fuentes históricas. En segundo lugar, las dificultades (o situaciones concretas que se dan) en la búsqueda de mujeres en los archivos clásicos. Y, finalmente, el uso de las fuentes orales como método para obtener información, valorando tanto su riqueza como sus limitaciones. Sin voluntad de exhaustividad, las referencias archivísticas así como las monografías y artículos sobre las fuentes orales permiten ilustrar las dificultades a las que se ha hecho frente a lo largo del proyecto de investigación en un sentido genérico.

#### **¿Un problema de invisibilidad?**

En buena parte de las reuniones científicas donde el sujeto histórico analizado son las mujeres –con las lógicas divergencias y pluralidades internas-, aparece sistemáticamente el problema de las fuentes ligado a la constatación de que las mujeres han sido frecuentemente invisibles en el devenir histórico, omitidas del relato oficial<sup>168</sup>. Desafortunadamente para nuestro interés, que no es otro que documentar el protagonismo femenino en la historia, esta situación se corresponde a la realidad con la que se encuentran los investigadores.

A modo de ejemplo, han sido numerosas las historiadoras que han evidenciado la parcialidad de los registros oficiales históricos. En el caso de esta investigación, el

---

<sup>168</sup> Joan W. Scott, «El problema de la Invisibilidad», en *Género e Historia*, ed. Carmen Ramos Escandón (México: Universidad Autónoma Metropolitana, 1992), 38-65. El artículo original, “The problem of invisibility” fue publicado en 1989, María Dolores Ramos Palomo, «Historia de las mujeres, saber de las mujeres: la interpretación de las fuentes en el marco de la tradición feminista», *Feminismo/s. Revista del Centro de Estudios sobre la Mujer de la Universidad de Alicante*, n.º 1 (2003): 19-32.



problema se ha constatado en las estadísticas, tanto en las cifras que hacen referencia a la masa estudiantil universitaria, así como las referentes al cuerpo docente.

En referencia al cuerpo estudiantil, tienen lugar dos situaciones que llaman la atención por su irracionalidad, teniendo en cuenta, claro está, que el objetivo es cuantificar el número de estudiantes universitarios. En el primer caso, si bien al inicio de la serie los registros estadísticos<sup>169</sup> contemplan la distribución del alumnado en las distintas secciones y facultades juntamente con su respectiva distribución según el sexo, no deja de resultar extraño, que durante determinados cursos académicos se omita la distinción por sexos. Resulta complicado buscar una justificación que diera consistencia a dicha omisión. Y más, viendo que los cursos académicos omitidos son de 1968/69 a 1972/73, unos años en que se está redactando la nueva Ley General de Educación<sup>170</sup> y por lo tanto, todo parece indicar que recoger este tipo de datos era lógico. En esta línea, se podría añadir la forma en que se registran los alumnos en las enseñanzas técnicas, dónde se distingue de una forma un tanto curiosa los alumnos de las alumnas: en la columna del número total de alumnos que terminaron los estudios, por ejemplo, se añade una nota a pie de página donde se especifica: “*De ellos 3 mujeres*”<sup>171</sup>. El segundo caso es la invisibilidad de las mujeres docentes, en la que la serie estadística no sufre ningún cambio a lo largo de todos los cursos académicos consultados (de 1955-56 a 1977-1978). El cuerpo docente siempre es homogéneo (sin distinción de categorías docentes) y en masculino: los docentes.

Presentados estos dos ejemplos, surge la pregunta del porqué de esta situación. Un análisis simplista, e inadecuado, sería atribuir toda la responsabilidad a la voluntad explícita y deliberada de los hombres por “*privar a las mujeres de su valor social*”<sup>172</sup>, por ocultarlas en la historia. Obviamente, nuestra posible explicación se sitúa a mucha distancia de esta lectura radical y dicotómica. Más bien uno piensa sobre la pertinencia de vincular su ausencia al propio contexto histórico en el cual se construyen y se guardan las fuentes históricas. Situar en el centro del debate el contexto histórico en el cual se crean las fuentes no significa en ningún caso contradecir su omisión, bien al contrario, la propia ausencia, sistemática o fluctuante, se convierte en el mismo objeto de análisis.

---

<sup>169</sup> Referencia: Anuarios (históricos) Estadísticos del Instituto Nacional de Estadística (<http://www.ine.es/inebaseweb/libros.do?tntp=25687>).

<sup>170</sup> El precedente a la Ley General de Educación de 1970 es el Libro Banco de 1969 sobre “La educación en España: bases para una política educativa”

<sup>171</sup> Referencia del anuario: Fondo documental. Anuarios Estadísticos. De 1951 a 1960. Anuario 1958, en la sección Cultura. Enseñanza, Enseñanza superior. Técnica. (página 845).

<sup>172</sup> Scott, «El problema de la Invisibilidad», 39.

¿Por qué en las enseñanzas técnicas no se contabilizan los alumnos desde el curso 1955/56 como si ocurre con el registro de las secciones y facultades universitarias? ¿Es la realidad que impone su visibilidad estadística?, es decir, ¿el incremento de la presencia femenina en las enseñanzas técnicas tiene como efecto su cuantificación oficial? Entonces, ¿no debería ocurrir lo mismo con las profesoras universitarias? Incluso, otro detalle permite analizar las estadísticas en sí mismas como documento histórico, cuando distingue entre varones y mujeres. Dos realidades no correspondidas entre sí: varones y hembras, hombres y mujeres. Obviamente, estos elementos no explican nada por sí solos, pero adquieren significación histórica al relacionarlo con el contexto político, social y cultural en el cual se ha creado la serie estadística.

En realidad, este examen a la fuente documental no deja de ser una parte inexcusable en el proceso de interpretación de la misma fuente. La diferencia, o más bien el salto cualitativo que se pretende, es que además de analizar los documentos de forma crítica, se aplica la perspectiva de género. En última instancia, el propio documento es un reflejo mismo de la construcción de la diferencia entre hombres y mujeres insertos en unos contextos socioculturales determinados.

De una forma más radical, Ramos Palomo plantea “la imperiosa necesidad de redefinir la Historia y explicar qué es un hecho histórico”<sup>173</sup>. A esta afirmación se podría añadir otro elemento: ¿desde qué perspectiva se puede considerar este hecho histórico?. La “ocultación” del protagonismo femenino se sustenta en su ausencia documental, pero a su vez, se concibe como una ocultación respecto a la representatividad de la presencia masculina. Con esto, no se niega la problemática de la ocultación sistemática de las mujeres en la historia, pero debe permitir al investigador social replantearse en base a qué eje fundamenta sus comparaciones. Nada nuevo que no se haya expuesto detalladamente sobre las formas de pensar y escribir la historia de las mujeres en el primer apartado. Pero sí se pretende insistir en el hecho de que esta nueva forma de pensarse y de escribirse no se puede desvincular de las fuentes sobre las cuales se documenta y se reconstruye esta nueva narrativa histórica.

---

<sup>173</sup> Ramos Palomo, «El género: su influencia en las formas de pensar la Historia», 37.

### Fuentes históricas y archivos clásicos

De la misma forma que la producción de conocimiento histórico ha sido tradicionalmente androcéntrica como hemos analizado en el primer apartado, la conservación y preservación de sus vestigios documentales, de forma consciente o inconsciente, también han perpetuado esta perspectiva masculina<sup>174</sup>. Negar esta premisa de partida significa no reconocer el carácter no neutral del saber y el hacer científico hegemónico hasta fechas muy recientes.

Ahora bien, a pesar de ello, la realidad es que la historia de las mujeres se está escribiendo. Y ello, en parte, se puede atribuir tanto a las primeras historiadoras de las mujeres, que hicieron una importante labor de recuperación documental sobre el protagonismo de las mujeres en la historia y, por lo tanto, visibilizarlas históricamente<sup>175</sup>; así como aquellas historiadoras, formadas en la metodología de la historia social, que aplicaron una mirada distinta a las fuentes existentes.

No ha sido difícil para los historiadores de las mujeres el localizar fuentes de materiales informativos. Los tradicionales archivos y publicaciones demostraron ser ricos en materiales acerca de la mujer, una vez iniciada la búsqueda. (...) Obviamente no es la falta de información sobre la mujer sino la idea de que tal información no tenía nada que ver con los intereses de la "historia", lo que condujo a la "invisibilidad" de las mujeres en los relatos del pasado.<sup>176</sup>

Esta postura, compartida por muchas historiadoras, significa reinterpretar de nuevo las fuentes documentales ya conocidas, planteando nuevas preguntas que permitan extraer claves interpretativas complementarias o contrarias a las existentes. Es decir, las mujeres están y han estado siempre en los documentos, aunque ha sido la

---

<sup>174</sup> Sobre el caso francés, pero extrapolable también para el caso español, ver especialmente el apartado: "La práctica de la historia en femenino: la cuestión de las fuentes", en Thèbaud, *Escribir la historia de las mujeres y del género*, 113-123.

<sup>175</sup> Paralelamente a la edición de obras de compilación sobre textos fundamentales sobre la historia de las mujeres Ana [et. al.] Aguado, *Textos para la historia de las mujeres en España* (Madrid: Cátedra, 1994)., se crearon organismos, centros de investigación, cursos y seminarios a lo largo de la década de los ochenta y los noventa en toda la geografía española Nash, «Dos décadas de historia de las mujeres en España: una reconsideración». (Aguado, «Dones, història i androcentrisme històric. Perspectives contemporaneistes a l'àmbit historiogràfic català». y Cristina Segura Graíño, «Cómo construimos la Historia de las Mujeres desde las Universidades españolas», *Revista de Historiografía* 22, n.º 1 (2015): 255-71..

<sup>176</sup> Scott, «El problema de la Invisibilidad», 43-44.

mirada del investigador el que ha apostado por incluir al “relato oficial” sus contribuciones a los cambios y continuidades históricas<sup>177</sup>.

Sin embargo, la información histórica que se podía extraer de esta nueva mirada a las fuentes documentales escritas parecía incompleta e imparcial. ¿Qué realidad histórica transmitían esas fuentes? ¿De qué cuestiones se ocupaban y de cuáles no había apenas nada escrito? Después de la primera etapa de desarrollo de la historia de las mujeres, etapa caracterizada especialmente por esta tarea de recolección de testimonios documentales sobre la presencia de las mujeres en la historia, Ramos Palomo valoraba la cuestión de las fuentes documentales así:

O faltaban “textos de mujeres” –en determinados ámbitos académicos se subrayaba sobre todo esta ausencia-, o bien abundaban “los textos sobre las mujeres”, aunque en este caso era frecuente que cayeran en incomprensiones y caricaturizaciones sobre la feminidad, constituyendo uno de los más claros ejemplos de que el sujeto femenino, antes de que pudiera tomar la palabra y hablara de sí mismo, ya había sido «descrito», «hablado», «construido» por el Otro.<sup>178</sup>

Lo dicho hasta ahora permite definir la doble problemática en relación a las fuentes históricas clásicas y la representación de las mujeres en ellas como autoras o como sujetos históricos: el sesgo androcéntrico presente de forma explícita o implícita en el documento histórico, así como la gestión y conservación de esta producción documental escrita en los archivos.

Respecto a la primera cuestión, ya se ha tratado específicamente unas líneas más arriba mostrando la subjetividad de la misma fuente y la estrecha relación que existe entre el documento y su propio contexto. Por ello no se insistirá más. Contrariamente, es pertinente detenerse brevemente en la cuestión de los archivos y la organización de sus fondos. Y es que éstos se han planteado construido y catalogado en función de unos determinados objetivos y métodos que daban respuesta a otras formas de entender la historia y que nada tenían que ver con los estudios de las mujeres. En consecuencia, las fuentes documentales escritas de y sobre las mujeres están fragmentadas, dispersas y descontextualizadas dentro de la gran masa documental.

Antes de proseguir es necesario explicitar que el genérico “fuentes documentales” o “gran masa documental” designa aquellas fuentes históricas escritas,

---

<sup>177</sup> Ramos Palomo, «El género: su influencia en las formas de pensar la Historia», 34.

<sup>178</sup> Ibid., 36.

en distintos soportes y con diversas finalidades (libros, hojas, revistas, periódicos...). El rasgo aglutinador es que se pueden “leer”. En cambio, se denominan fuentes históricas todas las tipologías de fuentes informativas, sin importar la clase de soporte. Nos referimos, de un modo genérico a las fuentes sonoras, audiovisuales y semiológicas, además de las escritas.

En relación al período histórico del franquismo, las fuentes documentales escritas existentes (conocidas) que se custodian en archivos históricos, tienden a organizarse en base al hombre y a la política. Es decir, prevalecen los documentos producidos por y para hombres<sup>179</sup> y, todos ellos con un marcado carácter político en un sentido amplio: el ámbito público. En este ámbito público podemos encontrar la documentación producida por el mismo régimen franquista (ministerios) y las instituciones e organizaciones estatales (este sería el caso de las universidades, pero también los archivos que custodian información sobre la represión por poner otro ejemplo), y aquellas producidas por los movimientos sociales de oposición al franquismo. Sin lugar a dudas, estas agrupaciones pecan de simplistas, aunque sí sirven para evidenciar dos aspectos: en primer lugar, dado que las mujeres quedaron relegadas al ámbito privado, cuesta encontrar voces femeninas que “hablen” por sí mismas durante el período franquista desde el ámbito público. Es decir, aquella documentación susceptible de ser analizada forma parte de la vida íntima del sujeto: memorias, autobiografías, papeles personales... Y el segundo elemento, en estrecha vinculación con el anterior, es que los movimientos sociales de resistencia u oposición al régimen político diluyen las posibles participaciones femeninas en el conjunto del colectivo. Tan solo como ejemplo, en la documentación del movimiento estudiantil es común que la firma del documento sea plural: “los estudiantes”, o “los PNN” (Profesores No Numerarios) para el caso de la movilización del profesorado interino universitario. Esta firma colectiva no respondía a una voluntad homogeneizadora, posiblemente el plural masculino se aceptaba como representativo del conjunto (no se ponía en duda). Es desde la perspectiva actual que se cuestiona este plural masculino como representativo, y se reivindican usos neutros en la medida de lo posible.

Sea como fuera, encontrar el rastro del protagonismo femenino en la documentación disponible sobre el régimen franquista es un auténtico ejercicio de detective y con gran dosis de paciencia, ya que se deben consultar muchísimas cajas y legajos para que, con suerte, aparezcan documentos escritos significativos. A este desolador panorama, cabría añadir un elemento característico para el caso español, en

---

<sup>179</sup> Salvo y excepciones, como es el caso de la Sección Femenina por una cuestión obvia.

contraposición al caso anglosajón y francés<sup>180</sup>, que es la débil tradición de conservación de fondos documentales sobre las mujeres. Este déficit posiblemente es debido en gran parte a la propia evolución de la política española.

Obviamente, los historiadores utilizan una amplia variedad de fuentes (escritas, sonoras, audiovisuales y semiológicas) en mayor o en menor grado en función de su objeto de estudio, intereses o disponibilidad material. Es decir, la pluralidad de fuentes forma parte de la normalidad en cualquier investigación histórica que se precie. Ahora bien, el aspecto que sigue sin superarse, de forma satisfactoria -desde nuestra perspectiva, claro está-, es la preponderancia de las fuentes documentales clásicas por encima de las otras y dentro del grupo de las fuentes escritas unas más que otras.

No parece que establecer jerarquías internas en función de la veracidad o fiabilidad de las fuentes aporte nada al conjunto de la ciencia histórica. Sí sería, en cambio, mucho más interesante profundizar en el propio análisis de la fuente y los vínculos posibles entre las distintas fuentes.

### **Fuentes orales, subjetividad y contemporaneidad**

Llegados a este punto, es un imperativo abordar la cuestión de las fuentes orales en relación a la historia de las mujeres, sus posibilidades y puntos fuertes, así como sus limitaciones y debilidades. Para empezar, y como complemento al estado de la cuestión sobre el binomio mujeres e historia, así como el de mujeres y ciencia; a continuación se presenta de forma sintética la evolución y los debates alrededor del uso de fuentes orales en la tarea de escribir historia. Previa a cualquier consideración, se deben entender el uso de la historia oral como una fuente de información que se sirve de unos canales determinados, una metodología propia y un aparato crítico específico. En ningún caso, se debe asumir como una práctica o un enfoque historiográfico.

Cabría añadir otro elemento importante a tener en cuenta: aunque comúnmente la historia de las mujeres y el uso de fuentes orales han ido en múltiples ocasiones de la mano y en consecuencia existe un fuerte vínculo, sería inexacto quedarse ahí. Lo relevante es que los historiadores que tienen como objeto de estudio

---

<sup>180</sup> Obviamente existe documentación sobre las mujeres producida por mujeres (libros, revistas, cartas...), pero el sesgo masculino ha sido la norma.

las mujeres encuentran en la utilización de fuentes orales un instrumento eficaz que permite dar voz “a los sin voz”<sup>181</sup>, en este caso a las mujeres<sup>182</sup>. Lejos de ser una opción de moda, el recurso a las fuentes orales no es solo una necesidad, es también un imperativo si se quiere dar respuesta a nuevas preguntas<sup>183</sup>.

Siempre que se plantea el uso de las fuentes orales, automáticamente aparecen dos elementos de debate: por un lado, el grado de fiabilidad de esa fuente de información en la tarea de hacer una historia científica y rigurosa; y por el otro, qué mecanismos internos crea y aplica para dotarse de un método propio de análisis. Ambas cuestiones están claramente interrelacionadas entre sí, aunque en este caso se opte por presentarlas separadamente.

Los debates alrededor de la cuestión de la credibilidad de las fuentes orales surgen a raíz de dos situaciones interrelacionadas. Primeramente, la convicción positivista clásica de que “*la historia se hace con documentos, donde no hay documentos no hay historia*”<sup>184</sup>, y en segundo lugar el escepticismo en relación a los testimonios orales, “*vejestorios que recuerdan embobados su juventud*”<sup>185</sup>. Ambos extremos sitúan a las fuentes orales en un estadio de reafirmación constante. La defensa de su uso y práctica se centra en dos aspectos: en la forma y en el momento en el que esta fuente de información se construye. Mientras la forma hace referencia al carácter abiertamente subjetivo de la fuente, el momento se refiere al desfase temporal entre lo sucedido –el hecho histórico- y su posterior recuerdo –la memoria-.

---

<sup>181</sup> María Dolores Ramos Palomo, «La importancia de lo cualitativo en historia: fuentes orales y vida cotidiana», en *La voz del silencio II. Historia de las mujeres: compromiso y método*, ed. Asociación Cultural Al-Mudayna (Asociación Cultural Al-Mudayna, 1993), 139.

<sup>182</sup> Thèbaud, *Escribir la historia de las mujeres y del género*, 118.

<sup>183</sup> “La historia de las mujeres requiere ingenio para paliar la pobreza de las fuentes clásicas [...]. Los métodos de esta historia deberían tomar prestados muchos aspectos de la etnología, tanto para el desciframiento de las mitologías como para la explotación de lo cotidiano. Al igual que esta ciencia, la historia de las mujeres debería intentar la búsqueda del relato, a semejanza de los anglosajones, mucho más avanzados que nosotros en esta línea de la historia oral”, cita de Michelle Perrot extraída de *Ibid.*, 102.. La referencia del texto original de Perrot corresponde a la comunicación titulada “Où en est l’histoire des femmes?” presentada al coloquio «Les femmes et les sciences humaines» celebrado en Aix-en-Provence en 1975. Ver también: Ramos Palomo, «La importancia de lo cualitativo en historia: fuentes orales y vida cotidiana», 140.

<sup>184</sup> Cita de Seignobos, extraída de Cristina Borderías Mondéjar, «Fiabilidad de las fuentes orales», en *Col·loqui sobre «Les fonts orals». Monestir de la Real (San Bernat), Palma, 12-15 d’abril de 1984* (Palma: Universitat de les Illes Balears, 1992), 323. Considerar el texto escrito como un texto casi sagrado y el único capaz de conservar y transmitir lo que sucedió es eminentemente excluyente. Además pero, porque lo concibe acriticamente y como la única verdad posible. Y, la realidad, es que las fuentes documentales escritas que nos han llegado no lo han hecho “*de manera tan inocente como podríamos creer*” Gwyn Prins, «Historia oral», en *Formas de hacer historia*, ed. Peter Burke (Alianza Editorial, 2003), 165..

<sup>185</sup> Cita de A.J.P. Taylor, extraída de *Ibid.*, 145..

Quizás, las reticencias y desconfianzas que despiertan el uso de las fuentes orales tienen que ver con la metodología utilizada, comúnmente contrapuesta a los procedimientos analíticos de las fuentes documentales escritas. Hasta cierto punto estas dudas en relación al método podrían ser compartidas si no fuera por el hecho de que las diversas fuentes históricas tienen formas de proceder y objetos de análisis distintos. Es decir, si bien las fuentes documentales dan respuestas a determinadas situaciones o dejan huella de unos determinados sujetos históricos, las fuentes orales pretenden dar respuesta y representar a otros sujetos históricos que, por los motivos que sean, no han dejado constancia escrita de su protagonismo en la historia. Así, las fuentes orales no son un sustituto a las fuentes documentales escritas ni tan solo pretenden ser un suplemento de éstas. Unas y otras, con sus propios métodos y técnicas de análisis responden a objetivos y aspiraciones distintas que bien pueden ser complementarias entre sí, obviamente, pero sin ningún tipo de vinculación jerárquica<sup>186</sup>.

Desde la perspectiva metodológica, mucho más interesante es retomar la cuestión de la subjetividad y contemporaneidad del proceso de creación de la fuente oral. Aunque parezca una obviedad, la fuente oral es *“el resultado de la interacción entre el historiador y aquellos a quienes entrevista”*<sup>187</sup>. En consecuencia, el carácter subjetivo y contemporáneo no debe ser atribuido al producto final (la información resultante, la fuente oral), sino más bien al proceso de creación de esa fuente. Esto es: el planteamiento (la muestra), la preparación y realización de las entrevistas y, en tercer lugar, el posterior análisis. Con esto, lo que se quiere poner de manifiesto es que lo relevante es el proceso en su conjunto (no el resultado final únicamente).

La muestra, el primero de los elementos, ha sido cuestionada por su falta de representatividad, argumentando que la elección de los testimonios no responde a un criterio aceptado y validado por la estadística. Es posible que ni aplicando variables estadísticas complejas se pudiera recrear con exactitud un sistema de relaciones totalmente representativo de un tiempo, un espacio y unos contextos sociales, políticos, culturales y económicos concretos. Además, la total representatividad supondría elevar el número de testimonios a límites inabarcables materialmente ni

---

<sup>186</sup> Ibid., 147.

<sup>187</sup> Borderías Mondéjar, «Fiabilidad de las fuentes orales», 324., Daniel Bertaux, «Los relatos de vida en el análisis social 1», *Historia y Fuente Oral* 1 (1989): 87-96. Algunos autores consideran que hay una triple relación en el uso de las fuentes orales: la relación entre el entrevistado y su propio pasado, la relación entre el investigador/entrevistador y su tema de estudio, y la relación entre entrevistador y entrevistado. De ahí, la complejidad de las fuentes orales y la inadecuación de reducirlas únicamente al producto final.



biológicamente. Dicho en otras palabras, la representatividad cualitativa del objeto de estudio prevalece sobre la cantidad y son los resultados de la investigación –y no la lógica estadística- los que condicionan la muestra de testimonios<sup>188</sup>. Teniendo en cuenta que estos resultados deben partir de un planteamiento previo sobre el tema de estudio y sus correspondientes hipótesis.

En relación a la elaboración y puesta en práctica de las entrevistas comúnmente, se ha acusado el elevado grado de subjetividad que emerge tanto en la elección del tipo de entrevista (abierta, semiestructurada, historia de vida) como durante la misma entrevista y los mecanismos de rememoración que pueden alterar el relato reelaborando su propia experiencia. Sin embargo, uno se podría preguntar: ¿es posible realizar proyectos de historia oral sin situar en el centro mismo la subjetividad?<sup>189</sup> Es más, la forma de verse y pensarse en función de uno mismo, del entorno, entre lo real y lo imaginado, se debe incluir en el propio análisis histórico como una parte consubstancial a éste.

Y en estrecha relación a este análisis, integrar el rasgo de la contemporaneidad de la creación de la fuente oral como un elemento más que permite complejizar el análisis. Es decir, en el proceso de recuperación de experiencias vividas el factor tiempo permite distinguir aquellas experiencias puntuales de aquellas centrales, de aquellas vinculadas a una memoria colectiva o individual, mediatizada o transformada. En buena medida, el paso del tiempo no deja de ser una variable más a tener en cuenta durante el análisis que permite calibrar, en función de la propia experiencia personal y el momento en el que se realiza la entrevista, los elementos que pueden influir o formar parte del proceso de reelaboración de su propia experiencia, la rememoración de su propio pasado<sup>190</sup>. Un pasado complejo, donde lo cualitativo es poder contrastar los cambios así como las continuidades, aquello que se mantiene y aquello que se transforma o se modifica<sup>191</sup>. Y, en una doble dirección: horizontalmente, entre los mismos testimonios y verticalmente, en el contexto histórico en el que sitúan sus experiencias.

El segundo aspecto que apuntábamos era la cuestión del método, y en este caso las críticas escritas sobre esta cuestión no ponen en tela de juicio la fuente oral en

---

<sup>188</sup> Bertaux plantea esta cuestión como niveles de saturación. Ibid., 92..

<sup>189</sup> Sobre la cuestión de la subjetividad y la intersubjetividad Luisa Passerini, *Storie di donne e femministe*. (Torino: Rosenberg & Sellier, 1991), 34-37., Luisa Passerini, *Memoria y utopía: la primacía de la intersubjetividad* (Granada: Universidad de Granada, 2006).

<sup>190</sup> Miren Llona González, «Memoria e identidades. Balance y perspectivas de un nuevo enfoque historiográfico», en *La historia de las mujeres: perspectivas actuales* (Barcelona: Icaria, 2009), 355-90.

<sup>191</sup> Prins, «Historia oral», 152.

sí misma sino de qué mecanismos se vale el historiador para proceder con el análisis crítico de la misma fuente. Ilustrativa es la reflexión de Peter Burke en esta línea, quien plantea la necesidad de una nueva diplomática adecuada a las nuevas fuentes. Se pregunta: “¿Quién será el Mabillon de la estadística, la fotografía o la historia oral?”<sup>192</sup>. Su preocupación historiográfica reside en que “la crítica de los testimonios orales no ha alcanzado la complejidad de la crítica documental, practicada por los historiadores desde hace siglos”<sup>193</sup>.

Con la perspectiva que nos confiere el paso del tiempo, estas observaciones eran sumamente pertinentes en los años noventa y aún deben ser objeto de preocupación por parte del investigador, pero a su vez, se deben reconocer los avances teóricos y prácticos en torno a la reflexión y la búsqueda de un método analítico útil y eficaz. En este sentido, es pertinente citar algunas obras de referencia que den muestra de estos avances, tanto a nivel internacional como nacional.

En primer lugar, por ser una obra de compilación y porque trata aspectos muy diversos del uso y práctica de las fuentes orales, cabe destacar el libro *The oral history reader*<sup>194</sup>, editado por Robert Perks y Alistair Thomson. La obra está organizada en cinco bloques: *Critical Developments, Interviewing, Interpreting memories, Structure and validity in oral evidence, Making histories* y *Advocacy and empowerment*, además de un listado bibliográfico final muy útil. De carácter internacional también es de interés la compilación de Sherna Berger Gluck y Daphne Patai, *Women’s Words. The Feminist Practice of Oral History*<sup>195</sup>, que sigue el esquema de la obra anterior pero en esta ocasión se centra exclusivamente en el uso de las fuentes orales con mujeres. De carácter más teórico –aunque no por ello menos útil para los que quieran iniciar proyectos de historia oral– es la monografía de Lynn Abrams, *Oral History Theory*<sup>196</sup>.

En relación a la historiografía italiana<sup>197</sup>, cabe destacar el importante nivel de desarrollo y de debate teórico alcanzado sobre el uso de las fuentes orales y muy especialmente sobre la cuestión de la subjetividad y la relación entre la memoria y la historia. La autora de referencia es Luisa Passerini, y su teorización sobre la

---

<sup>192</sup> Burke, «Obertura: la nueva historia, su pasado y su futuro», 31. Las referencias corresponden a la edición en español de 2003. La primera edición en español, empero, es de 1993.

<sup>193</sup> *Ibid.*, 27.

<sup>194</sup> Robert Perks y Alistair Thomson, *The Oral history reader* (London: Routledge, 2006).

<sup>195</sup> Sherna Berger Gluck y Daphne Patai, eds., *Women’s Words: The Feminist Practice of Oral History* (New York and London: Routledge, 2013).

<sup>196</sup> Lynn Abrams, *Oral History Theory*, ed. Taylor & Francis (Taylor & Francis, 2010).

<sup>197</sup> Interesantes son los intercambios historiográficos y los distintos puntos de vista de las historiografías nacionales. A modo de ejemplo: Pilar Pérez-Fuentes Hernández, *Subjetividad, cultura material y género. Diálogos con la historiografía italiana* (Barcelona: Icaria, 2011).

subjetividad y la intersubjetividad como elemento central<sup>198</sup> en el proceso de preparación, realización y análisis de las entrevistas.

En el ámbito nacional, existen diversas monografías y compilaciones de textos que merecen una mención especial así como la destacada labor de la revista *Historia, antropología y fuentes orales*<sup>199</sup> como plataforma de intercambio y de debate alrededor de las cuestiones sobre el uso y práctica de las fuentes orales. Especialmente interesantes son los artículos que plantean, de una forma abiertamente polémica, cuestiones como las relaciones entre memoria e historia, pero también cuestiones metodológicas sobre la formación de los entrevistadores, la preparación de proyectos orales o estudios históricos concretos. En buena medida, esta revista ha conseguido el objetivo inicial de crear un espacio académico y científico de discusión e intercambio de ideas sobre el uso de las fuentes orales en la disciplina histórica y otras ciencias sociales. Otras revistas científicas también han dedicado números monográficos a la cuestión de las fuentes orales o incluyen artículos sobre cuestiones específicas<sup>200</sup>.

Paralelamente, son numerosas las publicaciones<sup>201</sup> sobre el uso de las fuentes orales en la historia, atendiendo a distintos objetivos. Por un lado, existe un buen número de obras que tienen una finalidad didáctica en el sentido que pretender ofrecer mecanismos y técnicas a aplicar en la preparación, elaboración y puesta en práctica de un proyecto de memoria oral, sea a un nivel académico profesional<sup>202</sup> o sea

---

<sup>198</sup> Luisa Passerini, *Storia e soggettività: le fonti orali, la memoria* (Firenze: La Nuova Italia, 1988); SIS Società Italiana delle storiche, *Discutendo di storia. Soggettività, ricerca, biografia*. (Torino: Rosenberg & Sellier, 1990); Passerini, *Storie di donne e femministe.*; Passerini, *Memoria y utopía: la primacía de la intersubjetividad*.

<sup>199</sup> Entre 1989 y 1995 la revista tenía por título *Historia y fuente oral*, que a partir de 1996 y hasta la actualidad mantiene el título *Historia, antropología y fuentes orales*, fundada por Mercedes Vilanova.

<sup>200</sup> Entre ellas, y sin ánimo de exhaustividad, algunas de estas revistas son: *Arenal, Viento Sur, Historia Contemporánea o Espacio, tiempo y forma*.

<sup>201</sup> Buena parte de las publicaciones son el resultado de coloquios o seminarios sobre el uso de las fuentes orales, aunque también obras de síntesis que pretender servir de guía o de obra de referencia teórica.

<sup>202</sup> María Carmen García-Nieto, Mercedes Vilanova, y Margarita Vázquez de Parga, *Historia, fuente y archivo oral: actas del Seminario «Diseño de Proyectos de Historia Oral»* (Madrid: Ministerio de Cultura. Dirección General de Bellas Artes y Archivos. Dirección de Archivos Estatales, 1990)., Pilar Folguera, *Cómo se hace historia oral* (Madrid: EUEMA, 1994)., Mercedes Vilanova y Lluís Ubeda Queralt (eds.), *El Repte de les fonts orals, Col·lecció Memòria oral*, vol. 1 (Barcelona: Llibres de l'Índex, 2006)., Santiago Leoné y Fernando Mendiola Gonzalo, eds., *Voces e imágenes en la historia. Fuentes orales y visuales: investigación histórica y renovación pedagógica. Actas del Congreso Internacional de Historia «Fuentes Orales y Visuales», Iruñea-Pamplona, septiembre, 2005* (Pamplona: Universidad Pública de Navarra, 2007)., Maria Dolors Bernal y Joan Corbalán, *Eines per a treballs de memòria oral* (Generalitat de Catalunya. Departament d'Interior, Relacions Institucionals i Participació. Direcció General de la Memòria Democràtica., 2008)..

a nivel de la educación secundaria<sup>203</sup>. Por otra parte, están a disposición del lector capítulos de libros u obras de compilación que reflexionan sobre las riquezas, las dificultades, los retos y las problemáticas teóricas y prácticas del uso de las fuentes orales en el campo de la investigación<sup>204</sup>. Por último, habría un tercer grupo de publicaciones que son el resultado de la realización de una investigación sobre un tema concreto a través del uso de testimonios orales<sup>205</sup>.

En síntesis, la cuestión del uso de las fuentes orales ha sido tratada desde múltiples perspectivas: desde la profusión de guías didácticas sobre cómo proceder en su uso, así como reflexiones teóricas sobre las implicaciones de su uso o sobre la necesidad de crear nuevos conceptos que ofrezcan una cobertura teórica a su puesta en práctica. Los resultados son más que positivos, tanto en cantidad como en calidad, como ponen de manifiesto las referencias expuestas hasta ahora.

Para terminar con este primer capítulo, y para no repetir las ideas claves de cada apartado, se puede concluir que a raíz de lo expuesto sobre la historiografía y las fuentes históricas que hacer Historia, una historia en mayúsculas, compleja y que integre a ambas partes de la humanidad sin distinción, supone no solo un cambio de perspectiva analítica sino también un replanteamiento tanto en su vertiente metodológica como en lo que a fuentes de información históricas atañe. Este replanteamiento integral es, desde nuestro punto de vista, el que permite avanzar en el conocimiento histórico en su conjunto. La tarea resulta compleja pero apasionante.

---

<sup>203</sup> Emili Ferrando Puig, *Fonts orals a l'aula. Dossier didàctic*. (Badalona: Regidoria d'Educació de l'Àmbit de Serveis a les Persones de l'Ajuntament de Badalona, 2004)., VV.AA Grup Historaula, *El record fet paraula. Memòria popular del franquisme* (Generalitat de Catalunya. Departament d'Interior, Relacions Institucionals i Participació. Direcció General de la Memòria Democràtica, 2008)..

<sup>204</sup> VV.AA., *Col·loqui sobre «Les fonts orals»* (Palma: Servei de Publicacions i Internacvni Científic de la UIB, 1992)., Llona González, «Memoria e identidades. Balance y perspectivas de un nuevo enfoque historiográfico», Miren Llona González, ed., *Entreverse: teoría y metodología práctica de las fuentes orales* (Bilbao: Universidad del País Vasco. Euskal Herriko Unibertsitatea. Argitalpen Zerbitzua, 2012)..

<sup>205</sup> Dentro de este grupo, los ejemplos son múltiples tanto a nivel nacional como internacional. Para citar algunos ejemplos estatales: el Seminario de Fuentes Orales en Madrid (<http://www.seminariofuentesorales.es/proyectos.html>), el proyecto del Archivo de la Memoria (Ahoa (Ahozko Historiaren Artxiboa/Archivo de la Memoria, <http://www.ahoaweb.org/>) en el País Vasco o el Banc Audiovisual de Testimonis del Memorial Democràtic en Cataluña (<http://bancmemorial.gencat.cat/web/home/>).



## **2. Metodología para una historia inclusiva**

Como en cualquier investigación histórica, la cuestión de las fuentes a consultar y su localización es, junto a las primeras lecturas sobre la temática, uno de los primeros retos a abordar. En este caso, el hecho de que fuera un tema poco estudiado y que el sujeto de estudio fueran mujeres, el desafío parecía aún mayor. Ante esta situación se plantearon tres líneas de trabajo distintas y complementarias entre sí que pudieran ofrecernos documentación, datos o información útil para nuestra investigación. En perspectiva, el planteamiento que hicimos inicialmente pensamos que fue acertado, y ante las dificultades que aparecieron se encontraron soluciones que las solventaron.

El planteamiento inicial era ambicioso, pues se organizaba la búsqueda en distintos frentes; y complejo, porque el sujeto analizado se podía abordar desde múltiples perspectivas (archivos estatales, universitarios y fondos documentales específicos). Es decir, la universidad era el eje central a partir del cual se analizaban las mujeres, pero alrededor de la universidad (como espacio físico y simbólico) se superponía infinidad de temas que no podían dejarse completamente de lado si se quería entender en su globalidad el contexto en el cual los sujetos analizados pertenecían (por citar de forma genérica algunos de estos temas: la movilización estudiantil, la movilización del personal universitario, los cambios y movimientos socioculturales y generacionales alrededor de 1968, entre otros).

En las siguientes líneas, se expondrán los distintos archivos y fondos documentales, estadísticos, de hemeroteca y literarios consultados valorando brevemente tanto sus aspectos positivos (qué información nos han proporcionado), así como sus debilidades (dificultades que han ralentizado la investigación o que han impedido su consulta). En este primer apartado no se hará referencia al fondo oral realizado específicamente para este proyecto, pues se abordará detalladamente en el siguiente punto.

## **2.1 Fuentes históricas mujeres y universidad franquista**

De carácter estatal, se consultaron los fondos del Archivo General de la Administración (AGA) y del Archivo Central de la Secretaría de Estado de Educación (ACSEE). El propósito de consultar ambos centros archivísticos residía en el hecho de que se quería obtener información estadística (tanto del alumnado como del profesorado universitario), por un lado, y a su vez información de carácter más cualitativa (expedientes académicos, expedientes de oposiciones o documentación interna entre los distintos organismos de poder dentro del régimen franquista, el Ministerio de Educación, la Sección Femenina o el Sindicato Universitario Español).

Sin embargo, y a pesar de las altas expectativas depositadas en obtener documentación variada y rica en ambos archivos, los resultados de la consulta fueron claramente escasos y con limitaciones insalvables desde nuestra posición. La primera limitación, totalmente ajena a nuestro control, es la dispersión de los fondos. El sistema de recogida y gestión de la información relativa a la universidad sigue un proceso complejo: el ACSEE es el primer receptor de toda la documentación generada en relación a la institución universitaria, y son los primeros en clasificar y ordenar dicha información. Lo que ocurre es que a medida que se avanza en el tiempo, esta documentación se trasfiere al AGA y éste, en función de su propia estructura organizativa interna reorganiza los fondos recibidos (cambiando signaturas, referencias y localizaciones)<sup>206</sup>.

La segunda limitación, también fuera de nuestro control, es la forma de organizar la documentación. Para nuestra investigación el ideal hubiera sido poder encontrar la documentación producida en función del distrito universitario (es decir que la variable organizativa fuera la territorial). No obstante, los criterios preponderantes eran el individual y el temático.

---

<sup>206</sup> Los referencias de los fondos documentales consultados son: Referencia general: "09. Enseñanza Universitaria". Esta sección se organiza en seis subsecciones, de las cuales se consultó documentación de las tres primeras secciones: 09.01 Asuntos Generales, 09.02 Personal (alumnos, otro personal, profesorado, profesorado de Facultades y E.T.S), 09.03 Oposiciones y Concursos (Profesorado de Facultades y E.T.S, Catedráticos, Otros profesorado), 09.04 Centros y organismos, 09.05 Ciencias de la Salud y Relaciones con Instituciones Sanitarias y 09.06 Gestión Económica. También consultamos los expedientes personales de determinadas mujeres, pero no podemos citar ningún nombre ni información personal. En el momento en que realizamos las consultas no disponían de un inventario documental actualizado y sólo era consultable en papel. Afortunadamente, actualmente, dicho inventario está actualizado y disponible en internet (<http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/archivo-central/cuadro-clasificacion-fondos.html>). Sin lugar a dudas, estas mejoras hubieran facilitado más la consulta de los fondos. Esta clasificación sirve tanto para las consultas en el AGA como en el ACSEE. Ambos archivos se encuentran en el mismo edificio, y una vez allí, los respectivos técnicos archivísticos te facilitan las equivalencias entre las signaturas documentales.

Individual se refiere, por ejemplo, que el alumnado (también el profesorado) estaba organizado en base a los expedientes individuales, y éstos a su vez estaban ordenados alfabéticamente. Lo cual, significaba que el procedimiento de consulta debía ser en función de un individuo en concreto. Es decir, una vez has identificado con nombres y apellidos a una mujer, puedes realizar la solicitud para consultar individualmente “su expediente académico”. Claramente, esa forma de proceder dificultaba muchísimo nuestras consultas, pues no teníamos una lista completa, de nombres y apellidos, de todas las mujeres universitarias<sup>207</sup>. Asimismo, a esta situación se debía sumar la imposibilidad de reproducir (usar) la documentación que se consultaba pues la ley de protección de datos ponía como límite de difusión de la información la documentación posterior al año 1965.

En relación a los fondos organizados temáticamente nos encontramos con una situación similar. Si bien las carpetas estaban organizadas por temas y subtemas (Sección Femenina, Universidad de Barcelona, Información y Turismo, Boletines Oficiales, Expedientes disciplinarios, Catedráticos, Documentación relacionada con el profesorado...), una vez se consultaba cada carpeta y subcarpeta individualmente la información ni siempre era completa ni era sobre el distrito de Barcelona únicamente. Además, en esta documentación la limitación temporal de consulta y de difusión también era un impedimento.

En definitiva, teniendo en cuenta que nuestro objetivo era obtener una visión de conjunto del alumnado y del profesorado universitario, la consulta y la explotación de estos dos archivos resultaba totalmente inasumible. El hecho de que la estructura interna fuera el individuo nos llevó a buscar otras vías alternativas.

Siguiendo con el doble objetivo de conseguir documentación cualitativa y cuantitativa sobre las mujeres universitarias, se planificó la consulta de archivos más específicos: de carácter universitario, los archivos históricos de la Universidad de Barcelona (Arxiu Històric de la Universitat de Barcelona, AHUB) y el de la Universidad Autónoma de Barcelona (Arxiu i Registre General de la Universitat Autònoma de Barcelona, ARGUAB). Paralelamente la consulta de archivos o centros de documentación especializados en una materia/ periodo histórico concreto: por un lado, el fondo de la Sección de Femenina en la Real Academia de la Historia (RAH); por el

---

<sup>207</sup> Aunque hubiésemos tenido dicha lista, se habría producido un problema vinculado a la cuestión numérica: las mujeres universitarias durante la época franquista no eran excepciones puntuales, era una minoría que se contaba por centenares. Era materialmente imposible consultar tal cantidad de expedientes académicos personales.



otro, el Pavelló de la República (CRAE Biblioteca Pavelló de la República, PB). Éste último contiene fondos documentales de temáticas diversas durante la etapa franquista –entre otras– (movimiento estudiantil, movimiento de profesores no numerarios, movimientos feministas...).

Simultáneamente, también buscamos vías alternativas para conseguir datos estadísticos sobre la población estudiantil y docente universitaria. Teníamos como una opción viable los datos de los Anuarios Históricos elaborados desde el Instituto Nacional de Estadística (INE). Pero antes de optar definitivamente por éstos se exploraron otras vías<sup>208</sup>. La fiabilidad de los anuarios histórico es un tema recurrente en las investigaciones sobre la etapa franquista. El hecho de buscar vía alternativas no significa que estos datos no sean útiles, simplemente, al iniciar la investigación se planteó la posibilidad de hacer un análisis crítico y contrastado y para ello era necesario buscar otras fuentes estadísticas. No obstante, no tuvimos éxito y finalmente se optó por trabajar con los datos del INE. Unas líneas más adelante, se profundizará en la cuestión de las posibilidades y ventajas de trabajar con este fondo.

En relación a los archivos universitarios, los resultados de las consultas fueron agrídulces: a la par que encontramos unas dificultades difíciles de superar, se abrieron vías alternativas que aportaron información nueva y rica que permitió no solo llenar un vacío temático sino que esa información se podía relacionar con otros datos.

La primera dificultad que tuvimos que afrontar es que en ninguno de los archivos existían inventarios actualizados y organizados de los fondos documentales que custodiaban. En el caso de la Universidad de Barcelona esta situación era debido a su propia organización interna que estaba en pleno proceso de transformación integral del organismo<sup>209</sup>. A modo de ejemplo, se solicitó consultar los libros de registro de matrículas del alumnado universitario, pues era una forma de conseguir datos para poder comparar con los que salía en los anuarios estadísticos del INE y corroborar o no el margen de error de éstos últimos. La predisposición inicial fue positiva, pues se planificó el vaciado de las distintas facultades. Con la primera facultad, Filosofía y Letras, se hizo el vaciado de todos los libros de matrícula entre 1956 y 1975. Se

---

<sup>208</sup> Por ejemplo, se contactó con el Centro de Documentación de Universidades dependiente del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pero sus fondos bibliográficos y documentales eran posteriores a la época histórica del franquismo. (<http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/educacion-superior-universitaria/servicio-documentacion.html>)

<sup>209</sup> Esto condicionó enormemente la consulta de sus fondos: en primer lugar porque el horario de consulta se redujo a un solo día y únicamente por la mañana. Y en segundo lugar, porque al reestructurar todo el archivo al completo el baile de firmas era considerable y en muchas ocasiones la documentación solicitada estaba “desaparecida o perdida”.

prosiguió con la facultad de Ciencias. Pero la sorpresa vino cuando después de realizar todo este trabajo nos informaron de que no habían localizado los libros de registro de matrículas de las cuatro restantes facultades (Económicas, Derecho, Farmacia y Medicina). Era una vía muerta, no tenía sentido seguir por ahí.

En el caso de la Universidad Autónoma de Barcelona (aunque la situación, afortunadamente, no era equiparable al AHUB), allí tampoco tenían sistematizados y organizados los fondos documentales de la primera década de vida de la universidad (nos interesaba consultar los fondos relativos al periodo 1968-1978, desde sus inicios hasta el límite cronológico de nuestra investigación). A todo ello, parte de la documentación custodiada en estos centros tenía, también, las mismas dificultades que habíamos encontrado en el AGA y el ACSEE: el criterio organizativo era el individuo, y toda la documentación personal y no personal<sup>210</sup> pero que fuera posterior al año 1965 no era consultable (o en su defecto se podía consultar pero no se podía difundir).

Desde el punto de vista del alumnado, ninguno de los archivos nos proporcionó datos y series estadísticas completas como para poder articular en base a éstas nuestro análisis. Por consiguiente, a pesar de las reticencias que podían despertar los datos de los Anuarios Históricos del INE, era la única fuente estadística completa y seriada que teníamos. Visto en perspectiva fue un acierto abandonar la vía de los libros de registro y centrarse en los anuarios y explotarlos debidamente. Los datos e interpretaciones resultantes han permitido recrear el universo educativo y universitario de buena parte del siglo XX.

De hecho, a pesar de las críticas que se pueden hacer en relación a esta serie documental, la realidad es que también tiene puntos a favor. Por ejemplo, en relación al sistema educativo, se pueden analizar la evolución del alumnado (matriculado) en todas las etapas educativas a lo largo de todo el siglo XX (en categorías actuales: desde la etapa preescolar hasta la educación superior, pasando por la etapa de la primera enseñanza y la enseñanza media). En la enseñanza universitaria, esta información, teóricamente, se puede conseguir en los archivos propios de la institución, pero en el caso de las etapas precedentes hubiera sido muy difícil rastrear y documentar el número de alumnos escolarizados en cada etapa o el tipo de centro al cual asistían. Antes de proceder con la parte numérica, hubiera sido necesario investigar qué centros educativos de enseñanza primaria y media existían e ir a consultar uno por uno si tenían información disponible al respecto.

---

<sup>210</sup> Por ejemplo, expedientes disciplinarios a alumnos y profesores universitarios o informes sobre cuestiones universitarias académicas y extracadémicas.

Por consiguiente, aunque con limitaciones, los datos recogidos en los anuarios históricos permiten reconstruir una parte de la realidad educativa de la población española que de otra forma hubiera sido imposible, o muy difícil, de recuperar. En definitiva, los anuarios nos dan una visión de conjunto que los archivos estatales no nos ofrecían.

Hasta ahora, hemos expuesto la parte negativa de los archivos universitarios. Ha sido un hándicap insalvable en cuanto a alumnado se refiere. Sin embargo, a nivel del profesorado, la visita a esos archivos fue claramente fructífera y positiva. Los anuarios históricos del INE recogían datos sobre el profesorado pero no distinguían si eran profesores o profesoras. Los dos archivos universitarios tenían información sobre los profesores pero de forma personal (expedientes académicos y docentes individuales). Entonces, ¿cómo se podía conseguir esa información? Mediante la consulta de las memorias anuales de curso de cada universidad.

Las memorias anuales de curso de la Universidad de Barcelona se podían consultar en el catálogo digital bibliográfico<sup>211</sup> de la misma universidad; en el caso de la Universidad Autónoma de Barcelona las memorias se podían consultar -en papel- en la sección de Hemeroteca<sup>212</sup> dentro del servicio de bibliotecas. Encontrar y poder

---

<sup>211</sup> Se encuentran en el Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona.

([http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/3521/browse?type=title&submit\\_browse=T%C3%ADtol](http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/3521/browse?type=title&submit_browse=T%C3%ADtol))

Referencias: UB Universitat de Barcelona, *La Universidad de Barcelona 1950* (Universitat de Barcelona, 1950); UB Universitat de Barcelona, *Universidad de Barcelona 1956* (Universitat de Barcelona, 1956); UB Universitat de Barcelona, *Universidad de Barcelona 1962* (Universitat de Barcelona, 1962); UB Universitat de Barcelona, *Universitat de Barcelona 1967. Memoria correspondiente al curso académico 1965-1966* (Universitat de Barcelona, 1967); UB Universitat de Barcelona, *Universidad de Barcelona 1968. Memoria correspondiente al curso académico 1966-1967* (Universitat de Barcelona, 1968); UB Universitat de Barcelona, *Universidad de Barcelona 1969. Memoria correspondiente al curso académico 1967-1968* (Universitat de Barcelona, 1969); UB Universitat de Barcelona, *Universidad de Barcelona: anuario 1969-1970. Memoria del curso académico 1968-1969* (Ariel S.A., 1970); UB Universitat de Barcelona, *Universidad de Barcelona: anuario del curso 1970-71. Memoria del curso académico 1969-1970* (Ariel S.A., 1971); UB Universitat de Barcelona, *Universidad de Barcelona: anuario del curso 1971-72. Memoria del curso académico 1970-1971* (Ariel, S.A., 1972); UB Universitat de Barcelona, *Universidad de Barcelona: anuario del curso 1972-73. Memoria del curso académico 1971-1972* (Ariel, S.A., 1973); UB Universitat de Barcelona, *Universidad de Barcelona: anuario del curso 1973-74. Memoria del curso académico 1972-1973* (Imprenta Vda. Fidel Rodríguez Ferrán, 1974); UB Universitat de Barcelona, *Universidad de Barcelona: anuario del curso 1974-75. Memoria del curso académico 1973-1974* (Ariel, S.A., 1975); UB Universitat de Barcelona, *Universidad de Barcelona: anuario del curso 1975-76. Memoria del curso académico 1974-1975* (Termograbado Español, 1976); UB Universitat de Barcelona, *Universidad de Barcelona: anuario del curso 1976-77. Memoria del curso académico 1975-76* (Imp. Vda. Fidel Rodríguez Ferrán, 1977).

<sup>212</sup> Se encuentran en Biblioteca de Comunicació i Hemeroteca General de la Universitat Autònoma de Barcelona en la sección "Col·lecció Local – Anuaris i memòries".

Referencias: UAB Universitat Autònoma de Barcelona, *Guía curso 1975-1976. Universitat Autònoma de Barcelona* (Bellaterra: la Universidad, 1975); UAB Universitat Autònoma de Barcelona, *Anuario 1974-*

explotar estos datos permitió no solo llenar un vacío documental importante, sino que la información que ofrecía era muy rica cuantitativamente y cualitativamente. No solo distinguía entre profesores y profesoras (nombres y apellidos, que en este caso no tenían limitaciones de consulta ni de difusión pues era publicaciones de la época), sino que además distinguían por categorías docentes (catedráticos, agregados, adjuntos, ayudantes, encargados) y por facultades y especialidades científicas.

Además de poder hacer series estadísticas cuantitativas y cualitativas sobre el personal docente universitario, esas memorias también ofrecían otra información importante: los nombres y apellidos de profesoras, que nos servía de guía para confeccionar una primera lista de posibles mujeres a entrevistar. Sin lugar a dudas, esta documentación añade valor a la investigación, pues documenta la cuestión de las plantillas docentes en la universidad franquista y además permite establecer un nexo analítico entre el alumnado universitario y el profesorado universitario.

Finalmente, en relación a los archivos o centros de documentación especializados en una materia concreta, en la Real Academia de la Historia, en el fondo de la Sección Femenina<sup>213</sup> se consultó la documentación relativa a la educación (adoctrinamiento) de la población femenina española por parte de esta organización. El fondo contiene información de diversa índole, no únicamente educativa, pero para nuestro interés, se pudieron consultar documentos relacionados con las asignaturas escolares impartidas por las mujeres de la Sección Femenina, cuestiones sobre el Servicio Social y también documentos de carácter más general sobre discursos, conferencias, informes internos y legislación relativa a sus funciones y prerrogativas orgánicas.

En el Pavelló de la República (PR), los fondos consultados eran muy ricos en contenido pero poco útiles en relación a la perspectiva analítica adoptada en nuestra

---

1975. *Universitat Autònoma de Barcelona* (Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de publicacions, 1974); UAB *Universitat Autònoma de Barcelona, Anuario del curso 1973-1974. Universitat Autònoma de Barcelona* (Bellaterra: la Universidad, 1973); UAB *Universitat Autònoma de Barcelona, Anuario del curso 1971-1972. Universitat Autònoma de Barcelona* (Bellaterra: la Universidad, 1971); UAB *Universitat Autònoma de Barcelona, Guia 1970. Universitat Autònoma de Barcelona* (Bellaterra: la Universidad, 1970).

(<http://www.uab.cat/servlet/Satellite?c=Page&cid=1096479084711&pagename=BibUAB%2FPage%2FTemplatePlanaBibUAB>)

<sup>213</sup> El fondo de la Sección Femenina, denominado "Sección Femenina. Asociación Nueva Andadura" consta de 11 volúmenes (<http://www.rah.es/pdf/guiaBiblioteca.pdf>). Aunque la consulta debe ser presencial, se pudo consultar de forma virtual su contenido a través de la sección "catalogo biblioteca" (<http://www.rah.es/abnetopac/abnetcl.exe/O8006/ID4d7b23eb/NT2?ACC=120>).

investigación<sup>214</sup>. Si consideramos el tiempo destinado a consultar cada uno de los fondos en relación a la poca productividad que sacamos de dicha consulta, uno podría pensar que fue una pérdida de tiempo. Sin embargo, también se podría hacer una lectura positiva de la experiencia, pues esa “infructuosa búsqueda” nos sirvió para constatar la poca o nula atención que se prestaba a la cuestión de las mujeres en el entorno universitario, tanto como estudiantes (movimiento estudiantil) como docentes (movilización del personal no numerario). Es decir, aunque fuera de forma indirecta, la documentación consultada mostraba que las mujeres universitarias -como colectivo profesional- no participaron como tales en los iniciales movimientos feministas y de reivindicación de igualdad de derechos de las mujeres. O dicho de otro modo, que las reivindicaciones feministas y las luchas por la igualdad se canalizaron a través de otros ámbitos (movimientos feministas, partidos políticos, movimiento vecinal...), pero no desde la universidad.

Toda la información legislativa (decretos y leyes) se consultó a través del servicio digital de la Agencia Estatal del Boletín Oficial del Estado: anterior a 1959 las búsquedas se realizaban a través de catálogo “Colección Histórica - Gaceta histórica”<sup>215</sup>, posterior a 1960 a través del catálogo “Todo el BOE”<sup>216</sup>.

Otra forma de obtener información sobre estas temáticas circundantes a las mujeres universitarias, ha sido a través de las fuentes de hemeroteca y literarias. Por cuestiones de tiempo, y porque no era central en nuestra investigación, no se hizo un vaciado exhaustivo de ninguna publicación en concreto (se consultaban a raíz de que algunas lecturas o algún testimonio nos diera una referencia concreta)<sup>217</sup>. De un modo semejante, las obras literarias y los ensayos<sup>218</sup> eran una puerta de entrada fácil y

---

<sup>214</sup> Se consultaron tres fondos concretamente: el fondo “Documents Universitat”, el fondo “Fulls Volants” (compuesto a partir de tres fondos similares pero con orígenes distintos: fondo CEHI, fondo Figueras y fondo Pavelló) y el fondo “Fullets”. Los dos primeros contenía documentación relativa al movimiento estudiantil universitario, al movimiento de profesores no numerarios y a cuestiones de política universitaria durante la etapa franquista. El tercero contenía documentación más específica en relación a las mujeres (el título del fondo era: “Feminisme. Sexualitat. Urbanitat. Família”), y tenía una cronología más amplia: desde inicios de siglo hasta inicios de los años ochenta.

<sup>215</sup> <https://www.boe.es/buscar/gazeta.php>

<sup>216</sup> <https://www.boe.es/buscar/boe.php>

<sup>217</sup> Para citar algunos nombres de revista concretos: “El Ciervo”, “Triunfo”, “Cuadernos para el diálogo”, “Cataluña Express”, entre otras.

<sup>218</sup> Algunas referencias: Carmen Martín Gaité, *Entre visillos* (Barcelona: Destino, 1957); Montserrat Roig, *Ramona, adéu* (Barcelona: Edicions 62, 1976); Montserrat Roig, *El Temps de les cireres* (Barcelona: Ed. 62, 1981); Capmany, *La Dona a Catalunya: consciència i situació.*; Maria Aurèlia Capmany et al., *Dona i societat a la Catalunya actual.* (Barcelona: Edicions 62, 1978); Maria Aurèlia Capmany, *De profesión: mujer* (Barcelona: Plaza, 1971); Maria Mercè Roca, *El Món era a fora. L'educació sentimental de les dones catalanes durant el franquisme* (Barcelona: Planeta, 2001).

agradable a un universo histórico totalmente distinto al actual. Por ejemplo, estas obras fueron importantes a la hora de plantear como preparar las entrevistas, pues en ellas se podían identificar determinados elementos simbólicos y culturales de la época que necesariamente debían ser tratados a lo largo de las entrevistas.

Para terminar con este apartado de fuentes, es preciso hacer mención de la información –cuantitativa o cualitativa- extraída de otros trabajos de investigación, ya sea ésta de carácter estadístico, escrito u oral.

Por ejemplo, hemos podido consultar las entrevistas completas (o perfiles biográficos profesionales y académicos) que forman parte de proyectos de historia oral o de divulgación que guardan relación con nuestra temática. Es el caso, por ejemplo, del “Fons del moviment estudiantil”<sup>219</sup> realizado desde el Centre d’Estudis sobre les Èpoques Franquista i Democràtica (CEFID) o las entrevistas realizadas por Meritxell Ferré en su proyecto de tesis doctoral<sup>220</sup>.

En este grupo de proyectos, también se pueden incluir aquellas iniciativas, fundamentalmente de carácter divulgativo, que se planifican con el objetivo de recuperar y poner nombres a una genealogía de mujeres científicas y universitarias. Este es el caso de tres proyectos realizados desde los centros bibliográficos y de documentación de las facultades de Matemáticas<sup>221</sup>, Farmacia<sup>222</sup> y Medicina<sup>223</sup> de la Universidad de Barcelona. En esta línea, también son de gran interés, las entrevistas biográficas realizadas a mujeres académicas (tanto en su etapa estudiantil como en su etapa docente)<sup>224</sup>. En algunos casos, toman especial relevancia pues las protagonistas

---

<sup>219</sup> Se puede consultar un breve resumen del proyecto en la misma página web del centro de estudios del CEFID: <http://centresderecerca.uab.cat/cefid/content/arxiu-de-fonts-orals>.

<sup>220</sup> Meritxell Ferré Baldrich, «Pensament i acció del moviment feminista a Catalunya durant la transició democràtica (1975-1985)» (Universitat Rovira i Virgili, 2014). Aunque la temática y la cronología pueda quedar alejada de nuestra investigación, al realizar entrevistas de historia de vida, hay muchos elementos que nos son útiles.

<sup>221</sup> CRAI Matemàtiques Universitat de Barcelona, «Mostra bibliogràfica: Professores de la Facultat de Matemàtiques de la UB», *Universitat de Barcelona. Exposició virtual*, 2014, <http://crai.uab.edu/ca/coneix-el-crai/biblioteques/biblioteca-matematiques/exposicio-virtual-professores-UB>.

<sup>222</sup> CRAI Farmàcia Universitat de Barcelona, «Exposició virtual: El paper de la dona a la Facultat de Farmàcia de la Universitat de Barcelona», *Universitat de Barcelona. Exposició virtual*, 2014, <http://crai.uab.edu/ca/coneix-el-crai/biblioteques/biblioteca-farmacia/exposicio-virtual-dones-farmacia>.

<sup>223</sup> CRAI Medicina Universitat de Barcelona, «Les primeres metgesses vistes pels estudiants de medicina de la UB», *Universitat de Barcelona. Exposició virtual*, 2014, <http://crai.uab.edu/ca/coneix-el-crai/biblioteques/biblioteca-medicina/primeres-dones-metgesses>.

<sup>224</sup> Ivan Boronat y Josep Calderón, «De sobretaula amb la doctora Carmen de la Torre», *TECA: Tecnologia i Ciència dels Aliments*, 1999, 36-42; Fèlix Manito, «Dones del SDEUB: crònica d’una generació», *L’Avenç* 13 (1979): 67-70; Ana Iriarte Goñi, «Eulàlia Vintró: una “bienhablada” en el escenari polític de la Transició», *Bitarte: Revista cuatrimestral de humanidades* 18, n.º 54 (2011): 15-37; VV.AA., *Profesora Mercedes Vilanova: a contracorrente. Autores varios. Publicacions i Edicions de la Universitat de*

fallecieron y es la única forma de conocer sus experiencias personales, académicas y profesionales<sup>225</sup>.

En este grupo de fuentes, también se deben incluir los proyectos de investigación que tienen, también, como temática central las mujeres y la institución universitaria. Realizados desde la ciencia histórica o desde la sociología, son muy útiles pues también se sirven de entrevistas de historia de vida o de entrevistas-encuesta como mecanismo para conseguir información. En algunos casos, dicho material se proyecta y se lleva a cabo con posterioridad a los hechos analizados, pero en otros, es material histórico pues las entrevistas (del tipo que sean) se realizaron coetáneamente a los hechos que se analizaban.

Desde la ciencia histórica, mencionar las cuatro historias de vida que se analizan en el capítulo de Tamar Groves, Santiago López García y María José Gutiérrez Palmero: "El último impulso: la consolidación de las carreras científicas de las mujeres en las facultades de Medicina de Castilla y León entre el tardofranquismo y la transición democrática"<sup>226</sup>. Desde la historia de la ciencia, la obra de Santesmases sobre las mujeres científicas en el CSIC, mayoritariamente, entre 1940 y 1970<sup>227</sup>. Desde el campo de la sociología, de obligada mención son los proyectos de investigación realizados por María Antonia García de León<sup>228</sup> y coordinados por María Antonia

---

*Barcelona* (Publicacions de la Universitat de Barcelona, 2008); Lola Harana, ed., *Jaume Vicens Vives, mestre d'historiadors* (Barcelona: Universitat de Barcelona, 2010).

<sup>225</sup> Julio Ruiz Berrio y Consuelo Flecha García, «Conversación con... Ángeles Galino Carrillo. Historiadora de la Educación», *Historia de la Educación* 26, n.º Conversaciones (2007): 519-38; Núria Quintana y Rosa Martínez, «Dona i universitat. Entrevista Carmina Virgili», *La Universitat: Revista de la Universitat de Barcelona* 40 (2007): 18-25; Felisa Puche, «Biografía y bibliografía de Creu Casas», *Boletín de la Sociedad Española de Briología* (Sociedad Española de Briología, 2007).

<sup>226</sup> Cuesta Bustillo, De Prado Herrera, y Rodríguez, *¿Mujeres sabias? Mujeres universitarias en España y América Latina*, 335-372.

<sup>227</sup> Santesmases, *Mujeres Científicas en España, 1940-1970: Profesionalización y Modernización Social*. Sobre la muestra: compuesta por 48 científicas, todas ellas doctoradas antes de 1970, en ciencias biológicas y biomédicas.

<sup>228</sup> María Antonia García de León, *Herederas y heridas: sobre las élites profesionales femeninas* (Valencia: Universitat de València, 2002). Sobre la muestra (p. 9-10): "Mediante el estudio de las altas profesionales del periodismo, nos ofrece una interesante reflexión sobre el poder y su relación con la masculinidad y la feminidad, en esta compleja sociedad androcéntrica. (...) Para completar el análisis también recoge las voces de altas profesionales pertenecientes a otros campos, ingenieras, políticas y sobre todo catedráticas de Universidad. (...) Desde las Ciencias Sociales estudia a mujeres profesionales de alta cualificación, que en la actualidad tienen edades comprendidas entre 50 y 60 [nacidas entre 1942 y 1952] y que fueron educadas en un ambiente generalizado en contra (...)".

García de León y María Luisa García de Cortázar Nebreda<sup>229</sup> sobre las élites profesionales femeninas.

De las investigaciones que se realizaron coetáneamente a los hechos que estaban analizando destacar los trabajos “Encuesta a la Mujer Universitaria” (también denominada *Encuesta a graduadas*)<sup>230</sup> que recoge datos sobre las licenciadas de la promoción 1963-64 y licenciadas de otras promociones y la “Encuesta a la Juventud Universitaria” (también denominado *Los universitarios opinan*)<sup>231</sup> realizada a estudiantes, hombres y mujeres, durante el curso 1968-69. También el libro “Habla la mujer”<sup>232</sup> que recoge los resultados de un sondeo sobre la juventud actual [1967] coordinado y dirigido por María Campo Alange.

Otras dos investigaciones a mencionar son: la de María de Borja que se centra en analizar el proceso de elección de la carrera universitaria a cursar<sup>233</sup>; la otra, de Marina Subirats, pone el foco en las salidas profesionales de los licenciados en la década de los setenta<sup>234</sup>.

---

<sup>229</sup> García de León y García de Cortázar Nebreda, *Las académicas: profesorado universitario y género*. Sobre la muestra (p. 17): La primera generación de mujeres profesionales españolas propiamente dicha, es la nacida en torno a 1950 y empieza a ejercer su actividad laboral a finales de los años setenta o comienzos de los ochenta. Las anteriores mujeres pueden connotarse pioneras, dada su escasez y carácter de récord o de hazaña que implicaba su actividad profesional”.

<sup>230</sup> Esta encuesta se realizó en 1966 por encargo de la Regiduría de Estudiantes y Graduadas de la Sección Femenina. Se reproducen algunos datos en: Durán Heras, *El trabajo de la mujer en España: un estudio sociológico*, cap. Las Universitarias (p.205-277). Del total de la muestra, 102 entrevistas pertenecen a graduadas de la promoción 1963-64, las 63 restantes a otras promociones de las facultades de Económicas, Farmacia, Filosofía, Medicina, Químicas y Arquitectura. Como los mismos autores indican los resultados no pueden generalizarse a toda la población femenina con título superior por las distintas dificultades que tuvieron en la realización del trabajo de campo. Sin embargo, como ellos mismos afirman si “*sirven a título indicativo y para descubrir algunas relaciones entre variables*”.

<sup>231</sup> Durán Heras, *Los Universitarios opinan*. También se realizó a nivel estatal. La muestra la componían 1.115 cuestionarios, de los cuales 688 fueron respondidos por hombres y 427 por mujeres.

<sup>232</sup> Campo Alange, *Habla la mujer: resultado de un sondeo sobre la juventud actual*. Sobre la muestra (p. 19-20): se analizaron 399 cuestionarios de mujeres de distintos grupos profesionales: 27 eran/se dedicaban profesionalmente a ser modistas, dependientas y belleza; 91 eran tituladas que trabajaban; 54 obreras; 130 empleadas; 47 se dedicaban “a sus labores”; 93 eran estudiantes.

<sup>233</sup> Borja i Solé, *Carreras y sexos: nueva versión, estudio comparativo de dos generaciones*. Sobre la muestra: “*En esta edición se recogen los resultados del estudio realizado en 1968 (publicado en 1970) y la ampliación realizada en 1980. Para nuestra investigación hemos utilizado los datos, interpretaciones y conclusiones de la investigación realizada en 1968. La muestra de 1968 fue de 320 encuestas repartidas al alumnado de las facultades de Medicina, Económicas, Ingeniería (segundo y quinto curso) y más 27 encuestas realizadas a profesores y profesionales (médicos, economistas, ingenieros). También se realizaron entrevistas siguiendo el guion temático de las encuestas a 32 personas, que podían ser alumnos, profesores y profesionales*”.

<sup>234</sup> Subirats Martori, *El Empleo de los licenciados*. Sobre la muestra (p. 243-248): se compone de dos encuestas, una de carácter cuantitativo (encuestas por correo, 276 cuestionarios fueron analizados) y la otra de carácter cualitativo (método de entrevistas en profundidad, 48 entrevistas). Debían ser licenciados en Ciencias o Letras que terminaron sus estudios entre 1940 y 1975



En síntesis, la valoración global que hacemos de todo el proceso de búsqueda y consulta de fuentes documentales históricas es altamente positiva. Y es y debe ser positiva porque a pesar de las dificultades el planteamiento inicial se ha completado satisfactoriamente.

## **2.2 Fondo oral: mujeres universitarias. Proyección, elaboración y explotación**

Expuestas y analizadas las distintas fuentes documentales existentes en relación a la temática que nos ocupa, es un imperativo abordar la cuestión de las fuentes orales en relación a nuestra investigación. Previa a cualquier consideración, el lector debe tener presente que el conjunto de entrevistas realizadas tienen como objetivo principal complementar el presente proyecto. Es decir, a raíz de la planificación de la investigación, se consideró que la realización de entrevistas a mujeres universitarias durante la época franquista podía suministrar instrumentos, informaciones y claves interpretativas de gran validez que difícilmente se podrían encontrar en los fondos de los archivos convencionales.

Esta fue la lógica que se siguió durante todo el proceso de realización de las entrevistas. Por lo tanto, lo que expondremos a continuación no se debe entender como un proyecto de creación de un fondo de documentación oral, sino como la creación de unas fuentes que permitan dar respuestas a parte de nuestras hipótesis.

Ante la situación de la limitada potencialidad documental disponible y localizable sobre nuestra temática, la realización de las entrevistas se vio como una solución tanto viable como necesaria. Para su desarrollo se tomaron como referencia las recomendaciones e indicaciones sobre cómo proceder a la proyección de un fondo documental oral<sup>235</sup>, readaptando las directrices generales a las necesidades de esta investigación histórica.

En primer lugar, el objetivo que se planteó fue poder complementar los datos estadísticos que previamente se habían recogido. Es decir, obtener una explicación cualitativa a las tendencias que apuntaban las series estadísticas, tanto en las cifras que hacían referencia al cuerpo estudiantil como a la información sobre el cuerpo docente. Las cifras nos ofrecían tendencias que podían explicarse, por ejemplo, por cuestiones demográficas (la recuperación de la tasa de natalidad después de la guerra civil coincidía con el aumento de número de estudiantes) o por razones económicas (los planes de desarrollo exigían una mano de obra más cualificada). No obstante,

---

<sup>235</sup> Por su claridad expositiva y su operatividad práctica, citamos solo dos documentos, aunque la bibliografía existente al respecto es mucho más amplia: Cristina Borderías Mondéjar y Javier Tébar Hurtado, *Biografías obreras. Fuentes orales y militancia sindical (1939-1978): diseño y desarrollo de la producción de fondos orales del Arxiu Històric de CCOO de Catalunya.*, ed. Fundació Cipriano García-Arxiu Històric CONC (Barcelona: Fundació Cipriano García-Arxiu Històric CONC, 1998)., Linda Shopes, «Diseño de proyectos de Historia Oral y formas de entrevistar.», *Historia, Antropología y Fuentes Orales* 25 (2001): 133-41.

estas explicaciones resultaban incompletas o por lo menos no eran completamente satisfactorias. Muchas preguntas surgían al respecto: ¿qué significaba llegar a la universidad?, ¿por qué la preferencia de unas carrera en vez de otras?, ¿quién o qué influía en la elección?, ¿qué supuso el paso por la universidad personalmente y profesionalmente?, ¿quién o qué influía en la elección? Y así sucesivamente.

Ante tales preguntas, era necesario optar por un hilo conductor a través del cual se articularía la interpretación. La decisión fue establecer la vinculación con la institución universitaria como eje a partir del cual se fundamentaría el análisis, situando en una situación de preeminencia analítica a las “mujeres universitarias”.

Otro elemento a precisar sobre el término “mujeres universitarias” es su posible doble naturaleza: mujeres universitarias en calidad de estudiantes y también en calidad de docentes. Esta combinación de estudiantes y docentes confiere un carácter temporal que vinculado a un determinado contexto histórico permite entender de forma dinámica el hilo conductor, que en última instancia se podría denominar como presencia/ausencia de las mujeres en la institución universitaria.

Sin embargo, el objetivo inmediato –que consistía en recoger una explicación cualitativa de las tendencias numéricas– por sí solo era incompleto. Tomando la perspectiva de género femenina, las entrevistas debían fijarse como objetivo la recuperación de las trayectorias de mujeres académicas tanto en su dimensión histórica (reconstruir itinerarios vitales) como en su dimensión representativa (como las mujeres evalúan, reconstruyen su propia trayectoria). Es, desde nuestro punto de vista, el análisis de las biografías individuales, debidamente entrelazadas entre ellas, las que permiten identificar qué prácticas sociales y culturales eran definitorias de un periodo histórico. Unas prácticas sociales y culturales que bien podían complementar, contradecir o cohabitar con los discursos normativos vigentes por aquel entonces.

Poner el foco en la dimensión de las prácticas y representaciones femeninas responde a la voluntad de buscar una explicación a las causas y consecuencias que provoca la presencia o ausencia de las mujeres en la institución universitaria. El punto de partida no es analizar el fenómeno en clave dicotómica o como un hecho excepcional, más bien implica analizarlo como un proceso dinámico, diverso y contradictorio. Es, en definitiva, la historia del desarrollo de unas culturas femeninas en un espacio delimitado como es la universidad, lugar donde las interacciones sociales entre hombres y mujeres pueden ser observadas. Asimismo, focalizar el análisis en la segunda etapa del período franquista también permite analizar la relación entre el discurso social sobre la mujer que promueve el régimen franquista

con la realidad práctica de unas mujeres que socializadas en unos valores sociales y culturales determinados transforman, redefinen o rompen con lo establecido.

En vista de los objetivos, las entrevistas se plantearon como historias de vida pero circunscribiéndose fundamentalmente al ámbito universitario. Es decir, a través de inclusión de las experiencias vitales en un marco temático concreto -la universidad- se podía hacer un análisis de carácter colectivo sobre la presencia/ausencia de las mujeres en la universidad como estudiantes y como docentes. Así, en consonancia con esta tipología de entrevista, el guion se elaboró contemplando dos aspectos: que fuera flexible y adaptable a las trayectorias personales de las mujeres candidatas a entrevistar y que hubiera cuatro grandes bloques temáticos que facilitaran la comparación entre las distintas mujeres y que, tratándose de una historia de vida, se incluyeran otros ámbitos temáticos vinculados necesariamente con la universidad. Estos eran: el ámbito familiar y personal, el ámbito estudiantil universitario, el ámbito docente universitario y el ámbito sociopolítico o sociocultural.

Obviamente, los ámbitos estudiantil y docente estaban en relación directa con los objetivos planteados, pero resultaban incompletos. Las trayectorias estudiantiles y académicas no se podían desligar de sus trayectorias personales antes de llegar a la universidad y durante su estancia –puntual, temporal o definitiva– dentro de la universidad. Anterior a la universidad, la genealogía familiar y la educación no universitaria eran etapas, aunque no determinantes, sí fundamentales en el proceso de creación de una identidad personal concreta. Una identidad, no definida por su feminidad, sino más bien definida por el contexto político, social y cultural en el que se socializan. Del mismo modo, la universidad, como espacio físico que tomamos como referencia, también se debe entender como un marco donde se desarrollaron, se intercambiaron, se modificaron unos valores y unas formas de entender el contexto en el que vivían, de entenderse con los otros y entenderse uno mismo. Elementos al final y al cabo subjetivos y personales pero que por el hecho de darse en un sistema de relaciones en constante reconfiguración permiten ubicar esas trayectorias individuales en un marco colectivo.

La opción por el enfoque biográfico ofrecía la posibilidad de trazar trayectorias profesionales y personales a partir de las cuales se pudiesen identificar rasgos comunes o elementos comparativos que aportasen claves interpretativas sobre las mujeres en la universidad franquista. La subjetividad, entendida como la forma o mentalidad de las mujeres de verse y pensarse ellas mismas en relación a su contexto, es el vehículo a través del cual se inserta la rememoración de la propia experiencia

vivida. De esta forma, se sitúan en el centro del análisis tanto la mujer entrevistada como el mismo relato que se construye.

Establecidos los objetivos, el hilo conductor, el formato de entrevista y las líneas maestras del guion, elegir a quién representar es el otro elemento central en relación a las fuentes orales. Sobre esta cuestión, la bibliografía existente coincide en apuntar que no existe una forma única de proceder. En lo referente a nuestra investigación, el proceso de elección de los testimonios se hizo en tres pasos consecutivos que determinaron el muestreo resultante. Y, de ahora en adelante nos referiremos a las 28 entrevistas realizadas como *muestreo*<sup>236</sup> y no como *muestra*<sup>237</sup> ya que por motivos que expondremos a continuación parece más adecuado. Esto no significa restar validez al conjunto de las 28 entrevistas, simplemente significa evaluar con exactitud el valor de éstas. En definitiva, la elección siempre depende de los criterios adoptados y son éstos los que deben guardar una coherencia lógica con los objetivos de la investigación.

La premisa que se mantuvo en todo momento a la hora de establecer los criterios de elección fue vincular en la medida de lo posible el status de estudiante con el de docente universitaria en un sentido dinámico. Es decir, el listado de mujeres a entrevistar debían ser estudiantes universitarias y a partir de la finalización de los estudios que siguiera una de las tres posibles salidas profesionales: una, que se desvinculara de la institución universitaria para ejercer su profesión fuera de ésta; dos, que iniciara la carrera universitaria profesional (entiéndase cursos de doctorado u ocupar puestos docentes de ayudantes en la universidad) pero que por determinados motivos se truncara esta salida profesional; y tres, que optara por la carrera académica y efectivamente ejerciera como tal a lo largo de su vida profesional.

Consciente de la amplitud de posibilidades, la razón por la cual se plantearon estos perfiles fue evitar reducir las entrevistas a las que tuvieron éxito. En ese momento, y teniendo en cuenta que el planteamiento era atender tanto a la presencia como a la ausencia de las mujeres en el ámbito académico, era coherente incluir diversas trayectorias vitales. Sirva de ejemplo: parecía tan importante establecer qué tenían en común aquellas mujeres que pudieron asentarse en la universidad como los motivos por los cuales otras no pudieron continuar por esa vía o fueron expulsadas.

---

<sup>236</sup> Según la RAE: Selección de una pequeña parte estadísticamente determinada, utilizada para inferir el valor de una o varias características del conjunto.

<sup>237</sup> Según la RAE: Parte o porción extraída de un conjunto por métodos que permiten considerarla como representativa de él.

Dicho esto, también se era consciente de que la situación de “éxito” debía ser la mayoritaria.

Además de este criterio profesional, había dos parámetros más que debían facilitar/guiar la elección de las entrevistadas: todas las áreas científicas debían estar representadas, manteniendo o no la proporcionalidad real; y cronológicamente las mujeres debían haber cursado los estudios universitarios o ejercer como docentes durante las décadas de 1950 y 1975 como fechas extremas. Esto es, mujeres que hubiesen nacido entre 1930 y 1955 y por lo tanto hubieran estudiado o ejercido como docentes durante los años del tardofranquismo.

Ahora bien, ¿de dónde se debía partir? ¿Se podía hacer una selección aleatoria? ¿Cómo establecer nexos entre el status estudiantil y el estatus docente? Ante las dificultades objetivas de conseguir una muestra suficientemente amplia y representativa del fenómeno a estudiar, se hizo inevitable fijar unos criterios a partir de los cuales justificar nuestros testimonios. Como primer paso, se establecieron dos vías complementarias para gestar una primera idea de las posibles candidatas: extraer una muestra proporcional de los datos estadísticos recogidos en el Anuario Histórico del Instituto Nacional de Estadística sobre el cuerpo estudiantil y simultáneamente preguntar a personas que pudiesen recomendar nombres de mujeres que, por el hecho de ser coetáneos a los hechos, consideraban que era relevante incluirlas en el listado.

Respecto a los datos estadísticos, se tomaron como referencias el número de hombres y mujeres estudiantes en cuatro cursos académicos distribuidos a lo largo del período de la Universidad de Barcelona<sup>238</sup>. De los Anuarios Estadísticos únicamente podíamos obtener datos del cuerpo estudiantil, puesto que las cifras de docentes no hacían distinciones entre hombres y mujeres. En el Cuadro 4.28 (b) se puede ver la distribución porcentual y numérica de hombres y mujeres estudiantes en las distintas facultades universitarias, así como sus totales.

---

<sup>238</sup> Se tuvieron en cuenta las cifras estadísticas de la Universidad de Barcelona únicamente, pues la fecha de creación de la Universidad Autónoma de Barcelona es en 1968 y su crecimiento es paulatino – primero estudiantes de doctorado- y sucesivo en los años. Se consideró que la exclusión del alumnado de la UAB no alteraría las tendencias generales.

**Cuadro 4.28 (b).** Detalle porcentual por facultades y total del número de estudiantes según el sexo de la Universidad de Barcelona (UB).

		<i>Distribución porcentual mujeres y hombres</i>										
		1956/1957		1960/1961		1965/1966		1972/1973		1976/1977		
		mujeres	hombres	mujeres	hombres	mujeres	hombres	mujeres	hombres	mujeres	hombres	
Facultades Universidad de Barcelona	Ciencias	315	1058	453	1298	731	1495	1565	3537	2572	3757	
		23%	77%	26%	74%	33%	67%	31%	69%	41%	59%	
	C. Políticas Económicas y Comerciales	17	529	86	1111	238	2281	527	3464	1006	4919	
		3%	97%	7%	93%	9%	91%	13%	87%	17%	83%	
	Derecho	110	1817	132	1287	302	1515	1047	3319	3134	6789	
		6%	94%	9%	91%	17%	83%	24%	76%	32%	68%	
	Farmacia	582	696	579	709	645	643	1435	1024	2788	1496	
		46%	54%	45%	55%	50%	50%	58%	42%	65%	35%	
	Filosofía y Letras	520	313	748	515	1459	913	4927	3894	9109	5898	
		62%	38%	59%	41%	62%	38%	56%	44%	61%	39%	
	Medicina	97	1594	160	1707	420	2008	1298	3135	2719	4023	
		6%	94%	9%	91%	17%	83%	29%	71%	40%	60%	
	<b>Totales alumnado (UB)</b>		1641	6007	2158	6627	3795	8855	10799	18373	21328	26882
			21%	79%	25%	75%	30%	70%	37%	63%	44%	56%

*Fuente: Datos estadísticos del Anuario Estadístico de España. Instituto Nacional de Estadística. Fondo INEbase / Historia. Elaboración propia.*

Valorando el tiempo y los recursos disponibles, se estableció como número límite la realización de 25 entrevistas. Un número que en comparación a las cifras total de estudiantes era irrisorio cuantitativamente hablando, pero con evidentes posibilidades para extraer elementos cualitativos interpretables de forma global para el período estudiado. Asimismo, no se podía perder de vista que la investigación conducía a plantearse el uso de fuentes orales como complemento y no al revés.

En consecuencia, para hacer manejable estas cifras las simplificamos de forma proporcional. Para ello, se tomaron cuatro cursos académicos distribuidos entre 1956/57 y 1976/77 y se sumaron el total de mujeres estudiantes (Cuadro 4.28 (c) -

Columna 1). De ese número, se estableció una proporción 1:150 (Cuadro 4.28 (c) - Columna 2). Las cifras resultantes, a pesar de ser una representación proporcional fidedigna, era inasumible para nuestro proyecto de investigación, pues el total ascendía a unas 265 entrevistas. Así, que se redujo aún más la proporción 1:1.500 (Cuadro 4.28 (c) - Columna 3), dónde los números eran mucho más asumibles.

**Cuadro 4.28 (c):** Facultades Universidad de Barcelona (UB) - Alumnas, 1956-1977.

		<i>Columna 1</i>	<i>Columna 2</i>	<i>Columna 3</i>	<i>Columna 4</i>
		Sumatorio cursos académicos*	Proporción 1:150	Proporción 1:1.500	Muestreo final
Facultades Universidad de Barcelona	Ciencias	5636	38	4	5
	C. Políticas Económicas y Comerciales	1874	12	1	2
	Derecho	4725	32	3	5
	Farmacia	6029	40	4	2
	Filosofía y Letras	16763	112	11	11
	Medicina	4694	31	3	2
<b>Total alumnas (UB)</b>		39721	265	26	27 +1**

\* Cursos académicos sumados: 1956/57, 1960/61, 1965/66, 1972/73 y 1976/77

\*\* Añadir una estudiante de ingeniería a la muestra

*Fuente: Datos estadísticos del Anuario Estadístico de España. Instituto Nacional de Estadística. Fondo INEbase / Historia. Elaboración propia.*

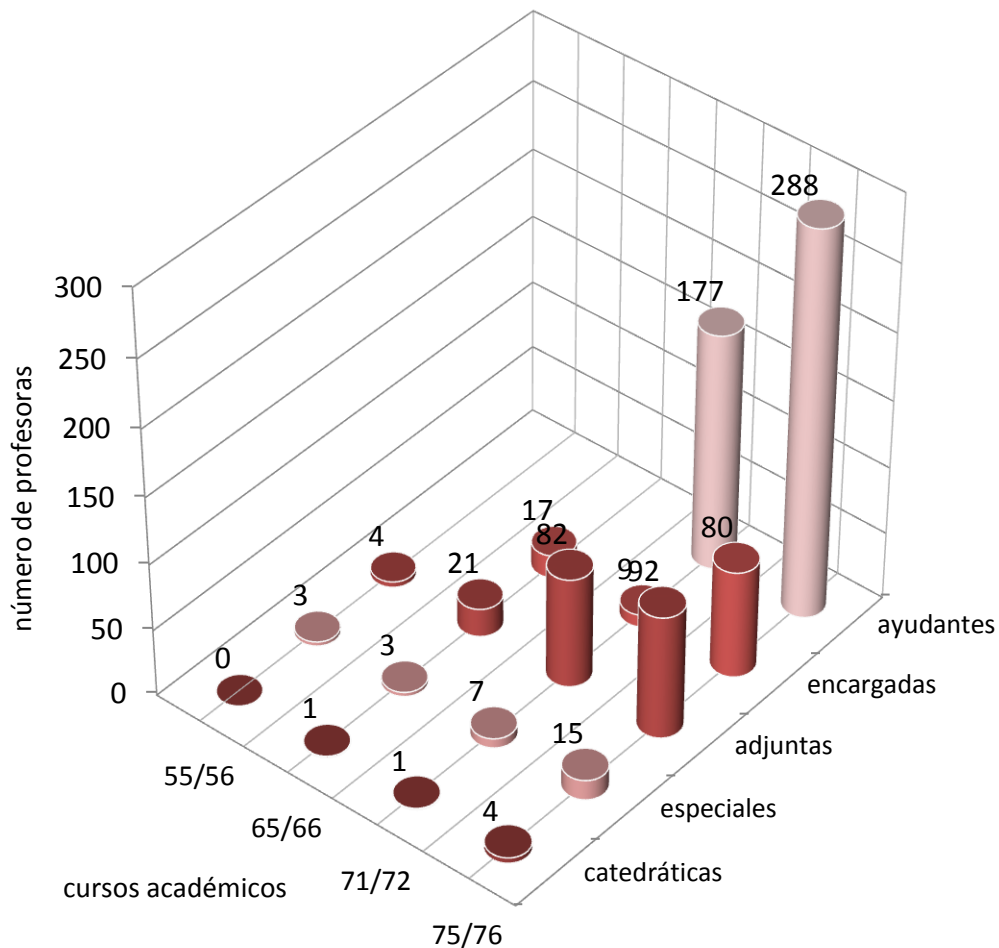
A todo lo dicho anteriormente, había que añadir un escollo importante: ¿cómo y en qué proporción incluir en la muestra las dinámicas del cuerpo docente? Siendo consecuentes con el planteamiento inicial de incluir trayectorias académicas de éxito y truncadas, se optó por considerar los datos sobre el cuerpo docente de forma orientativa, complementaria a los datos estudiantiles. Estos datos sobre el cuerpo docente procedían de memorias anuales de la Universidad de Barcelona.

La primera constatación fue que los hombres representan casi la totalidad de los catedráticos, máxima categoría profesional. Así, lo importante era ver la tendencia de crecimiento en las distintas categorías profesionales, y en este caso se observaba



que mientras el crecimiento significativo de hombres docentes tenía lugar a mitad de los sesenta, el crecimiento en las mujeres docentes se daba a inicios de los setenta. Por consiguiente, en la elección de las mujeres era preferible decantarse por aquellas que por una cuestión biológica podían ejercer como docentes durante los años setenta. O, dicho de otro modo, el ideal sería testimonios que tuvieran trayectorias estudiantiles y docentes dentro de este marco cronológico: que cursaran la carrera en los sesenta y ejercieran (o pudieran ejercer) como docentes en los setenta.

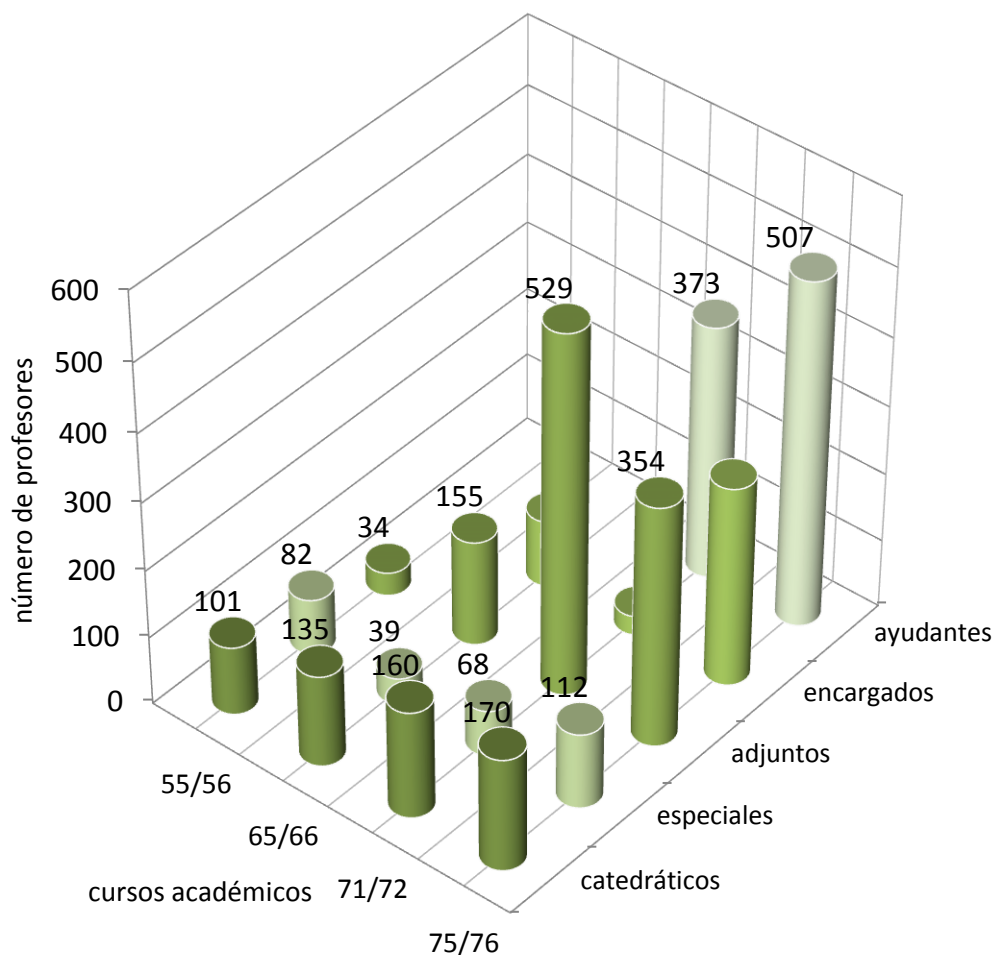
**Gráfico 4.44:** Universidad de Barcelona. Mujeres docentes. Distribución según la categoría profesional, 1955/56-1975/76.



\*La categoría "especiales" hace referencia a la categoría profesional "encargado/a de cátedra" o "agregado/a", es decir, personal docente equiparable a un catedrático pero sin cátedra.

*Fuente: Memorias anuales de la Universidad de Barcelona. Elaboración propia.*

**Gráfico 4.45:** Universidad de Barcelona. Hombres docentes.  
Distribución según la categoría profesional, 1955/56-1975/76.



\*La categoría "especiales" hace referencia a la categoría profesional "encargado/a de cátedra" o "agregado/a", es decir, personal docente equiparable a un catedrático pero sin cátedra.

*Fuente: Memorias anuales de la Universidad de Barcelona. Elaboración propia.*

Se podría objetar que hubiera sido preferible crear la muestra en función de la distribución de las mujeres docente en las distintas facultades y no en función del número de estudiantes. Ciertamente, hubiera sido un criterio plausible. No obstante, entrañaba un riesgo: asumir como premisa de partida que las facultades donde había un mayor número de mujeres docentes era consecuencia de que había un mayor número de alumnas. Extremo que para algunas facultades bien podía ser así pero no era aplicable al conjunto de disciplinas. Por consiguiente, y de nuevo, respondiendo a

las necesidades de nuestra investigación, que no es otra que evaluar unas trayectorias universitarias en un sentido amplio y que se articulan en función y en relación a unas trayectorias familiares, sociales y políticas diversas. Por su capacidad de aunar una mayor riqueza de trayectorias, el punto de partida debía ser en función del alumnado. Eso sí, sin prescindir de las tendencias que señalan las cifras docentes.

Las dinámicas de crecimiento de las mujeres docentes tenían una doble lectura. Si la perspectiva de análisis era cuantitativa las facultades de Farmacia y Filosofía y Letras representaban un 45% y un 34% respecto del total dentro de cada facultad, seguido de Ciencias (24%), Económicas (14%), Medicina (15%) y Derecho (12%) (Cuadro 2.1 y 2.2). Sin embargo, se podría adoptar una perspectiva en función del crecimiento a lo largo del período. Desde esta posición, eran especialmente relevantes las facultades de Ciencias, Económicas, Medicina y Derecho. En todas ellas el cambio era de la nada a unos porcentajes nada desdeñables. Sea como fuera, estas dinámicas se tuvieron presentes durante el proceso de elección de los testimonios.

**Cuadro 2.1:** Evolución del número de docentes según el sexo y la facultad donde ejerce (sin distinción de las categorías profesionales que ocupan).

		Cursos académicos								
		55/56			65/66			75/76		
		mujeres	hombres	total	mujeres	hombres	total	mujeres	hombres	total
Facultades Universidad de Barcelona	Ciencias (Todas las secciones)	0	49	49	8	112	120	109	346	455
	Ciencias Políticas Económicas y Comerciales	0	12	12	0	42	42	29	185	214
	Derecho	0	31	31	0	42	42	25	186	211
	Farmacia	2	22	24	4	38	42	95	117	212
	Filosofía y Letras (Todas las secciones)	5	61	66	30	138	168	174	341	515
	Medicina	0	42	42	0	61	61	47	262	309
<b>Totales docentes (UB)</b>		<b>7</b>	<b>217</b>	<b>224</b>	<b>42</b>	<b>433</b>	<b>475</b>	<b>479</b>	<b>1437</b>	<b>1916</b>

Fuente: Memorias anuales de la Universidad de Barcelona. Elaboración propia.

**Cuadro 2.2:** Aumento porcentual del número de mujeres docentes por facultades (sin distinción de las categorías profesionales que ocupan).

		<b>Cursos académicos - Mujeres docentes</b>		
		<b>55/56</b>	<b>65/66</b>	<b>75/76</b>
<b>Facultades Universidad de Barcelona</b>	Ciencias (Todas las secciones)	0%	7%	24%
	Ciencias Políticas Económicas y Comerciales	0%	0%	14%
	Derecho	0%	0%	12%
	Farmacia	8%	10%	45%
	Filosofía y Letras (Todas las secciones)	8%	18%	34%
	Medicina	0%	0%	15%
<b>Totales porcentajes de crecimiento (UB)</b>		3%	9%	25%

*Fuente: Memorias anuales de la Universidad de Barcelona. Elaboración propia.*

Teniendo en consideración las dinámicas que reflejaban los datos estadísticos disponibles (estudiantiles y docentes) en combinación con los criterios anteriormente descritos (trayectorias académicas, áreas científicas y cronología amplia), el siguiente paso fue identificar las mujeres a entrevistar. De ahí, surgió un listado de 35 nombres, de las cuales se entrevistaría a 25 y las 10 restantes serían la reserva ante posibles bajas. Todos estos “posibles” testimonios, siguiendo las recomendaciones sobre la elección de los testimonios, cumplían al menos uno de los siguientes criterios<sup>239</sup>: su experiencia es representativa del ámbito universitario (desarrolló una carrera profesional académica de éxito), tiene información específica sobre algún aspecto en particular o su testimonio es relevante por su capacidad analítica o un grado de conocimiento excepcional sobre el tema objeto de análisis.

La priorización de unos testimonios en detrimento de otros fue por una cuestión práctica: se tenía ya el contacto con la mujer en cuestión, los canales para contactar con ella era factibles o a raíz de los primeros contactos ellas mismas te

<sup>239</sup> Bernal y Corbalán, *Eines per a treballs de memòria oral*, 28.

facilitaban nombres que podrían ser interesantes. Finalmente, apuntar que algunos nombres, por causas muy diversas<sup>240</sup>, cayeron de la lista.

En relación al muestreo resultante (Cuadro 4.28 (c) - Columna 4), éste se puede valorar positivamente aunque tiene algunos déficits que se deben tener presentes. En líneas generales, a pesar de dificultades puntuales, el muestreo se puede considerar representativo de los objetivos que se plantearon inicialmente. Las trayectorias personales abarcan campos científicos y etapas cronológicas diversas y repartidas en consonancia a la propuesta teórica. Hay variedad de perfiles dentro de una misma disciplina científica, y también entre las distintas facultades. Lo que permite extraer elementos comunes –que no femeninos-, y a su vez, entrever diferentes dinámicas de crecimiento e inclusión o exclusión por razón de género.

En esta línea además, es preciso evidenciar que muchas de los testimonios permiten trazar genealogías académicas profesionales: de estudiantes a docentes. El tiempo que transcurre entre la finalización de los estudios y el inicio de la carrera académica profesional no es homogéneo en todos los casos, pero precisamente esta diversidad dentro del grupo de testimonios es lo que confiere valor interpretativo. Y, estas trayectorias académicas se interrelacionan con las trayectorias familiares personales. Estas trayectorias familiares hacen referencia tanto a la etapa de la infancia y la adolescencia de los testimonios así como la familia que construye la entrevistada en su edad adulta. Y, a todo ello, cabe incluir en el análisis las trayectorias sociales en un sentido amplio: su implicación personal en movimientos sociales o profesionales, así como el universo cultural en el cual se desarrollan sus vivencias y los intercambios y préstamos culturales adquiridos en múltiples espacios: el hogar familiar, la escuela, la universidad, los lugares de ocio, etcétera. No es el objetivo enumerar todos los aspectos pero con esta breve síntesis sí se da la idea de globalidad y de interconexiones constantes.

Finalmente, y analizándolo en perspectiva, quizás se podría objetar un par de aspectos sobre el muestreo final. El primero de carácter específico, es el insuficiente peso de Farmacia teniendo en cuenta su importancia en número de docentes a finales del período. Posiblemente algún testimonio más hubiera sido necesario. El segundo aspecto, más general, no es explícitamente una crítica pero sí un factor a tener en cuenta para futuras investigaciones: la excesiva amplitud de las posibles mujeres a entrevistar. Fieles a nuestro planteamiento, el objetivo era extraer claves

---

<sup>240</sup> Las razones son por cuestiones biológicas, fallecieron antes de que esta investigación se empezara; otras simplemente no respondieron a la invitación de participar en el proyecto.

interpretativas que permitieran ofrecer una explicación, en primera instancia, de porqué las mujeres accedían a la universidad. Y, en segundo lugar, porqué, cómo y cuándo las mujeres percibían la carrera universitaria como una opción profesional viable. El ambicioso reto de trazar trayectorias colectivas para comprender y explicar un fenómeno histórico colectivo (la conquista del espacio universitario por parte de las mujeres), puede difuminar los objetivos centrales del proyecto de investigación al que pretende servir de fuente.

Ser conscientes de los errores no invalida todo lo dicho y hecho hasta el momento. En buena medida ilustra las dificultades implícitas del trabajo con fuentes orales y sus limitaciones. En cualquier caso, y esto sí resulta del todo pertinente, es que el fondo mujeres universitarias que se ha planificado, construido y analizado constituye un instrumento histórico de enorme interés para el estudio del mundo universitario durante el período franquista desde una perspectiva de género.

El acierto de sentar las bases del muestreo en los datos estadísticos estudiantiles responde obviamente a los requisitos propios de seguir un método lógico, pero además, desde un punto de vista cualitativo, las trayectorias profesionales de los testimonios construidos desde un enfoque biográfico y dentro de la globalidad de una historia de vida, permite reconstruir o aproximarse a un conjunto de valores e identidades mediatizadas por los cambios y continuidades que tienen lugar en el contexto histórico del Franquismo.

En esta línea, la virtud del análisis de los testimonios orales, de sus prácticas y valores está en el hecho de poder cartografiar múltiples formas de pensar y de pensarse como mujeres, complementarias o en oposición al modelo discursivo oficialista del régimen de Franco. Es decir, aunque los relatos construidos están condicionados por la perspectiva que confiere el paso del tiempo y mediatizados por el ejercicio de recordar el propio pasado, éstos pueden ofrecer claves significativas sobre las experiencias individuales y colectivas de un período histórico. Son las experiencias colectivas extraídas de los relatos de vida individuales las que confieren relevancia al fondo oral.



## **SEGUNDA PARTE: EL SISTEMA DE EDUCACIÓN FRANQUISTA.**

### **ETAPAS EDUCATIVAS Y EVOLUCIÓN POBLACIÓN ESTUDIANTIL**

#### **3. La configuración del sistema de educación franquista: legislación, enseñanzas y políticas educativas**

Con el propósito de desarrollar esta investigación en un marco histórico temporal de larga duración resulta pertinente iniciar el análisis situando las coordenadas legislativas dentro de las cuales se ubica nuestro sujeto de estudio: las mujeres universitarias, mujeres que se educaron, se formaron y ejercieron como profesionales dentro del marco legislativo franquista.

Así, con el fin de dar una visión global del período franquista, en el primer apartado se expondrán las principales disposiciones legales en relación a la enseñanza franquista, abarcando las distintas etapas educativas (enseñanza primaria, secundaria y superior). Asimismo, también se hará referencia a las disposiciones legales de carácter más generalista sobre derechos o cuestiones específicas que atañen a las mujeres.

Antes de proceder con el análisis, constatar dos aspectos definitorios en relación a la legislación franquista: en primer lugar, teniendo en cuenta nuestro foco de interés, la mayoría de las disposiciones legales de mayor importancia se hicieron durante el período denominado el primer franquismo (que incluye desde los últimos dos años de la Guerra Civil hasta 1958, año que tomamos como referencia y que coincide con la promulgación de la Ley Fundamental de los Principios del Movimiento).

Y, en segundo lugar, la constatación latente de que el contenido de las disposiciones y la cronología de las nuevas leyes (o modificaciones de las ya existentes) se crearon a remolque de los cambios que imponía la realidad. Sirva de ejemplo la cuestión del trabajo femenino. Desde la fundación del Nuevo Estado era un hecho la ocupación laboral femenina fuera del hogar. Sin embargo, esta realidad no fue



reconocida formalmente hasta 1961, con la “Ley 56/1961 sobre los derechos políticos, profesionales y de trabajo de la mujer”. En definitiva, el desfase se hace muy evidente entre la realidad social, educativa o universitaria imperante y la imagen que el régimen franquista plasmaba, o quería plasmar, en sus disposiciones legales.

El régimen franquista, a pesar del estadio transitorio de indefinición ideológica sobre el cual se acomodó entre el final de la Guerra Civil Española y el final de la Segunda Guerra Mundial, tenía determinados elementos perfectamente definidos: la dictadura se asentó sobre la convicción de la necesidad de llevar a cabo una contrarrevolución de alcance social, político, económico y cultural.

Además de la pérdida de derechos sociales propios del liberalismo político y las consecuencias económicas fruto de la política autárquica, el Nuevo Estado se apropió y readaptó el nuevo modelo social y cultural a sus propias convicciones y a las doctrinas de la Iglesia Católica. En esa empresa social, influenciada sin lugar a dudas por las visiones decimonónicas sobre la idea de familia y las funciones que sus miembros debían desarrollar en ella, se tejió una retórica legislativa, social y cultural sobre “la nueva mujer española” que afectaría al conjunto de la población femenina.

Si bien es cierto que las mujeres de las capas sociales más desfavorecidas sufrieron una doble carga a razón de género y de clase, también se puede observar que había elementos característicos compartidos por toda la población femenina. Sin duda, el elemento diferencial entre la diversidad de situaciones dentro de la población femenina era la capacidad económica para sobrellevar o amoldarse más cómodamente al rol social que la dictadura les imponía. Aun así, y sin menospreciar el elemento de clase, su función social y vital de mujer madre y esposa era ampliamente aceptada social y culturalmente por el statu quo oficial y por amplios sectores de la población.

La voluntad del régimen franquista de homogeneizar a la población femenina, a pesar de las diferencias de clase existentes, se puede apreciar en distintos ámbitos legislativos. A continuación, se analizarán las Leyes Fundamentales del Reino, la legislación en materia laboral, los derechos públicos y civiles femeninos y la legislación educativa o formativa franquista desde la perspectiva femenina. Es decir, se pondrá el foco en las connotaciones explícitas o implícitas sobre la condición social femenina en el Nuevo Estado.

### 3.1 Fueros, leyes fundamentales y generales

La primera referencia legislativa a mencionar la encontramos en 1939 en el “Fuero del Trabajo”, primera Ley Fundamental. En esta “*carta de derechos y deberes*” del trabajo, además de poder identificar los rasgos característicos del régimen franquista (totalitario, tradición católica, negación de los valores liberales, exaltación nacionalista), se exponía claramente la concepción oficial que tenía el régimen franquista sobre el rol de la mujer en la nueva sociedad y el papel que él, como Estado, debía asumir en ese cometido.

1. El Estado se compromete a ejercer una acción constante y eficaz en defensa del trabajador, su vida y su trabajo. Limitará convenientemente la duración de la jornada para que no sea excesiva, y otorgará al trabajo toda suerte de garantías de orden defensivo y humanitario. En especial prohibirá el trabajo nocturno de las mujeres y niños, regulará el trabajo a domicilio y libertará a la mujer casada del taller y de la fábrica.<sup>241</sup>

De este párrafo destacar las referencias al trabajo femenino y a las mujeres como dos cuestiones relacionadas pero diferenciadas. Hacer esta distinción permite extraer algunas ideas claves que se mantuvieron a lo largo de todo el período, a pesar de que la sociedad cambiase profundamente a lo largo de la dictadura. Libertar a la mujer de su puesto de trabajo significaba resituarla de nuevo en el espacio privado doméstico, la clausura en el hogar familiar. Junto a esta idea de la mujer vinculada al espacio privado (en contraposición al espacio público, lugar de trabajo), se construía una segunda idea fuerza: su función social era la reproducción, “*la producción de ciudadanos que más adelante serían consumidores, soldados, defensores de la Patria*”<sup>242</sup>.

Pocos meses después de la publicación del “Fuero del Trabajo”, salía una orden sobre el trabajo de la mujer que marcaba cuál era el objetivo a conseguir y qué pautas debían seguirse para atajar ese problema.

El problema del trabajo de la mujer, es una de las constantes preocupaciones del Poder Público y la primera necesidad que para abordarlo se siente es la de determinar el alcance que tiene en los presentes momentos y prever el que

---

<sup>241</sup> BOE Boletín Oficial del Estado (Gazeta), *Decreto aprobando el Fuero del Trabajo formulado por el Consejo Nacional de Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.S.* (Jefatura del Estado, 1938), 6179.

<sup>242</sup> Severino Aznar, «Los Peligros del Seguro de Enfermedad y su inspección sanitaria», *Revista Española de Seguridad Social*, 1949., citado en Cristina Borderías Mondéjar, *Entre líneas. Trabajo e identidad femenina en la España contemporánea: la Compañía Telefónica 1924-1980* (Barcelona: Icaria, 1993), n. 29.

tendrá una vez terminada la guerra. La tendencia del Nuevo Estado, es que la mujer dedique su atención al hogar y se separe de los puestos de trabajo; pero es el caso que por consecuencias de la guerra, son numerosas las que, quedando como cabeza de familia, tendrán que trabajar para sostener a sus hijos.<sup>243</sup>

Este documento contemplaba la posibilidad –inevitable y necesaria por causas mayores- de que las mujeres trabajaran, pero las restricciones eran altamente contrarias a cualquier intento de emancipación personal, y la independencia económica era la base para conseguirla<sup>244</sup>. En este sentido, las restricciones daban respuesta a la concepción que se otorgaba al trabajo femenino: era una anomalía dentro de su esquema de vida social. Así lo atestigua el apartado “Medidas mitigadoras”, que de cinco propuestas cabría destacar la cuarta: “4. *Prohibición del empleo de la mujer casada, a partir de un determinado ingreso que perciba su marido*”<sup>245</sup>.

La segregación de las mujeres en el ámbito privado y familiar no era una cuestión de distribución del espacio social únicamente. La ley organizaba jerárquicamente la comunidad, negando la voluntad individual de los hombres y creando entidades sociales interdependientes (“*la familia, el municipio, el sindicato*”<sup>246</sup>), subordinando a las mujeres al amparo de la tutela masculina, primero a su padre como hija y después a su marido como esposa.

En este mismo documento es interesante dirigir nuestra atención a la clasificación y los criterios que se establecían como válidos para considerar necesario o inevitable que la mujer trabajase fuera de casa. La clasificación de las mujeres establecía tres estatus: la mujer cabeza de familia, la casada y la soltera. La condición *sine qua non* era que la figura masculina estuviera ausente (defunción, prisión), impedido o parado. No obstante, para el caso de las solteras añadía más posibles situaciones que se podían considerar aptas para incluirlas como paradas/trabajadoras:

---

<sup>243</sup> BOE Boletín Oficial del Estado (Gazeta), *Orden sobre el trabajo de la mujer* (Ministerio de Organización y Acción Sindical, 1938), 3219.

<sup>244</sup> Carmen Sarasúa y Carme Molinero, «Trabajo y niveles de vida en el Franquismo. Un estado de la cuestión desde una perspectiva de género», en *La Historia de las mujeres: perspectivas actuales*, ed. Cristina Borderías Mondéjar (Barcelona: Icaria, 2009), 317.

<sup>245</sup> Boletín Oficial del Estado (Gazeta), *Orden sobre el trabajo de la mujer*, 3219. Sobre el plus familiar en concreto la Orden del 26 de marzo de 1946 privaba a todos los hombres de cobrarlo dado el caso que sus mujeres trabajasen.

<sup>246</sup> BOE Boletín Oficial del Estado (Gazeta), *Fuero de los Españoles, texto fundamental definidor de los derechos y deberes de los mismos y amparador de sus garantías*. (Jefatura del Estado, 1945), 358. y BOE Boletín Oficial del Estado (Gazeta), *Ley Fundamental de 17 de mayo de 1958 por la que se promulgan los principios del Movimiento Nacional* (Jefatura del Estado, 1958), 4511.

Las solteras que no posean otros medios de vida o se hallen en posesión de títulos o estudios que las capaciten para un ejercicio profesional o que tienen muchos hermanos, o que normalmente han venido trabajando hasta la fecha.<sup>247</sup>

La condición de “*posesión de títulos o estudios*” era relativamente importante porque es la única vez que no se vincula el trabajo a la necesidad de obtener ingresos para mantener la familia. Es decir, parecía que podían ejercer una profesión por su capacidad manual o intelectual demostrable y no por su función social. El trabajo de la mujer se justificaba sólo por situaciones contextuales y personales concretas, en ningún caso como una forma de realización personal.

En cualquier caso, la ley que permite obtener una visión amplia de la situación jurídica de la mujer es la promulgada en 1961 sobre derechos políticos, profesionales y de trabajo de la mujer, que los equipara a los de los hombres salvo determinadas excepciones. Tanto las referencias a disposiciones anteriores como el contenido mismo de la ley, permiten constatar las limitaciones legales que afectaban a las mujeres y su amplio alcance social y laboral, fuera de la condición social que fuera.

En la parte introductoria de la ley, se exponían las razones que motivaron su redacción y posterior promulgación. Desde la perspectiva de la persona que analiza el texto, se detectan ciertas contradicciones entre lo que se podría denominar el espíritu de la ley y el trasfondo que se puede intuir. A modo de ejemplo, en el siguiente fragmento se afirmaba que el principio de no discriminación por razón de sexo era una realidad (ya en 1961), pero a su vez explicitaba que con esta ley el principio teórico se podrá llevar mejor a la práctica.

La presente Ley no tiene por objeto otra finalidad que la de desarrollar y dar aplicación efectiva a tales principios [la no discriminación por razón de sexo], suprimiendo restricciones y discriminaciones basadas en situaciones sociológicas que pertenecen al pasado y que no se compaginan ni con la formación y capacidad de la mujer española ni con su promoción evidente a puestos y tareas de trabajo y de responsabilidad.<sup>248</sup>

Más allá de la retórica franquista, en este documento hay varios elementos a destacar. En primer lugar, y a diferencia de lo que sucedía en el “Fuero del Trabajo”, ya

---

<sup>247</sup> Boletín Oficial del Estado (Gazeta), *Orden sobre el trabajo de la mujer*, 3219.

<sup>248</sup> BOE Boletín Oficial del Estado, *Ley 56/1961, de 22 de julio, sobre derechos políticos profesionales y de trabajo de la mujer* (Jefatura del Estado, 1961)., el texto entre [ ] es mío.

no se distinguía la mujer casada o viuda de la mujer soltera. Tampoco se vinculaba directamente el trabajo de la mujer con la supervivencia económica familiar. Obviamente no lo explicitaba con estas palabras, pero sí matizaba el objetivo de “*liberar a la mujer*” del trabajo fuera del hogar.

Sigue siendo norma programática del Estado Español, la de “libertar a la mujer casada del taller y de la fábrica”, pero ni esta norma veda el acceso de la mujer a la multiplicidad –por lo demás creciente- de ocupaciones no manuales, ni en cuanto a las manuales puede ni debe conseguir por normas discriminatorias y prohibitivas.<sup>249</sup>

Únicamente en una situación concreta se usa el adjetivo “*casada*” y guardaba relación con limitaciones de Derecho. Con esto hacía referencia al matrimonio, reafirmando lo que establecía el Código Civil -reformado ese mismo año- sobre “[la] *potestad de dirección [del matrimonio] que la naturaleza, la religión y la historia atribuyen al marido*”<sup>250</sup>. Su organización social orgánica, elemento característico de la dictadura, no se ponía en cuestión.

Asimismo, para nuestra temática de estudio, conviene detenerse en el artículo tercero que se refiere al libre e igual acceso a cuerpos oficiales del estado y a todas las enseñanzas:

Artículo 3º. Uno. En las mismas condiciones que el hombre, la mujer puede participar en oposiciones, concursos-oposiciones y cualesquiera otros sistemas para la provisión de plazas de cualesquiera Administraciones públicas. Asimismo tendrá acceso a todos los grados de la enseñanza.<sup>251</sup>

El artículo se completaba con un listado de profesiones donde les sería vetada la entrada: los Cuerpos del Ejército, determinados cargos de la Administración de Justicia, la Marina Mercante y Cuerpos que implicase la utilización de armas. De estas limitaciones solo una se derogó en 1966, pudiendo ocupar legalmente y sin ser una cuestión excepcional los cargos de Magistratura, Jueces y Fiscales.

A pesar de ciertos avances, como el principio de no discriminación por razones de sexo, la (casi) igualdad en los derechos profesionales o la equiparación teórica de mismo salario para mismo trabajo independientemente del sexo, seguían existiendo limitaciones evidentes. Así se ponía de manifiesto un año después con la publicación

---

<sup>249</sup> Ibid.

<sup>250</sup> Ibid.

<sup>251</sup> Ibid.

del decreto complementario a la Ley 56/1961 en su aplicación en la esfera laboral<sup>252</sup>. Se mantenía, por ejemplo, la autorización marital para el ejercicio de estos derechos. O, que el estado civil de la mujer no modificara su relación laboral, es decir la excedencia por matrimonio adquiriría un carácter voluntario.

En 1970, se publicaba un nuevo decreto derogando el anterior con el objetivo de promover de forma aún más eficaz, según el texto, el principio de igualdad de derechos de la mujer y el hombre en el ámbito laboral. Pocos cambios significativos a destacar, del mismo modo que la concepción del trabajo femenino se mantenía intacta. Si bien se toleraba el trabajo femenino, el núcleo central de la cuestión era como armonizarlo con los deberes familiares. Y de hecho, se explicitaba que los cambios eran consecuencia del desarrollo económico y social que vivía el país.

Finalmente, la ley que se analizará a continuación, da muestra de los pocos y superficiales cambios que se realizaron para paliar las limitaciones legales que sufrían las mujeres durante el periodo franquista. Buena prueba de ello es la Ley 14/1975 que introduce cambios en el Código Civil sobre la situación jurídica de la mujer casada<sup>253</sup>. Del largo listado de modificaciones, relacionadas con el derecho privado y el derecho de familia, nos fijamos en aquellos cambios que nos parecen más significativos: los que tratan sobre la capacidad jurídica de obrar de la mujer y sobre la familia.

Sobre el matrimonio es muy representativo el artículo 57: *“El marido y la mujer se deben respeto y protección recíprocos, y actuarán siempre en interés de la familia”*. En la parte introductoria de la disposición se justificaba el cambio afirmando que *“resulta suprimida la fórmula discriminatoria de la protección como atributo del marido y la obediencia como obligación de la mujer”*. Fuese o no fuese una situación explícita la subordinación de la mujer casada a su marido (es decir que las mujeres lo percibiesen o no como tal), la realidad es que legalmente se sancionaba esa jerarquización social.

Más aún, hasta 1975, legalmente *“se asimilaba a la mujer quienes física y psíquicamente carecen de los presupuestos normales de la capacidad”*. Es decir, a menores y discapacitados. En esta línea, se suprimía también la autorización marital para los actos y contratos de la mujer y reconocía la no restricción de capacidad de

---

<sup>252</sup> BOE Boletín Oficial del Estado, Decreto 258/1962, de 1 de febrero, por el que se aplica a la esfera laboral la Ley 56/1961, de 22 de julio, que equipara a los trabajadores de uno y otro sexo en sus derechos de orden laboral (Ministerio de Trabajo, 1962).

<sup>253</sup> BOE Boletín Oficial del Estado, Ley 14/1975, de 2 de mayo, sobre reforma de determinados artículos del Código Civil y del Código de Comercio sobre la situación jurídica de la mujer casada y los derechos y deberes de los cónyuges (Jefatura del Estado, 1975).

obrar de ninguno de los cónyuges por razón de cambio en el estado civil (artículo 62). Además de cuestiones jurídicas sobre la propiedad de los bienes individuales y compartidos de los conyugues.

En definitiva, nada de lo expuesto hasta aquí permite valorar los cambios legislativos como reformistas o progresivos. Quizás sería más adecuado definirlos como superficiales y con una clara demora respecto a la evolución social y económica de la sociedad española durante las décadas de los sesenta y los setenta. La concepción inicial sobre la función social de la mujer se mantuvo intacta, y nunca se alteró su ubicación en el orden social franquista.

Fue durante el proceso de transición política que se inició tras la muerte de Franco cuando cuestiones como la potestad de los hijos u otras cuestiones matrimoniales (disolución legal de éste o las penas por delito de adulterio) se pusieron -con mayor o menor fortuna- en el centro del debate político.

El recorrido legislativo que hemos realizado hasta ahora nos ofrece un marco general sobre la situación de la mujer durante el franquismo imprescindible para entender cualquier temática de estudio relacionada con el sujeto mujeres<sup>254</sup>. Ahora bien, cabría detenerse brevemente en el modelo de mujer que proyecta y qué mujeres se pueden incluir en las definiciones que aparecen en las disposiciones. Plantear esta cuestión nos parece relevante porque pensando en nuestro sujeto de análisis (las mujeres universitarias) se podrían enumerar algunos desajustes que se perciben como poco representativo de ese colectivo. O dicho de otro modo, que la mujer universitaria no se diese por aludida o como “beneficiaria” de esa legislación.

Para ilustrar este posible desajuste entre el colectivo para el cual se redacta la disposición legal y el alcance de ésta entre sus receptores es preciso fijarse en los dos conceptos más utilizados: “la mujer casada” y “la mujer trabajadora”.

Como apuntábamos en el apartado sobre metodología, nuestro sujeto lo concebimos con un claro carácter dinámico que superponía y concatenaba distintas experiencias: de estudiantes a profesionales docentes. En ese tránsito vital, bien podían cambiar su estado civil –de soltera a casada-, así como podían tener o no tener descendencia. En este sentido, las universitarias se podrían incluir en la categoría

---

<sup>254</sup> Aunque no profundizaremos, sería incompleto si no mencionásemos que en la década de los cincuenta se debatió, dentro de las propias filas del régimen, entorno a la cuestión de la situación legal y jurídica de la mujer española. Los límites del debate estaban claros, pues no se cuestionaba la esencia, aunque sí aparecían matices. Una buena muestra de los límites de los debates son las reflexiones de carácter jurídico expuestas en José Castán Tobeñas, *La Condición social y jurídica de la mujer* (Madrid: Instituto Editorial Reus, 1955).

“mujer casada” y como tales, también les podían afectaban las limitaciones de derechos que hemos visto anteriormente.

No obstante, las dudas al respecto surgen debido a que en la mayoría de las veces el cambio de soltera a casada se inscribía en el marco de las relaciones laborales. Y, es en el mundo del trabajo donde parece poco preciso ubicar a las profesoras universitarias como trabajadoras. Claro está no eran trabajadoras manuales, pero aunque se distinguiera a las trabajadoras entre manuales y no manuales (o intelectuales) no creo que ellas mismas se identificasen como “trabajadoras”. Quizás si en la definición simple del concepto: “*persona que tiene un trabajo retribuido*”, pero no en la concepción que se desprende de los textos legislativos que tenían la tendencia a simplificar las relaciones de trabajo entre patronos/empresarios y trabajadoras.

Igualmente, aquí se debe introducir otro factor específico: la universidad como institución pública que estaba bajo control del Estado. Es decir, sus trabajadores dependían del Estado. Y en esta situación aparecen otras dos categorías profesionales: los funcionarios y los trabajadores públicos. Como hemos visto, hay una referencia explícita en relación a esta cuestión en el artículo tercero de la “Ley 56/1961 sobre derechos políticos, profesionales y de Trabajo de la Mujer”, donde se establecía la igualdad de condiciones en el acceso a puestos de trabajo de las administraciones públicas. Las interpretaciones al respecto pueden ser varias, pero nos fijaremos en dos posibles deducciones que se pueden extraer de este artículo.

En primer lugar, teniendo en cuenta que en ninguna disposición anterior ni posterior a 1961 se hace explícita la prohibición de acceder a los puestos de trabajo públicos estatales salvo las excepciones específicas que contempla el mismo artículo, se puede afirmar sin género de dudas que durante el régimen franquista las mujeres no tuvieron vetado el acceso a la función docente universitaria. En este sentido, para buscar una disposición oficial que exponga claramente este libre acceso debemos retroceder hasta 1910 con la Real Orden de 2 de septiembre de 1910<sup>255</sup> que establecía el derecho de las mujeres con título de licenciatura o doctorado a concursar en las oposiciones a plazas dependientes del Ministerio de Instrucción Pública, entre ellas el desempeño de Cátedras. Ese mismo año, con la Real Orden del 8 de marzo<sup>256</sup> se

---

<sup>255</sup> BOE Boletín Oficial del Estado (Gaceta de Madrid), *Real orden disponiendo que la posesión de los diversos títulos académicos habilitará a la mujer para el ejercicio de cuantas profesiones tengan relación con este Ministerio.* (Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1910).

<sup>256</sup> BOE Boletín Oficial del Estado (Gaceta de Madrid), *Real orden disponiendo se considere derogada la de 11 de Junio de 1888, y que por los Jefes de los Establecimiento docentes se concedan, sin necesidad de consultar a la Superioridad, las inscripciones de matrícula (...), solicitadas por las mujeres (...)* (Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1910).



reconocía el derecho a que las mujeres se matriculasen libremente en centros universitarios sin necesidad de llevar a cabo procedimientos especiales.

En segundo lugar, y mucho más interesante del artículo tercero, es preguntarse porqué en 1961 se sancionaba la no discriminación por razón de sexo. ¿Es que antes sí existía esa discriminación? Uno se podía preguntar además: ¿en qué profesiones y porqué motivos se discriminaba a la mujer hasta entonces? Para nuestra investigación, esto debía ser más concreto: ¿existieron disposiciones legales sobre el personal docente universitario que establecieran los criterios de admisión por razón de sexo? La respuesta a este último interrogante es que, jurídicamente hablando, no. Ni tan solo en las retribuciones salariales se apreciaban distinciones por razón de sexo, las diferencias salariales existían únicamente en función de la categoría profesional ocupada dentro del escalafón de docentes universitarios. Y así lo atestiguan las leyes, decretos y órdenes que se sucedieron a lo largo del período y que más adelante también detallaremos. Sirva de pequeño avance que las condiciones para ser personal docente siempre hacían referencia a cuestiones académicas (tener la licenciatura o el doctorado) y temporales (ejercer como profesional docente durante un período determinado de tiempo).

Todo esto nos ofrece argumentos legales donde ubicar nuestro objeto de estudio. Sin embargo, es una visión incompleta si no incluimos la legislación referente al sistema educativo. Fundamentalmente por tres razones: primero, porque el sistema educativo de cualquier estado es un reflejo de la misma sociedad. En segundo lugar porque las mujeres que llegan a la universidad se han formado en las distintas etapas educativas y el bagaje social y cultural que adquieren en las etapas de primaria y secundaria son, aunque no determinantes, sí de gran importancia. Y, por último, porque el contenido doctrinal del sistema educativo y los valores sociales y culturales que se promueven durante todo el proceso educativo permiten dar explicaciones cualitativas complementarias al análisis del ordenamiento jurídico general mucho más interesante que el hecho de quedarse únicamente con la teoría legislativa laboral y civil.

### 3.2 Leyes educativas y formativas

El propósito principal de este apartado es destacar los rasgos más característicos de la política educativa del régimen franquista en relación a las mujeres y las trayectorias académicas conducentes a la universidad<sup>257</sup>. Específicamente, en este apartado haremos referencia a aquellos textos jurídicos que tratan sobre cuestiones genéricas del sistema educativo (leyes específicas de cada etapa), y se destinará el siguiente a las disposiciones legales que regulan aspectos concretos de la educación de las mujeres (contenido doctrinal de asignaturas –Enseñanza del Hogar- y cursos específicos –Servicio Social- para la mujer impartidos por la Sección Femenina). Hemos optado por plantear separadamente estos dos aspectos por una cuestión meramente operativa.

Fieles a sus propias convicciones, la legislación en materia educativa del Nuevo Estado era un reflejo de las principales directrices que debían guiar el sistema educativo español franquista. Por un lado, se debía eliminar cualquier elemento propio de las leyes y espíritu progresista de la legislación educativa republicana (como la denostada coeducación<sup>258</sup>). Por el otro, sentar las bases del nuevo espíritu nacionalcatólico: la negación de la igualdad entre los sexos y la revalorización del modelo de feminidad basado en la reclusión de la mujer al ámbito familiar y al cuidado de la familia<sup>259</sup>.

En las distintas disposiciones judiciales, fueran de la enseñanza primaria, secundaria o universitaria, nunca se puso en cuestión el derecho de la mujer al acceso a la enseñanza. Como se apuntaba anteriormente con la Real Orden del 8 de marzo de 1910 se eliminaban los procedimientos especiales para que las mujeres accedieran a la enseñanza universitaria. Así, durante el franquismo, no existía texto legal que pusiera en cuestión este principio. Ahora bien, este hecho no debería llevarnos a engaño. Por

---

<sup>257</sup> No se hará mención de las distintas modalidades educativas femeninas que no fueran etapas educativas imprescindibles para llegar a la universidad. Es decir, se excluye del análisis todo lo relativo a Bachilleratos Laborales y Profesionales y a las Enseñanzas Medias de Grado Superior.

<sup>258</sup> La derogación de la coeducación se hizo efectiva nada más empezar la Guerra Civil en la enseñanza secundaria de grado medio (BOE Boletín Oficial del Estado (Gazeta), *Orden de 4 de septiembre de 1936. Dictando reglas a las que habrá de sujetarse la enseñanza en los Institutos nacionales durante el próximo curso escolar* (Junta de Defensa Nacional, 1936).) y superior (BOE Boletín Oficial del Estado (Gazeta), *Orden de 22 de septiembre de 1936. Dictando reglas aclaratorias para la aplicación de las Ordenes de 4 y 5 del actual sobre tareas escolares y coeducación en Escuelas Normales de Comercio y de Trabajo* (Junta de Defensa Nacional, 1936).).

<sup>259</sup> Flecha García, «Algunos aspectos sobre la mujer en la política educativa durante el régimen de Franco», 77.

las razones que a continuación se expondrán, el régimen franquista creó un conjunto de mecanismos e instrumentos legales (escuelas segregadas, complementos específicos en los planes docentes en función del sexo o itinerarios académicos diversos) que le permitió promover una concepción de la educación de la mujer claramente definida: educar, según los principios de la Iglesia Católica, a futuras madres y esposas al servicio de la familia y de la patria. La educación de la mujer, a partir de ese momento, debía asentarse sobre las directrices de una política educativa específica para las mujeres: una “formación” diferente adecuada a sus condiciones biológicas y subordinadas al hombre<sup>260</sup>.

Solo consultando las disposiciones legales referentes a la etapa universitaria pocas interpretaciones en esta línea se podrían hacer. En primer lugar, porque la etapa universitaria debe inserirse en un proceso educativo de mayor recorrido. Para comprender quién, cómo y porqué llega a la universidad es imprescindible saber su formación académica anterior. Segundo, porque la etapa universitaria fue la única etapa educativa en la que alumnado de uno y otro sexo compartieron aulas y asignaturas<sup>261</sup>. Técnicamente, se aplicó un régimen de coeducación aunque esta definición no fuera nunca utilizada por el régimen franquista. Y, por último, porque los contenidos no estrictamente académicos, como podían ser los valores o las actitudes sociales, se aprenden durante esas etapas educativas previas. Y, durante la etapa franquista, la enseñanza media era la etapa en la que el control doctrinal se hacía más evidente y constante.

A todas las razones apuntadas, añadir la importancia de la fecha de publicación de las distintas leyes en función de la etapa educativa que se quería regular. El primer texto que se redactó en 1938 tenía por objeto de regulación la enseñanza media, la Ley de Reforma de la Enseñanza Media<sup>262</sup>, y se centraba explícitamente en el bachillerato universitario masculino<sup>263</sup>. Un año después, se publicaba el Proyecto de Reforma

---

<sup>260</sup> Alted Virgil, «La mujer en las coordenadas educativas del régimen franquista», 428.

<sup>261</sup> Salvo en la asignatura de Educación física: “Artículo tercero – Los ejercicios prácticos comprenden la gimnasia y los deportes, distintos según se refieran a estudiantes masculinos o femeninos, y que serán desarrollados separadamente para unos y otros. Para las estudiantes serán de carácter obligatorio en los distintos cursos los siguientes: Gimnasia Educativa, Rítmica y Bailes Populares y uno a escoger entre baloncesto, balón a mano, hockey u otro que se determine.”, según BOE Boletín Oficial del Estado (Gazeta), *Decreto de 29 de marzo de 1944 por el que se establecen en las Universidades cursos de Educación Física para los escolares* (Ministerio de Educación Nacional, 1944), 2845.

<sup>262</sup> BOE Boletín Oficial del Estado (Gazeta), *Ley sobre reforma de la Enseñanza Media* (Jefatura del Estado, 1938).

<sup>263</sup> Especificamos “masculino” porque así lo sugiere el texto de forma explícita e implícita. Explícitamente porque asocia a “las jóvenes inteligencias” con características propias del ideal varón (“*el viril heroísmo de la juventud en acción*”). E, implícitamente por el hecho de que en ningún momento se

Universitaria<sup>264</sup>. Y la enseñanza primaria no tuvo una regulación oficial hasta el año 1945<sup>265</sup>.

Hasta 1970, que desde la perspectiva de la historia de la educación es un punto de inflexión con la publicación de la Ley General de Educación<sup>266</sup> y que reformulaba todas las etapas educativas, se sucedieron distintas correcciones en las disposiciones citadas o se crearon nuevas disposiciones legales. Por ejemplo, para la etapa secundaria se promulgó la Ley de Reforma de Enseñanza Media en 1953<sup>267</sup>. En relación a la universidad aparecieron nuevas regulaciones, por ejemplo, en 1943 la Ley sobre Ordenación Universitaria<sup>268</sup>, en 1954 sobre la deslocalización del doctorado<sup>269</sup> o en 1965 sobre la reorganización y creación de los departamentos universitarios<sup>270</sup>. Para la Instrucción Primaria, en 1965 esta etapa se reformulaba mediante la promulgación de la Ley sobre Reforma de la Enseñanza Primaria<sup>271</sup>. Una vez ubicadas las leyes en el eje cronológico, veamos cuál es su contenido.

La primera constatación es la unanimidad en torno el peso fundamental de la Iglesia Católica en los asuntos de la enseñanza nacional franquista. El régimen franquista cedió a la Iglesia el derecho de preeminencia en el ámbito educativo en todas sus etapas (primaria y media, y en menor medida la universitaria). La Iglesia, además, tenía la libertad de construir nuevas organizaciones formativas (centros privados, autorizados o reconocidos). La educación, fuera en la etapa que fuera, era en base a los valores y la moral católica por principio básico y fundamental. Los tres

---

especifique la obligatoriedad de separar por sexos al alumnado o la necesidad de formar a las alumnas en las tareas del hogar. Esta omisión nos sorprende, más teniendo en cuenta que ambos elementos están presentes en todas las disposiciones legales contemporáneas.

<sup>264</sup> BOE Boletín Oficial del Estado (Gazeta), *Orden disponiendo la publicación del Proyecto de Ley sobre Reforma universitaria para informe de los claustros universitarios* (Ministerio de Educación Nacional, 1939).

<sup>265</sup> BOE Boletín Oficial del Estado (Gazeta), *Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria* (Jefatura del Estado, 1945).

<sup>266</sup> BOE Boletín Oficial del Estado, *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* (Jefatura del Estado, 1970).

<sup>267</sup> BOE Boletín Oficial del Estado (Gazeta), *Ley de 26 de febrero de 1953 sobre Ordenación de la Enseñanza Media* (Jefatura del Estado, 1953).

<sup>268</sup> BOE Boletín Oficial del Estado (Gazeta), *Ley de 29 de julio de 1943 sobre ordenación de la Universidad española* (Madrid: Jefatura del Estado, 1943).

<sup>269</sup> BOE Boletín Oficial del Estado (Gazeta), *Decreto de 25 de junio de 1954 por el que se regula el procedimiento para conferir el grado de Doctor en todas las Universidades* (Ministerio de Educación Nacional, 1954).

<sup>270</sup> BOE Boletín Oficial del Estado, *Ley 83/1965, de 17 de julio, sobre estructura de las Facultades Universitarias y su Profesorado* (Jefatura del Estado, 1965).

<sup>271</sup> BOE Boletín Oficial del Estado, *Ley 169/1965, de 21 de diciembre, sobre reforma de la Enseñanza Primaria*, 1965.

fragmentos que se transcriben a continuación corresponden a las legislaciones sobre la enseñanza primaria, media y universitaria sucesivamente:

Artículo quinto – La educación primaria, inspirándose en el sentido católico consubstancial con la tradición escolar española, se ajustará a los principios del Dogma y de la Moral católica y a las disposiciones del Derecho Canónico vigente.<sup>272</sup>

(...) la formación clásica y humanista ha de ser acompañada por un contenido eminentemente católico y patriótico. El Catolicismo es la médula de la Historia de España. Por eso es imprescindible una sólida instrucción religiosa (...).<sup>273</sup>

Artículo tercero – La Universidad, inspirándose en el sentido católico, consubstancial a la tradición universitaria española, acomodará sus enseñanzas a las del dogma y de la moral católica y a las normas del Derecho canónico vigente.<sup>274</sup>

Ideológicamente, el nuevo modelo de mujer española hundía sus raíces en los postulados papales de Pío XI que trataban sobre la educación cristiana de la juventud<sup>275</sup> y el matrimonio cristiano<sup>276</sup>. Fundamentalmente tres eran las ideas clave: el derecho inalienable de la Iglesia en materia educativa; el principio de complementariedad entre hombres y mujeres y, la familia y el matrimonio como organización social fundamental. El contenido de los fragmentos que se citan a continuación inspiraron y a menudo se reprodujeron fielmente en las disposiciones legales del régimen franquista.

Sobre el derecho de la Iglesia en materia educativa:

Es derecho inalienable de la Iglesia, y al mismo tiempo deber suyo inexcusable, vigilar la educación completa de sus hijos, los fieles, en cualquier institución, pública o privada, no solamente en lo referente a la enseñanza religiosa allí dada, sino también en lo relativo a cualquier otra disciplina y plan de estudio, por la conexión que éstos pueden tener con la religión y la moral.<sup>277</sup>

---

<sup>272</sup> Boletín Oficial del Estado (Gazeta), *Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria*, 388.

<sup>273</sup> Boletín Oficial del Estado (Gazeta), *Ley sobre reforma de la Enseñanza Media*, 1386.

<sup>274</sup> Boletín Oficial del Estado (Gazeta), *Ley de 29 de julio de 1943 sobre ordenación de la Universidad española*.

<sup>275</sup> Papa Pío XI, *Carta encíclica. Divini Illius Magistri* (31 de diciembre de 1929), 1929.

<sup>276</sup> Papa Pío XI, *Carta encíclica. Casti Connubii* (31 de diciembre de 1930), 1930.

<sup>277</sup> Pío XI, *Carta encíclica. Divini Illius Magistri* (31 de diciembre de 1929), pt. I. A quien pertenece la misión educadora - 18.

### Sobre la naturaleza complementaria de los sexos y el matrimonio:

Igualmente erróneo y pernicioso para la educación cristiana es el método de la coeducación, cuyo fundamento consiste, según muchos de sus defensores, en un naturalismo negador del pecado original y, según la mayoría de ellos, en una deplorable confusión de ideas, que identifica la legítima convivencia humana con una promiscuidad e igualdad de sexos totalmente niveladora. Además, la naturaleza humana, que diversifica a los dos sexos en su organismo, inclinaciones y aptitudes respectivas, no presenta dato alguno que justifique la promiscuidad y mucho menos la identidad completa en la educación de los dos sexos. (...) Los sexos, según los admirables designios del Creador, están destinados a completarse recíprocamente y constituir una unidad idónea en la familia y en la sociedad, precisamente por su diversidad corporal y espiritual, la cual por esta misma razón debe ser respetada en la formación educativa; más aún, debe ser fomentada con la necesaria distinción y correspondiente separación, proporcionada a las varias edades y circunstancias. Estos principios han de ser aplicados, según las normas de la prudencia cristiana y según las condiciones de tiempo y lugar, no sólo en todas las escuelas, particularmente en el período más delicado y decisivo para la vida, que es el de la adolescencia, sino también en los ejercicios gimnásticos y deportivos.<sup>278</sup>

Sobre el orden que debe guardarse entre el marido y la mujer, sabiamente enseña Nuestro Predecesor León XIII, de s. m., en su ya citada Encíclica [*Arcanum*] acerca del matrimonio cristiano: “El varón es el jefe de la familia y cabeza de la mujer, la cual, sin embargo, puesto que es carne de su carne y hueso de sus huesos, debe someterse y obedecer al marido, no a modo de esclava, sino de compañera, es decir, de tal modo que a su obediencia no le falte ni honestidad ni dignidad. (..).<sup>279</sup>

### Sobre la concepción cristiana de la educación:

No puede existir otra completa y perfecta educación que la educación cristiana. Lo cual demuestra la importancia suprema de la educación cristiana, no solamente para los individuos, sino también para las familias y para toda la sociedad humana ya que la perfección de esta sociedad es resultado necesario de la perfección de los miembros que la componen.<sup>280</sup>

---

<sup>278</sup> Ibid., pt. II. El sujeto de la Educación - 52.

<sup>279</sup> Pío XI, *Carta encíclica. Casti Connubii* (31 de diciembre de 1930).

<sup>280</sup> Pío XI, *Carta encíclica. Divini Illius Magistri* (31 de diciembre de 1929), pt. Introducción - 5.

Este contenido, readaptado a la propia coyuntura nacional supuso la profusión de innumerables discursos y publicaciones que enaltecían el nuevo ideal femenino y denostaban cualquier indicio de modernidad o emancipación femenina<sup>281</sup>.

Retomando el análisis de las leyes educativas franquistas, las prerrogativas que concedía este derecho a la Iglesia Católica se pueden clasificar en dos grupos: los privilegios organizativos y de control de los centros educativos y los privilegios en la elección y elaboración de los contenidos educativos. Para el primer caso, mencionar, sin entrar en detalles, que el Estado franquista reconoció y garantizó los derechos docentes de la Iglesia otorgándoles cobertura legal a sus centros. Esa cobertura comprendía desde la cesión del control de éstos a los mismos centros religiosos (es decir, ellos mismos se “controlaban”); hasta el reconocimiento oficial de equivalencia de los estudios realizados en las instituciones religiosas con los títulos expedidos por las instituciones educativas estatales de carácter público. Otro elemento donde se podía apreciar el poder la Iglesia en materia educativa era en la organización del alumnado y la obligatoriedad de separar a niños y niñas en la etapa la primaria y la enseñanza media en todos los centros educativos nacionales (aunque no era un principio defendido exclusivamente por la institución católica):

Por razones de índole moral y de eficacia pedagógica la ley consagra el principio cristiano de la separación de sexos en la enseñanza.<sup>282</sup> (...) Artículo catorce – El Estado por razones de orden moral y de eficacia pedagógica prescribe la separación de sexos y la formación peculiar de niños y niñas en la educación primaria.<sup>283</sup>

Artículo veinticuatro – Los Institutos masculinos no podrán admitir inscripciones ni verificar pruebas de alumnado femenino, ni los femeninos de alumnado masculino. En los Institutos mixtos la enseñanza y la educación se dará por separado a alumnos y alumnas.<sup>284</sup>

---

<sup>281</sup> Sin ánimo de exhaustividad, célebres son las citas de autores como José Pemartín y su libro “Qué es «Lo nuevo...?»” (1939); José María Pemán y las “Doce cualidades de la mujer” (1947); los textos del cardenal Enrique Herrera Oria; o las intervenciones de Pilar Primo de Rivera para citar cuatro personajes que ilustran esa perfecta confabulación entre Iglesia y Falange.

<sup>282</sup> Boletín Oficial del Estado (Gazeta), *Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria*, 386.

<sup>283</sup> *Ibid.*, 389.

<sup>284</sup> Boletín Oficial del Estado (Gazeta), *Ley de 26 de febrero de 1953 sobre Ordenación de la Enseñanza Media*, 1121. La Ley de 1938 sobre Reforma de la Enseñanza Media da por supuesta la separación por sexos, ya que no hace una referencia explícita a ello.

No obstante, donde había una clara preponderancia de la Iglesia en materia educativa era en las cuestiones de índole doctrinal. El adoctrinamiento del alumnado, sirviéndose de medidas explícitas o implícitas, se ejercía directamente por personal docente religioso (la asignatura de religión) o bien cediendo competencias en determinadas asignaturas (Enseñanzas del Hogar, Gimnasia y Formación del Espíritu Nacional) a instituciones del Movimiento como la Sección Femenina para los centros de enseñanza femeninos o adecuando los planes de estudio según sus convicciones.

Resulta complicado atribuir qué valores y actitudes sociales eran propias de la Iglesia y cuáles eran consubstanciales al Estado franquista. Sea como fuera, la realidad era que en cuestiones relacionadas con la educación femenina ambas instituciones compartían un mismo ideal y decidieron aunar esfuerzos en favor de ese objetivo común<sup>285</sup>. Desde un punto de vista formal académico, no existían diferencias de contenido entre los planes educativos de los centros femeninos y masculinos. No se podían apreciar diferencias entre el contenido de las Matemáticas, por ejemplo, que aprendían chicos y chicas; o con las asignaturas de Latín, Geografía e Historia, Ciencias Físicas, Químicas y Naturales, Lengua Española y Literatura, Dibujo y un idioma moderno. Tampoco había distinciones entre la obligatoriedad de cursar las asignaturas de Formación del Espíritu Nacional y la Educación Física. Ahora bien, la forma de establecer un hecho diferencial entre la educación de alumnos o alumnas era añadiendo especificidades o recomendaciones especiales a los planes de estudios femeninos. Y el objetivo de introducir estas especificidades sí tenían un objetivo concreto: amoldar, guiar el alumnado femenino hacia el cauce social correcto. Desarrollaremos más aspectos de las Enseñanzas del Hogar más adelante, pero sirvan estas breves citas para situar la importancia que daba el régimen franquista a esta asignatura:

Artículo once – La educación primaria orientará a los escolares, según sus aptitudes, para la superior formación intelectual o para la vida profesional del trabajo en la industria y el comercio o en las actividades agrícolas. La educación primaria femenina preparará especialmente para la vida del hogar, artesanía e industrias domésticas.<sup>286</sup>

Artículo setenta y siete – El Bachillerato cursado en los Centros docentes femeninos podrá regirse por un plan propio en el que figuraran

---

<sup>285</sup> Alted Virgil, «La mujer en las coordenadas educativas del régimen franquista», 430.

<sup>286</sup> Boletín Oficial del Estado (Gazeta), *Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria*, 388.



obligatoriamente las enseñanzas adecuadas a la vida del hogar y aquellas que especialmente preparen para profesiones femeninas.<sup>287</sup>

Se podría pensar que las Enseñanzas del Hogar eran un complemento al currículum académico oficial. Incluso que esta materia, por el hecho de que viniera personal docente externo al Colegio a impartirla, fuese percibida por las alumnas y por los docentes del centro educativo como un mero complemento escolar. Sin embargo, y aquí viene lo relevante, las Enseñanzas del Hogar eran formalmente una materia evaluable e imprescindible para superar los exámenes de final de etapa (al terminar cuarto y sexto de bachillerato).

Artículo ochenta y cinco – La formación del espíritu nacional, la educación física, y para las alumnas además las enseñanzas del hogar, serán fundamentales, obligatorias y debidamente atendidas en los planes de todos los cursos, en los horarios escolares, en los exámenes y en las prueba de grado.<sup>288</sup>

¿Qué vigencia tuvieron estas líneas maestras en la política educativa del régimen en relación a las mujeres? La Ley General de Educación de 1970 nos sirve de contrapunto para evaluar si el tiempo transcurrido entre la promulgación de las leyes vistas anteriormente y la de 1970 sirvió para que determinadas concepciones (discurso oficial teórico) se modificaran o bien simplemente se readaptaron, por presiones contextuales, a la nueva realidad social del país que vivía a finales de la década de los sesenta.

En líneas generales la Ley 14/1970 era una continuación de las legislaciones anteriores con breves retoques para homologar el sistema educativo a la nueva situación. Para empezar, respecto a los derechos de la Iglesia Católica, el artículo sexto reafirmaba casi palabra por palabra “*los derechos de la Iglesia católica en materia de educación*”<sup>289</sup> que el Estado le seguía reconociendo y garantizando. Del mismo modo que se reafirmaba el lazo entre “*la enseñanza religiosa y la acción espiritual y moral de*

---

<sup>287</sup> Boletín Oficial del Estado (Gazeta), *Ley de 26 de febrero de 1953 sobre Ordenación de la Enseñanza Media*, 1127.

<sup>288</sup> Ibid.

<sup>289</sup> Boletín Oficial del Estado, *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*, 1970, 12528.

*la Iglesia Católica en los Centros de Enseñanza*<sup>290</sup> y “ *lo establecido en los principios del Movimiento Nacional y demás Leyes Fundamentales del Reino*”<sup>291</sup>.

Un cambio significativo, aunque no explicitado en el texto legal, era la no obligatoriedad de separar por sexos al alumnado en ninguna de las nuevas etapas educativas que contemplaba la nueva ley. Esto significaba que, por lo menos, legalmente se aceptaba la coeducación, con todas las reservas que se podrían objetar. En estrecha relación, tampoco aparecían las Enseñanzas del Hogar como una materia obligatoria y evaluable. En su lugar se creaba una única asignatura, que en este caso no añadía ninguna especificación a la educación femenina, que llevaba por título “Formación Política, Social y Económica”.

En definitiva, aunque se modificaban las formas, en buena medida, el espíritu de las anteriores legislaciones se mantenía intacto en lo relativo a las cuestiones sobre la educación de las mujeres<sup>292</sup>. Se podría calificar la ley de 1970 como de reformista, con voluntad (necesidad) de actualizarse y adecuarse a los nuevos tiempos. En este sentido sí parece que la intencionalidad de los promotores de ley era la de marcar un punto de inflexión en la política educativa española.

Las valoraciones de si ese objetivo fue debidamente completado no forman parte de nuestra temática de estudio, pero nos interesan las valoraciones que hicieron en su momento los redactores de la ley sobre el sistema educativo existente hasta la fecha. En la parte introductoria del texto legal los autores reconocían que las reformas educativas habían ido “*a la zaga de la presión social*”. Pero más revelador era el diagnóstico que hacían del sistema educativo franquista, profundamente clasista y excluyente. Con la nueva ley se proponían:

(...) en última instancia, de construir un sistema educativo permanente no concebido como criba selectiva de los alumnos.<sup>293</sup>

---

<sup>290</sup> Ibid., 12527.

<sup>291</sup> Ibid., 12528.

<sup>292</sup> Flecha García, «Algunos aspectos sobre la mujer en la política educativa durante el régimen de Franco», 92.

<sup>293</sup> Boletín Oficial del Estado, *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*, 1970, 12526. Ver también CIDE Ministerio de Educación, «Síntesis del Libro Blanco: la Educación en España. Bases para una política educativa», *Enseñanza Media 197-98* (1969): 45-52.

### 3.3 Las prerrogativas de la Sección de Femenina

No se puede entender el engranaje educativo del régimen franquista sin analizar el papel que jugó la Sección Femenina de FET y de las JONS en las cuestiones sobre la educación femenina<sup>294</sup>. A continuación se detallarán las formas y mecanismos de los que el régimen franquista dotó a la Sección Femenina para llevar a cabo su principal objetivo: la instrucción de la mujer española en el ideal femenino nacionalsindicalista: madres, esposas, católicas y patrióticas.

En esta tarea de promover el modelo de “ángel del hogar” entre las españolas, la Sección Femenina se sirvió de dos instrumentos claves: por un lado, la exclusividad de impartir las Enseñanzas del Hogar en los centros de educación primaria y secundaria (enseñanzas medias y profesionales) y por el otro, la potestad de impartir y validar el Servicio Social de la Mujer, prestación creada a imagen y semejanza del servicio militar obligatorio para la población masculina. Con ambos privilegios, la Sección Femenina asumía una parte importante del control doctrinal de las mujeres a lo largo de toda su etapa formativa.

En las líneas que siguen se analizará la parte teórica de la legislación prestando especial atención a los objetivos, orígenes y sucesivas modificaciones legales. En este sentido, dejamos para más adelante las valoraciones respecto el éxito o fracaso de las políticas de la Sección Femenina.

El decreto de 28 de diciembre de 1939 establecía que la principal función de la Sección Femenina era la instrucción política y social de las mujeres española, y para ello dotaba a la institución de aquellos instrumentos que fueran necesarios para tal fin: la organización de la formación en las tareas del hogar y el Servicio Social de la Mujer.

Artículo primero – La Delegación Nacional de la Sección Femenina es el organismo del Partido a quien se confía la formación política y social de las mujeres españolas en orden a los fines propios de Falange Española Tradicionalista y de las JONS.

---

<sup>294</sup> No se analizará en detalle en papel que tuvo la Sección Femenina dentro del régimen franquista ni todas sus políticas y ámbitos de actuación. Empero, sirvan las referencias bibliográficas que se citan a continuación como marco general donde profundizar en dichas cuestiones: M. Teresa Gallego Méndez, *Mujer, falange y franquismo* (Madrid: Taurus, 1983); Ángela Cenarro Lagunas, *La Sonrisa de Falange. Auxilio Social en la guerra civil y en la posguerra* (Barcelona: Crítica, 2006); Jordi Roca i Girona, «Esposa y madre a la vez: construcción y negociación del modelo ideal de mujer bajo el (primer) franquismo», en *Mujeres y hombres en la España franquista: sociedad, economía, política, cultura*, ed. Gloria Nielfa Cristóbal (Universidad Complutense, 2003), 45-66; Carme Molinero, *La Captación de las masas: política social y propaganda en el régimen franquista* (Madrid: Cátedra, 2005).

Artículo segundo – A la Delegación Nacional de la Sección Femenina se la encomienda con carácter exclusivo: (...) c) La disciplina en la formación para el hogar de las mujeres pertenecientes a los Centros de Educación, Trabajo, etc. dependientes del Estado de acuerdo con los respectivos Ministerios. (...)

Artículo tercero – El Servicio Social de la Mujer, creado por el Decreto número trescientos setenta y ocho, queda adscrito a la Sección Femenina de Falange Española Tradicionalista y de las JONS, bajo la disciplina de su Delegación Nacional, de la que se solicitará la incorporación, justificación y exención del Servicio.<sup>295</sup>

A pesar de que este decreto ponía bajo un mismo mando ambas cuestiones, sus respectivos procesos de aplicación tuvieron distintas cronologías. Por ello, las analizaremos separadamente aunque obviamente estén interrelacionadas.

### **Enseñanzas del Hogar**

Las primeras referencias a la necesidad de organizar unas enseñanzas dirigidas a las niñas para instruir las en las tareas del hogar se pueden ubicar en el año 1939. Para la etapa de primaria, esta necesidad se ponía de manifiesto a través de una circular que establecía los requisitos y elementos que los Inspectores de Primera Enseñanza debían evaluar de las instituciones educativas de su zona territorial<sup>296</sup>. Entre los aspectos que eran propios de su función inspectora, se mencionaban dos formas de proceder con la transmisión e instrucción de los valores femeninos y las habilidades de las tareas del hogar. La primera consistía en que las Inspectoras fuesen la fuente de inspiración y el ejemplo a seguir:

Las Inspectoras llevaran su espíritu femenino procurando orientar las enseñanzas en las niñas hacia el hogar, y dando vigor y fuerza a la institución familiar, célula fundamental de la sociedad española.<sup>297</sup>

---

<sup>295</sup> BOE Boletín Oficial del Estado (Gazeta), *Decreto sobre funciones de la Sección Femenina de Falange Española Tradicionalista y de las J. O. N. S.* (Jefatura del Estado, 1939).

<sup>296</sup> BOE Boletín Oficial del Estado (Gazeta), *Servicio Nacional de Primera Enseñanza.- Circular de 23 de febrero de 1939 a los Inspectores de Primera Enseñanza regulando concretamente la obra de la inspección en cumplimiento de lo dispuesto en el artículo 20 de la Orden Ministerial 20 de enero último* (Ministerio de Educación Nacional, 1939).

<sup>297</sup> Ibid.

La segunda, se articularía a través de la creación de pequeños grupos de trabajo que marcarían las pautas sobre cómo debía ser la enseñanza de las niñas:

7º Importancia fundamental concede esta Jefatura a los Círculos de orientación del Magisterio femenino, que se crean en el artículo 12, a cargo de las Inspectoras y compuesto por pequeños grupos de maestros, que han de recibir claras orientaciones en su obra educadora para acercar en lo sucesivo las alumnas al calor del hogar y prepararlas por medio del adecuado ambiente femenino para su importante función maternal (...).<sup>298</sup>

En relación a la Enseñanza Media, mediante la Orden de 25 de octubre del mismo año, se encargaba oficialmente a una Comisión la elaboración de un anteproyecto sobre la creación de Escuelas del Hogar dentro de los Institutos de Enseñanza Media femeninos. El objetivo en este caso era que esas enseñanzas sirvieran para dirigir y orientar a *“las alumnas a la formación más propia de su sexo”*<sup>299</sup>.

La relevancia de estas dos órdenes radica en el hecho de que establecían claramente cuál era la finalidad de incorporar contenidos sobre el hogar en los centros femeninos. Apuntando que esa tarea no debía dejarse a la voluntad de los docentes. Era necesario hacer una planificación y dotarse de los mecanismos de control que fueran necesarios para validar su riguroso cumplimiento.

Obviamente uno de los objetivos era formar a las niñas para que en su edad adulta reprodujeran el ideal de mujer como madre y esposa. En estrecha relación, se marcaba otro fin: esas enseñanzas debían alejar a las niñas del itinerario académico masculino. Es decir, la política educativa del régimen para con la mujer era, desde este punto de vista, excluyente: para la mujer se debía articular *“otra formación”* acorde a su biología.

Esas primeras directrices se fueron asentando progresivamente en el marco jurídico. Mediante las órdenes de 23 de julio y 16 de octubre de 1941 se establecían las Enseñanzas del Hogar en los centros dependientes de las Direcciones de Primera Enseñanza y Enseñanza Media. En 1944 esta medida se hacía extensiva a los Centros Oficiales y privados de Enseñanza Media<sup>300</sup>.

A efectos legales, y como mencionábamos anteriormente, la realización de los cursos sobre Enseñanzas del Hogar era indispensable para la obtención del título de

---

<sup>298</sup> Ibid.

<sup>299</sup> BOE Boletín Oficial del Estado (Gazeta), *Orden sobre la organización de Escuelas del Hogar en los Institutos de Enseñanzas Media Femeninos* (Ministerio de Educación Nacional, 1939).

<sup>300</sup> BOE Boletín Oficial del Estado (Gazeta), *Orden sobre obligatoriedad de las disciplinas de Escuelas del Hogar en la Enseñanza Media* (Ministerio de Educación Nacional, 1944).

Bachillerato. Las alumnas que cursaban el bachillerato en régimen oficial debían realizar, como mínimo, “*dos horas semanales por curso en los cinco primeros y de una hora y media semanal por curso para el sexto y séptimo respectivamente*”<sup>301</sup>. Las que lo hacían por libre, aunque no se especificaba su horario, también debían pasar el perceptivo examen oficial.

No obstante, la carga de horas lectivas no era el único elemento diferencial respecto a la educación de los niños. Quizás, de mayor repercusión era el contenido doctrinal de la asignatura. A través de la Orden de 31 de octubre de 1940, sobre las normas de régimen interno de los Institutos de Enseñanza Media, quedaba fijado el contenido curricular. El texto establecía que con el objetivo de “*atender a la formación y educación integral del alumnado*” los centros debían atender todas y cada una de las orientaciones educativas: la religiosa, la patriótica, la intelectual, la artística, la físico-deportiva y la del trabajo. No había distinciones por razón de sexo en ninguna de ellas excepto en la relacionada con el trabajo. Establecía:

Por ello, hasta tanto que las posibilidades del Estado permitan establecer talleres para trabajos manuales en los Institutos de Enseñanza Media se estimula a sus Directores y profesorado a organizar cursillos y ejercicios de trabajo agrícolas, plantaciones de árboles, cultivos de granja o de trabajos de iniciación en las industrias más útiles como mecánico, electricidad, carpintería, oficios artísticos, tipografía, encuadernación y similares para la juventud masculina, y labores de artesanía, bordados, corte y confección, puericultura y artes domésticas según se preceptúa en el párrafo octavo para la juventud femenina.<sup>302</sup>

El primer elemento a constatar es el valor social que se asociaba al trabajo masculino, profesional, de reconocimiento público, amplio y diversificado, en contraposición al trabajo femenino doméstico, familiar y al cuidado de los hijos. Pero se podría añadir otro elemento diferenciador. En el anterior fragmento se invitaba al profesorado –propio del centro educativo– a organizar estas actividades laborales. En cambio, si nos fijamos en el párrafo octavo al cual nos remiten, las actividades eran de carácter netamente obligatorio y a cargo del personal de la Sección Femenina.

---

<sup>301</sup> Ibid. Los siete cursos hacen referencia al sistema de bachillerato universitario establecido según la Ley de Reforma enseñanza media de 1938. Esta organización se modificó en 1953 con la ley sobre ordenación de la enseñanza media que establecía seis cursos de bachillerato más uno preuniversitario. El horario destinado a las enseñanzas del hogar se mantuvo.

<sup>302</sup> BOE Boletín Oficial del Estado (Gazeta), *Orden por la que se dictan normas sobre el régimen interno de los Institutos de Enseñanza Media* (Ministerio de Educación Nacional, 1940), 7634.

Octavo – Es indispensable que en los Institutos femeninos las jóvenes se formen en las disciplinas del hogar. Deberán por ello, los Directores de los Institutos dirigirse a la Junta Central de Escuelas del hogar en la Enseñanza Media, con el fin de que, de acuerdo con las organizaciones femeninas de FET y de las JONS elaboren el plan de estos estudios adaptados a los matices de cada región y localidad, según la norma de dicha Junta Central.<sup>303</sup>

### **Servicio Social de la Mujer**

En referencia al Servicio Social de la Mujer, éste se establecía por vez primera como “*deber nacional de las mujeres*” mediante el decreto de 7 de octubre de 1937:

El «Servicio Social» es afirmado con un sentido puro de deber nacional. No se sanciona el incumplimiento del mismo con ninguna medida punitiva porque ha de bastar señalar el deber para asegurarse la firme colaboración de las mujeres de España<sup>304</sup>.

Este decreto fue la base jurídica a partir de la cual el Servicio Social de la Mujer se fue desarrollando. En las sucesivas reformas y modificaciones debían constar cinco elementos clave: a qué finalidad respondía esta prestación; qué mujeres debían cumplir el servicio y qué mujeres quedaban exentas; para qué cuestiones era necesario demostrar haber cumplido con este deber y cuál era la duración y la forma de hacer la prestación. A la luz de la cantidad de modificaciones que se hicieron al respecto (cuatro decretos entre 1937 y 1944), todo parece indicar que el objetivo inicial de encuadrar al conjunto de la población femenina topó con una realidad social mucho más compleja y con evidentes reticencias hacia él. En este recorrido haremos referencia a las modificaciones de carácter general y a las que afectaban específicamente a la población femenina universitaria.

En relación a la finalidad de la prestación social, en 1937 se vinculó el servicio femenino al Auxilio Social, argumentando que era equiparable al servicio militar que cumplían los hombres con las armas. Sin embargo en 1944, con la necesidad de

---

<sup>303</sup> Ibid., 7635.

<sup>304</sup> BOE Boletín Oficial del Estado (Gazeta), *Decreto núm. 378. Declarando deber nacional de todas la mujeres españolas, comprendidas en edad de 17 a 35 años, la prestación del Servicio Social* (Gobierno del Estado, 1937).

adaptarse al nuevo contexto, el Servicio Social se redefinió substancialmente. Para ello, la prestación se organizó con una doble finalidad: benéfica y formativa.

El Servicio Social no debe ser sólo medio personal para el cumplimiento de sus fines por las Instituciones benéfico-sociales, aportando a ellas la generosidad, abnegación y sacrificio del espíritu femenino, sino también medio de conseguir la formación de la mujer española, amoldándose así a la aspiración del nuevo Estado de conseguir que durante los seis meses que el Servicio Social comprende, las cumplidoras del mismo reciban las enseñanzas y la formación que las capacite para su futura misión en la vida dentro del hogar y de la familia.<sup>305</sup>

El segundo elemento que apuntábamos antes era la cuestión de quién debía prestar este servicio. La legislación establecía que era un deber de todas las mujeres españolas comprendidas en edades de 17 a 35 años. Inmediatamente pero, estipulaba en qué situaciones las mujeres debían justificar su cumplimiento. Es decir, en la práctica pasaba a ser un servicio obligatorio para la gran mayoría de la población ya que vinculaba la certificación del servicio social al ejercicio de acciones y derechos profesionales y sociales cotidianos y comunes.

En el decreto de 21 de mayo de 1940 se establecía que era indispensable presentar el certificado del cumplimiento del servicio social en las siguientes situaciones: para la expedición de títulos, certificados y prácticas que habiliten legalmente para el ejercicio de cualquier profesión; destinos o empleos retribuidos en organismos públicos (oficinas del Estado, Administraciones Locales); mandos, cargos o empleos dependientes de Falange; destinos o empleos civiles, industriales o mercantiles que tengan relación económica con la Administración pública y cargos públicos<sup>306</sup>. Un año más tarde, se añadía que era requisito imprescindible también para tomar parte en concursos u oposiciones convocadas para cubrir plazas en los organismos del Estado, Provincia o Municipio<sup>307</sup>. Pero no terminaba ahí. En un nuevo decreto de 1944 de reforma del servicio social se incorporaban tres situaciones más en las que el certificado de la prestación social era un requisito previo: para la obtención

---

<sup>305</sup> BOE Boletín Oficial del Estado (Gazeta), *Decreto de 9 de febrero de 1944 por el que se reforma el Servicio Social de la Mujer* (Secretaría General del Movimiento, 1944).

<sup>306</sup> BOE Boletín Oficial del Estado (Gazeta), *Decreto de 21 de mayo de 1940 por el que se dictan nuevas normas para el cumplimiento del Servicio Social a la mujer*, 1940.

<sup>307</sup> BOE Boletín Oficial del Estado (Gazeta), *Decreto de 6 de diciembre de 1941 sobre el Servicio Social de la Mujer* (Presidencia del Gobierno, 1941). Esta condición aparecía ya en el decreto de 1937, y lo añadieron a éste.



de pasaportes, el carnet de conducir, licencias de caza y pesca y el derecho a pertenecer a centros o asociaciones socioculturales.

Obviamente, los decretos contemplaban casos exentos de tal servicio pero dada la naturaleza y extensión de las situaciones en las que sí era de obligado cumplimiento nos dan una idea de la fuerza teórica que podía desempeñar este sistema de encuadramiento social.

Respecto a la duración de la prestación, el decreto de 1937 establecía la duración mínima de 6 meses, y el de 1940 puntualizaba que debía organizarse en dos fases, correspondientes a la doble finalidad que inspiraba el servicio: tres meses de formación moral, doméstica y social y tres meses haciendo funciones de interés nacional que determinaría la Jefatura Nacional del Movimiento.

Sobre las formas de realización del servicio, según la situación socio-profesional de cada mujer, también se emitieron distintas disposiciones. Para el caso de las universitarias, se estableció que debían hacer la prestación preferiblemente en los meses de verano y realizando estancias en los Albergues Escuelas, aunque también podía realizarse de otras formas. Las universitarias, además, podían reducir los tres meses de formación mediante las bonificaciones vinculadas a las Enseñanzas del Hogar durante los cursos de Bachillerato<sup>308</sup>.

A diferencia de las Enseñanzas del Hogar, el Servicio Social estuvo vigente hasta el final del régimen y no se suprimió oficialmente hasta 1977 con la disolución de la Sección Femenina. A pesar de su vigencia formal, la prestación social se convirtió en un simple y superfluo trámite legal<sup>309</sup>. Incluso Pilar Primo de Rivera admitió el poco éxito de la iniciativa:

El Servicio Social, que, si hubiéramos conseguido ya una moral en toda la gente de España, debía ser para las mujeres una alegre ocasión de servir a la Patria, es para la mayoría de ellas una horrible obligación que tienen que cumplir.<sup>310</sup>

---

<sup>308</sup> Real Academia de la Historia. Archivo de la Sección Femenina. Volumen 3. Carpeta 72. Segunda etapa (1946-1958) Consejos Nacionales de la Sección femenina. Documento E-4 (enero de 1951) Informe de enero de 1951 en Burgos. Regiduría de Servicio Social. Información sobre el Servicio social en distintos ámbitos.

<sup>309</sup> Superfluo desde la perspectiva del adoctrinamiento, pues no consiguió su propósito. Obviamente, para las mujeres fue una clara imposición.

<sup>310</sup> Cita del Discurso pronunciado por Pilar Primo de Rivera en el X Consejo Nacional de la Sección Femenina de 1946, en *Discursos circulares*. Escritos, p. 27-28 extraída de Geraldine M. Scanlon, *La Polémica feminista en la España contemporánea (1868-1974)* (Madrid: Akal, 1986), 328.

Antes de concluir con las cuestiones relativas a la Sección Femenina, es indispensable detenerse brevemente en la efectividad teórica y práctica de las políticas llevadas a cabo por esta organización. En líneas generales, los análisis históricos sobre esta institución tienden a destacar la figura de Pilar Primo de Rivera como líder indiscutible, a analizar la fuerte jerarquización interna y a enumerar las distintas tareas y políticas que planificaron desarrollar. Asimismo, estos estudios también ponen de manifiesto un elemento clave: la incapacidad real de la organización para llevar a cabo eficientemente sus objetivos. Esta última afirmación se puede aplicar a las dos cuestiones tratadas. Varias son las razones que pueden ofrecer claves interpretativas sobre por qué no tuvieron el éxito esperado. Brevemente, aquí se apuntan algunas.

Desde el punto de vista político, la subordinación de la Sección Femenina al organigrama de la Falange era un hándicap irresoluble. Esto en la práctica se plasmaba en el hecho de que las propuestas políticas no consiguieran los medios económicos, materiales y personales suficientes para llevarlo a cabo según su diseño original. En consecuencia, en el archivo de la Sección Femenina abundan los documentos con propuestas y proyectos de futuro, pero la mayoría de ellos no superaron la fase teórica.

Un segundo elemento, sería la miopía de la organización en relación a su entorno social. La Sección Femenina nunca consiguió seducir a la población femenina. El ideal femenino que propugnaban se mantuvo intacto a lo largo de toda la etapa franquista y eso alejaba cada vez más a las jóvenes generaciones femeninas. Además, el modelo femenino propugnado y el perfil de mujer de la Sección Femenina eran esencialmente contradictorios.

Y, como tercer elemento importante era que el campo de la educación nunca estuvo enteramente en su poder. Quién tenía el poder real en materia educativa era la Iglesia Católica. En este sentido, aunque en la teoría la Sección Femenina tuviera como función específica la instrucción y formación de la mujer española, en el día a día cotidiano, se percibía como un elemento externo y complementario al sistema educativo.

A modo de conclusión, una de las interpretaciones más plausibles a extraer en relación a la política educativa femenina del régimen franquista es que las etapas previas a la universidad eran el filtro necesario para guiar a las muchachas hacia el hogar familiar o hacia profesiones consideradas socialmente como femeninas. Todo parece indicar pues, que la norma era que las mujeres accedieran a una mínima formación académica para poder desarrollar con más eficacia las tareas que la

sociedad les había encomendado, fuese cuidando del hogar o realizando actividades profesionales poco cualificadas del sector terciario o bien en el sector servicios. De forma sutil pero constante, se obstaculizaba el acceso de la mujer a los estudios universitarios<sup>311</sup>. El hecho de que llegasen mujeres a la enseñanza superior debe entenderse como la excepción a esa normalidad.

Entonces: ¿Por qué es significativo estudiar a las mujeres universitarias? Fundamentalmente, porque las mujeres universitarias representan a un sector social de clase media-alta y alta que pone doblemente en cuestión el ideal femenino nacional católico. Por un lado, porque la obtención de una formación superior se vincula directamente con la posibilidad de ejercer una profesión y por lo tanto “abandonar” o supeditar las tareas del hogar a la vida profesional. Pero más aún. Si bien el régimen franquista “toleraba” el trabajo femenino por cuestiones de necesidad económica, las mujeres universitarias pervertían esa tolerancia. Ellas no necesitaban, por su posición económica en la sociedad, ejercer ninguna profesión. Su reivindicación, consciente o inconscientemente, es el ejercicio de una profesional como medio de realización y emancipación personal. Y esto, sí superaba al régimen franquista<sup>312</sup>.

---

<sup>311</sup> Alted Virgil, «La mujer en las coordenadas educativas del régimen franquista», 429.

<sup>312</sup> Sanchidrián Blanco, «La mujer española y el hada del hogar. Las mujeres y la Universidad en los sesenta».

## **4. La presencia femenina en cifras: alumnas y profesoras del Distrito Universitario de Barcelona**

### ***4.1 Consideraciones generales sobre la recogida y el tratamiento de los datos estadísticos***

El objetivo de este capítulo es presentar y analizar detalladamente los datos estadísticos históricos relativos al sistema educativo español durante el período franquista. Específicamente aquellos datos que permiten observar la presencia de las mujeres en el sistema educativo desde dos categorías educativas distintas: como estudiantes en todas las etapas educativas y como docentes en la enseñanza universitaria. Teniendo en cuenta el marco legislativo dibujado en el anterior capítulo, es fácil intuir que durante el proceso de recogida de los datos estadísticos ha sido necesario establecer unos criterios generales que facilitaran su posterior estudio.

En este sentido antes de presentar los resultados y las interpretaciones que de ellos se pueden extraer, es imprescindible explicitar los elementos transversales que han aparecido a lo largo del proceso de recogida de información. Así, en las líneas que siguen se expondrán distintas cuestiones: primero, los objetivos iniciales planteados al inicio de la búsqueda de datos estadísticos y como se reformularon para obtener una visión de conjunto más interesante. Segundo, qué directrices guiaron la etapa de recogida de información y el porqué de su elección. Y, finalmente, la metodología aplicada en la sistematización de los datos. En la medida de lo posible se obviarán las cuestiones referentes a las dificultades intrínsecas de las fuentes históricas, ya que esta cuestión se trató ampliamente en el capítulo referente a la metodología. Aun así, y sólo cuando sea necesario se hará referencia a ello.

Las puntualizaciones que se harán a continuación son el telón de fondo que deben tenerse presentes en la consulta y lectura de todos los cuadros y gráficos que se analizarán en este capítulo. Hacemos explícitas todas estas cuestiones porque son un fiel reflejo del proceso de simplificación y reconceptualización de las variables tomadas en consideración: el alumnado y el profesorado distinguiendo por sexo, la tipología o

naturaleza de las enseñanzas y las distintas etapas educativas, así como las escalas territoriales y temporales analizadas.

Inicialmente las preguntas que guiaron nuestra búsqueda de datos se formularon situando en el centro de la observación a las mujeres universitarias: ¿Cuántas había?, ¿en qué carreras se apreciaba una mayor o menor presencia?, ¿se podían identificar cambios en la distribución porcentual hombres – mujeres en las distintas facultades? Todas ellas se planteaban desde una doble perspectiva: como alumnas y como profesoras. Sin embargo, y a pesar de responder a las hipótesis iniciales de investigación, este punto de partida resultaba totalmente inoperante.

En primer lugar porque desde la lógica contextual las mujeres universitarias formaban parte de un conjunto: la enseñanza universitaria, y no podían aislarse sin más. Igualmente, la etapa universitaria formaba parte de un sistema educativo de mayor duración. Desde la perspectiva formativa la universidad era la culminación del proceso educativo de una parte de la sociedad, y necesariamente para llegar hasta ahí debían haber pasado por las etapas educativas precedentes: la enseñanza primaria y media. En definitiva, desde la óptica del análisis histórico no se podía prescindir de las interconexiones espaciotemporales de corto y largo alcance y las dinámicas internas del sistema de enseñanza franquista.

Pero esta razón no era la única por la cual no era perceptivo seguir la búsqueda desde esos planteamientos. Teniendo en cuenta la autoría de las fuentes estadísticas (los anuarios estadísticos del Instituto Nacional de Estadística y las Memorias de la Universidad de Barcelona y de la Universidad Autónoma de Barcelona), se puede deducir que las razones que motivaron la recogida de esos datos eran de carácter genérico, obtener información de conjunto del sistema educativo. Y en ningún caso, y así lo atestiguan los vacíos temporales en las series estadísticas, era una prioridad contabilizar a las mujeres en las distintas etapas educativas.

Ante la evidente inutilidad de buscar a las alumnas y profesoras universitarias consideradas como una unidad, se procedió a rediseñar el proceso de recogida de información en base a cuatro cuestiones: sobre quién se debía buscar datos, qué etapas educativas se debían considerar, qué escala territorial se analizaría y qué período temporal debería abarcar. Su traducción en variables manejables fueron la recogida de datos sobre el alumnado y el profesorado -haciendo distinciones según el sexo- en las distintas etapas educativas del sistema de instrucción (primaria, media y con especial énfasis en la etapa universitaria) y todo ello ubicado territorialmente en el

marco provincial y de distrito universitario de Barcelona durante el período histórico del franquismo, con puntuales incursiones en épocas precedentes y posteriores.

Estos criterios permitían más posibilidades analíticas: hacer comparaciones temporales de larga duración, seguir tendencias de crecimiento de la población femenina instruida en relación a los hombres y a la población total, así como dibujar las dinámicas en la configuración de los itinerarios académicos tomando como punto de llegada la universidad. El interés de situar la búsqueda dentro de estos parámetros residía en la posibilidad de jugar con las escalas espaciotemporales ubicando a las alumnas dentro del sistema y en interrelación con los otros actores educativos.

La doble vertiente cuerpo estudiantil y cuerpo docente tomada en consideración hizo necesario aplicar criterios de análisis específicos a cada situación, añadiendo o rediseñando las variables a analizar en función del objeto a observar. En este sentido, y en correspondencia con la organización de los apartados de este capítulo, se pueden identificar tres grandes bloques de estudio: dos hacen referencia a la población estudiantil (del conjunto del sistema educativo y específicamente de la universidad) y uno al cuerpo docente universitario. Veamos en detalle los criterios y metodología que se aplicó en cada caso.

Respecto al alumnado, se consideraron dos planos analíticos: el primero, proceder al estudio del sistema educativo como un conjunto compuesto a partir de las distintas etapas educativas; y el segundo, observar en detalle la etapa de educación superior, focalizando en la enseñanza universitaria. En ambos casos, se tomó como dato de referencia las inscripciones de matrícula, fueran éstas oficiales, no oficiales o libres. Es decir, el propósito era contabilizar el número de alumnos y alumnas matriculados en un determinado año y en una determinada etapa educativa. Aunque existía la posibilidad de tomar otras referencias, el registro de matrículas era la forma más constante en las series estadísticas. Otras opciones, por ejemplo, como el número de títulos expedidos al finalizar las distintas etapas educativas o el número de aprobados al finalizar los cursos o las etapas educativas, podían ser interesantes para cuestiones de detalle, pero no para el objetivo de nuestra investigación con pretensiones más globales. Así pues, la matrícula fue el denominador común de ambas aproximaciones, pero a partir de ahí se procedió de formas diferenciadas.

Para el estudio sistémico, se recogieron datos de todas las etapas educativas con un requisito concreto: las enseñanzas debían ser universitarias o conducentes a la

universidad. Por ejemplo, dentro de las enseñanzas medias se podían identificar distintas tipologías: laboral, técnica o universitaria. En este caso, solo se recogieron datos de la última. Esta tipología recibió distintas denominaciones a lo largo del período analizado: bachillerato unificado, superior o universitario. En la enseñanza primaria no existían estas diferencias ni en la denominación ni en el contenido académico, y en la etapa superior únicamente se consideró la enseñanza universitaria.

Un segundo elemento que era preciso delimitar era el espacio temporal y territorial a observar. Sobre la cronología había un requisito indispensable: incluir referencias numéricas anteriores y posteriores al período histórico del franquismo, ya que de esa forma nos permitiría vislumbrar tendencias generales. Las fechas extremas eran 1917 y 1987, situando puntos a comparar cada diez años y cada cinco años dentro de la etapa franquista. La posibilidad de obtener los datos de todas las etapas educativas y sobre población de años concretos alteró levemente la distribución cronológica teórica. El resultado fue una serie temporal de quince años: 1917, 1920, 1930, 1932, 1933, 1941, 1947, 1953, 1957, 1962, 1967, 1973, 1977 y 1987.

Una vez establecida la cronología, era preciso fijar el ámbito territorial. En este sentido, presentar Barcelona como un estudio de caso era más adecuado que tomar al conjunto del estado español. No obstante, había cierta ambigüedad sobre la extensión territorial a la que hacía referencia la etiqueta "Barcelona". Así, bien se podía tomar como unidad de medida el distrito universitario de Barcelona, que desde la perspectiva universitaria era ideal, pero dentro de la denominación de Distrito Universitario de Barcelona se incluían todos los centros de educación superior universitaria que estuvieran en las provincias de Barcelona, Gerona, Tarragona y Lérida y, además, las Baleares. Ante esta situación, se creaba una disyuntiva: para las otras etapas educativas ¿qué medida de referencia territorial se debía considerar? Y se podía cometer el error de hacer valoraciones apriorísticas: ¿el territorio era un factor determinante en las posibilidades de éxito de acceder a la universidad?. En consecuencia, se optó por considerar dos unidades de medida: el distrito universitario y la provincia de Barcelona individualmente. Ambas variables territoriales nos aportaban información sobre el peso que podía tener el territorio en relación al acceso a la universidad. Es decir, en qué grado condicionaba vivir o no en la provincia de Barcelona en cuestiones relativas al acceso a las distintas etapas educativas y si fue un elemento transversal durante todo el periodo.

Finalmente, en esta aproximación analítica del conjunto del sistema educativo había la cuestión de la titularidad educativa de los centros de enseñanza: estatal o privada. La Universidad de Barcelona, también denominada la Universidad Central era

de titularidad pública, así como la Universidad Autónoma de Barcelona de nueva creación a finales de los sesenta y la proliferación de delegaciones territoriales en Gerona, Lérida, Tarragona y Baleares a partir de la década de los setenta. Sin embargo, para la enseñanza media y primaria el asunto era más complejo, ya que la política educativa franquista promovió e incentivó la creación de centros privados y colegiados fueran religiosos o no. Y esta cuestión sí se debía reflejar, pues también podía dar claves explicativas sobre el grado de importancia de la formación académica anterior a la universidad y las posibilidades de acceder a ella.

La combinación de estas variables permitía observar tendencias sectoriales de cada etapa educativa y a su vez tendencias generales sobre el itinerario académico - según el sexo- para llegar a la universidad. Para concluir con este bloque de análisis, a todos los aspectos indicados se añadió otro elemento de contraste: la relación porcentual entre la masa estudiantil respecto al conjunto de la población.

En cuanto al análisis de las enseñanzas superiores, se consideraron como marco genérico a las tres tipologías que constituían esa etapa superior: las enseñanzas técnicas, las enseñanzas artísticas y las enseñanzas universitarias, aunque únicamente se hizo un estudio pormenorizado de la educación universitaria.

A diferencia del anterior bloque, la unidad territorial de análisis fue el distrito universitario de Barcelona y la cronología se delimitó específicamente al período del tardofranquismo (1955/56-1976/77, añadiendo un par de años antes y después de la cronología política). Estos extremos temporales se escogieron a razón de que tuvieran correspondencia con cambios económicos o políticos significativos. En el extremo inicial (1955/56), incluir algunos años previos a la aplicación de los planes de estabilización y desarrollo económico nos podían servir para extraer claves interpretativas sobre el peso teórico y real de éstos en la esfera universitaria. Es decir, qué relación podía haber entre la demanda de nuevos modelos profesionales y los cambios dentro de la institución universitaria. Por el otro extremo, el curso 1976/77 era relevante desde el punto de vista de la organización universitaria porque en octubre de 1977 se constituía el Consejo Interuniversitario de Cataluña. Este organismo significaba unir las distintas enseñanzas universitarias bajo una misma coordinación y, en definitiva, romper con el sistema de organización universitaria franquista.

Otro elemento que se debía homogeneizar era qué instituciones universitarias se considerarían y la organización interna de las facultades universitarias. Para la primera cuestión, se optó por contabilizar los centros universitarios del distrito



universitario barcelonés, que agrupaba los centros universitarios de las provincias de Gerona, Tarragona, Lérida y las Baleares. En realidad, empero, hasta finales de la década de los sesenta, todos los centros de enseñanza universitaria se concentraban en la ciudad de Barcelona. Fue, a partir de la reforma educativa de 1970, que se diseminaron por el territorio de las distintas delegaciones territoriales. Además, obviamente, de la creación de una nueva universidad: la Universidad Autónoma de Barcelona y sus respectivas delegaciones territoriales asociadas. A pesar del conocimiento de esta proliferación de centros universitarios, los datos estadísticos recogidos hacen referencia únicamente al alumnado de las dos universidades, y se omiten las delegaciones. Dos razones motivaron la elección de ese criterio. Por un lado, la implantación de las delegaciones fue irregular y tardía en el territorio; por el otro, el peso numérico del alumnado era poco significativo en relación al total de la masa estudiantil universitaria.

Se podría argumentar que a la Universidad Autónoma de Barcelona también bien se le podría aplicar ese criterio, pues cuantitativamente representaba una pequeña parte de la población universitaria. Sin embargo, el elemento diferencial es que la creación de la Universidad Autónoma de Barcelona también supuso la constitución de un nuevo cuerpo docente propio. Diferencia clara respecto a las delegaciones, ya que en los primeros años de funcionamiento éstas se servían del profesorado adscrito a una de las dos universidades que se desplazaba hasta la localidad para impartir la docencia.

En relación a la organización interna de las universidades, se debían especificar qué facultades (y secciones) componía las distintas carreras puesto que no sólo queríamos cuantificar cuántas mujeres había en la universidad sino también en qué disciplinas científicas había un mayor o menor desequilibrio porcentual entre alumnas y alumnos. Para ello tomamos como referencia cinco denominaciones genéricas: Ciencias, Ciencias Económicas y Políticas, Derecho, Farmacia, Filosofía y Letras y Medicina. Estas cinco disciplinas científicas genéricas agrupaban distintas realidades organizativas (secciones y facultades) que se fueron modificando a lo largo del período analizado. Los cambios podían ser de carácter nominal, organizativo o científico.

Las facultades que se mantuvieron intactas en su organización interna a lo largo del período fueron Derecho, Farmacia y Medicina para el caso de la Universidad de Barcelona y Medicina y Derecho para la Autónoma de Barcelona a partir del curso 1970/71 y 1971/72 respectivamente. Sin embargo, bajo la denominación de Ciencias y Filosofía y Letras los cambios eran una constante, organizándose primero en secciones y posteriormente creando facultades independientes científicamente pero agrupadas

bajo una misma entidad. O el caso de Ciencias Económicas y Políticas que también tuvo una evolución específica.

Hasta el curso 1965/66 las facultades de Ciencias y Filosofía y Letras se organizaban en secciones, que tenían por objetivo unir en el primer curso todos los estudiantes bajo el curso denominado “Estudios Comunes”, y a partir del segundo curso el alumnado podía elegir la especialización. En Ciencias las secciones eran biológicas, físicas, geológicas, matemáticas y químicas. En Filosofía y Letras había las secciones de filología clásica, filología moderna, filología románica, filología semítica, filosofía, historia y pedagogía.

A partir de 1966, a raíz de la reorganización de las estructuras universitarias (mediante la creación de los departamentos<sup>313</sup>) se constituyeron nuevas estructuras y espacios asociados a facultades de nueva creación<sup>314</sup>. Que a su vez, durante la primera mitad de la década de los setenta se les adscribieron delegaciones territoriales. Así, en Ciencias las secciones se convirtieron en facultades independientes: la Facultad de Químicas y Físicas se trasladó a otro recinto universitario (en la Diagonal), mientras las tres restantes permanecían en el edificio Central. Y, para el caso de Filosofía y Letras a partir del curso 1973/74 se creaban tres agrupaciones de facultad: Filosofía y Ciencias de la Educación, Geografía e Historia y las Filologías y sus respectivas delegaciones territoriales.

La creación de la Universidad Autónoma, a partir de las unidades departamentales y divisiones internas, se hizo de forma progresiva: la facultad de Letras<sup>315</sup> fue la primera en entrar en funcionamiento (1968/69), seguido de la facultad de Ciencias<sup>316</sup>. Medicina y Económicas se creaban en el curso 1969/70 y, finalmente Derecho y Ciencias de la Información en 1971/72.

Por último, mencionar que la clasificación inicial de las carreras científicas se fue complejizando a medida que aparecían y se incorporaban nuevas disciplinas (Ciencias de la información -periodismo y publicidad-, Sociología o Psicología) o, a partir de la Ley General de Educación de 1970 se reconocía el rango de enseñanza superior a determinadas especialidades académicas (Enfermería, Magisterio, Estudios

---

<sup>313</sup> Boletín Oficial del Estado, *Ley 83/1965, de 17 de julio, sobre estructura de las Facultades Universitarias y su Profesorado*.

<sup>314</sup> A partir del curso académico 1971/72 se iniciaron enseñanzas universitarias en distintas delegaciones territoriales: Ciencias y Filosofía y Letras en Tarragona y Filosofía y Letras en Palma de Mallorca.

<sup>315</sup> En la facultad de Letras había distintas divisiones internas: Filología (clásica, moderna, hispánica), Filosofía, Psicología, Sociología, Historia, Arte, Ciencias de la Educación y Geografía.

<sup>316</sup> En la facultad de Ciencias las divisiones eran Matemáticas, Física, Química, Biología, Geológicas, Informática y Dibujo Técnico.

empresariales o de comercio). Éstas últimas no se han incluido en el análisis ya que tienen una evolución histórica específica y podría distorsionar los datos.

Todas estas puntualizaciones ponen de manifiesto la constante transformación organizativa de las enseñanzas universitarias y en consecuencia las dificultades para realizar una mínima comparación estadística. Lo dicho hasta aquí supone que los datos estadísticos recogidos permiten observar tendencias genéricas por universidad y por denominaciones de facultad genéricas, pero no en sus respectivas secciones o divisiones internas. Las fuentes originales no lo desglosan debidamente o no existe una continuación seriada que permita su análisis.

En relación al profesorado, los criterios elegidos respondían a dos objetivos distintos aunque complementarios: por un lado, contabilizar los y las docentes en función de la disciplina científica; por el otro, establecer la distribución porcentual de profesores y profesoras en función de la categoría profesional que ocupaban dentro de la jerarquía docente.

En ambos casos, la cronología y el espacio físico a observar coincidían con los criterios del bloque analítico del alumnado universitario: de 1955/56 a 1976/77 en el distrito universitario de Barcelona (se incluyen las universidades, se prescinde de las delegaciones).

En relación a las categorías profesionales docentes, los cambios de denominación también fueron una constante. La diversidad se solventó estableciendo cinco grandes categorías, de mayor a menor rango: los catedráticos (en activo y jubilados, normales o extraordinarios), los profesores especiales (agregados y/o encargados de cátedra), los profesores adjuntos (honorarios y no honorarios), los profesores encargados de curso y los profesores ayudantes (de clases prácticas, clínicas y laboratorios). No se incluyó en el registro ni el profesorado las enseñanzas complementarias (Religión, Formación Política y Educación Física) ni las categorías no estrictamente docentes como colaboradores, coordinadores, jefes de estudio o de las escuelas universitarias.

Debido a que las fuentes originales no eran constantes, los datos estadísticos que se expondrán no especifican la tipología contractual del profesorado (numerario y no numerario), así como tampoco la forma de obtención del cargo (contratado, por oposición o provisional). Ambas cuestiones hubieran enriquecido el análisis pero las limitaciones documentales a día de hoy son un claro impedimento.

Para terminar este apartado, a todas las anteriores especificidades, apuntar una última cuestión: la posibilidad de que en el proceso de cuantificar al alumnado y al profesorado se hayan producido duplicidades. Por ejemplo, se contabilizaron alumnos que repitieron asignaturas o docentes que ejercían en más de una facultad, sección, departamento y/o delegación territorial. Teniendo en cuenta las fuentes históricas consultadas (anuarios del INE y memorias de las universidades) esta situación bien se podrían haber producido. No obstante, pensamos que el margen de error no es lo suficientemente significativo como para alterar las tendencias generales de crecimiento y distribución porcentual de alumnado y profesorado según el sexo durante la etapa franquista.

## **4.2 La población estudiantil: tendencias, cambios y continuidades**

Puntualizados aquellos aspectos formales de las series estadísticas analizadas, en este apartado se procederá a interpretar en clave histórica qué significado y conclusiones se pueden extraer en relación a nuestra temática de estudio: las mujeres universitarias. En este sentido, se retoman las preguntas iniciales de la investigación, (¿cuántas mujeres había en la universidad?), pero aplicando un matiz temporal acumulativo: ¿qué mujeres llegaron a la universidad? y ¿qué itinerarios académicos siguieron para llegar hasta ahí?

A raíz de los datos que se presentan a continuación, se pueden identificar dos elementos claves. En primer lugar, mediante el análisis del conjunto del sistema educativo franquista se hace más que evidente que la selección, por razón de género y clase, del alumnado que debía llegar a la universidad era un proceso de larga duración que se iniciaba ya en la enseñanza media. Es decir, a medida que se avanzaban en los cursos y se superaban etapas académicas un menor porcentaje de población accedía a los institutos y universidades, y en este proceso la presencia porcentual de las alumnas disminuía progresivamente en mayor proporción que en el caso de los alumnos.

Y, la segunda cuestión que se desprende de los datos estadísticos es que si bien no existía documento oficial que restringiera el acceso de las mujeres a la universidad, la política educativa que aplicó el régimen franquista desde su llegada al poder sí frenó la tendencia republicana heredada de acceso y crecimiento del número de mujeres en la universidad respecto a los hombres. Esto es, no fue un retroceso en términos cuantitativos (en términos absolutos llegaron más mujeres a la universidad) pero sí un freno a la tendencia progresiva que se podía intuir en las décadas anteriores a la instauración del régimen franquista (en términos relativos de la distribución porcentual entre alumnos y alumnas).

Dicho de otra manera, durante el período franquista el rasgo más característico fue el inmovilismo, mantener la situación tal y como se heredaba. Obviamente a finales de los sesenta e inicios de los setenta hubo un salto cualitativo importante numéricamente hablando. No obstante, ese cambio fue general ya que el conjunto de la población aumentó y en ese contexto las mujeres al igual que los hombres crecieron en número. La distribución porcentual de hombres y mujeres en la universidad no cambió hasta la década de los setenta, momento en el que se consiguió modificar el statu quo imperante.

Por una cuestión meramente expositiva primeramente se analizará la evolución interna de las tres etapas educativas de forma independiente, para, posteriormente poder analizar transversalmente los cambios y continuidades de tendencia que se producen en un marco temporal amplio (de 1917 a 1987) y un marco temporal acotado al período franquista.

De cada etapa educativa se incluyen gráficos, a nivel de provincia de Barcelona y de Distrito Universitario de Barcelona, que ilustran los dos puntos de vista contemplados para ofrecer una explicación cualitativa y cuantitativa de las cifras. Por un lado, los gráficos sobre la tasa de crecimiento del alumnado matriculado respecto al censo total de población reflejan los cambios o las continuidades en el ritmo de incorporación de uno y otro sexo a la enseñanza primaria, media y universitaria. El objetivo es mostrar si hay un incremento de la presencia de las mujeres en las distintas etapas educativas y si existen patrones de comportamiento diferenciados según el sexo del alumnado.

Por el otro lado, los gráficos sobre la distribución porcentual del alumnado dentro de cada etapa nos sirven para comprobar si ese incremento numérico de matrículas tuvo algún efecto dentro de cada enseñanza. En otras palabras: ¿el aumento de matrículas alteró la distribución proporcional de hombres y mujeres dentro de cada una de las enseñanzas?, ¿todas las enseñanzas experimentaron las mismas transformaciones?

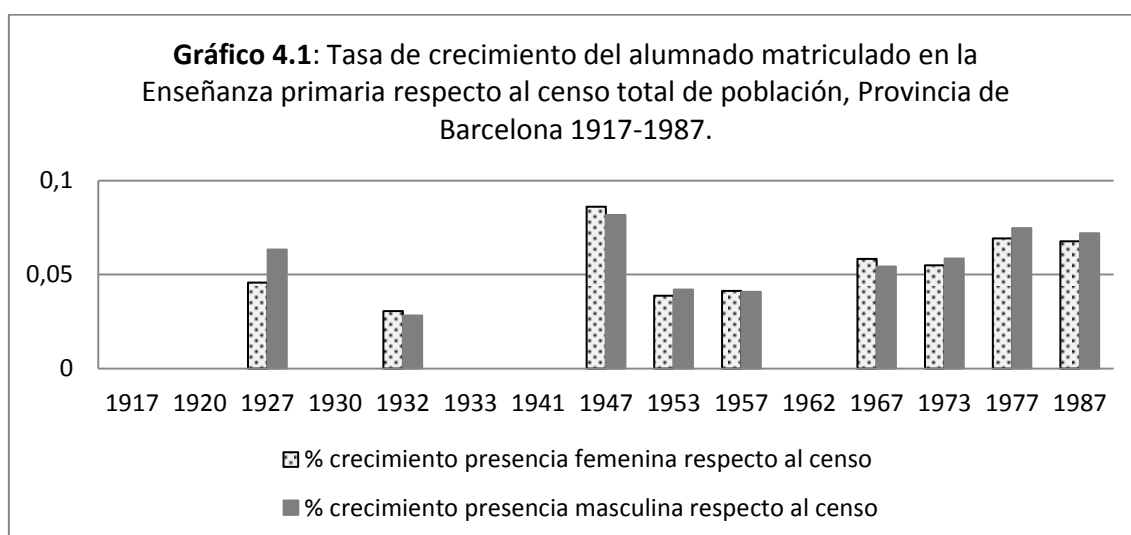
La combinación de ambas perspectivas es lo que nos aporta información relevante. Es una obviedad que aumentó el número de mujeres matriculadas en la universidad, sin embargo debemos preguntarnos si realmente esto supuso necesariamente un cambio de tendencia en el crecimiento de la población estudiantil universitaria o por el contrario, fue una continuación.

Todos los datos a los cuales haremos referencia se pueden consultar en el Anexo 2 – Apartado I y Apartado II, donde se detallan los números y porcentajes de cada etapa educativa según la titularidad del centro educativo y el ámbito territorial. En la medida de lo posible se ha procurado no sobrecargar en exceso el texto de gráfico y cuadros estadísticos.

### Primera Enseñanza

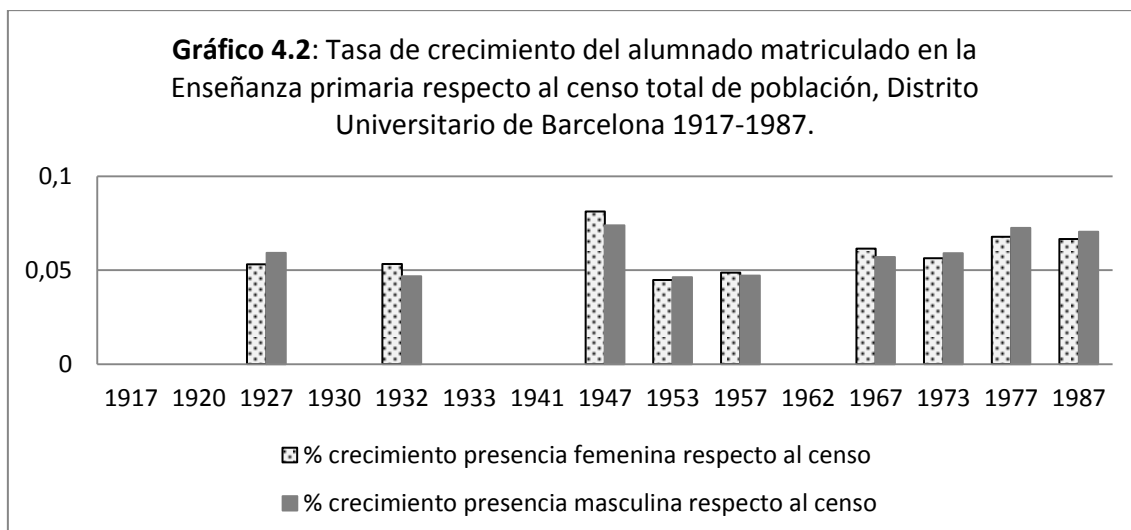
Si uno se fija en los gráficos sobre la enseñanza primaria y la proporcionalidad entre niñas y niños matriculados (Gráfico 4.15 y 4.16<sup>317</sup>) se da cuenta que no existe preponderancia alguna entre ambos sexos. Es decir, tanto si analizamos la etapa franquista exclusivamente como si contemplamos todo el período, los porcentajes niñas - niños se mantienen dentro la proporción 40% - 60%. Además, si comparamos los porcentajes a nivel de provincia y a nivel de distrito se reproducen valores muy similares. Los márgenes de proporcionalidad entre el valor más alto y el más bajo se mueven entre los quince y los nueve puntos porcentuales en la provincia y el distrito universitario respectivamente.

Respecto al ritmo de crecimiento (Gráfico 4.1 y Gráfico 4.2), en esta etapa de enseñanza primaria no hay apenas cambios bruscos ni diferencias significativas entre los ritmos de matrícula de niñas y niños. Es decir, el número de alumnos y alumnas aumenta paralelamente al crecimiento de la población sin discriminaciones por cuestiones de sexo. Cabría añadir, además, que el factor territorial tampoco ejerce peso específico alguno.



Fuente: Datos estadísticos del Anuario Estadístico de España. Instituto Nacional de Estadística. Fondo INEbase / Historia. Elaboración propia.

<sup>317</sup> Estos gráficos se pueden consultar, dentro de esta sección, en el apartado “Cambios y continuidades”. Se ha optado por colocarlos en ese apartado pues permite visualizar cómo evolucionó la proporción alumnado masculino y femenino a lo largo de todas las etapas educativas: primaria, media y universitaria.



Fuente: Datos estadísticos del Anuario Estadístico de España. Instituto Nacional de Estadística. Fondo INEbase / Historia. Elaboración propia.

Sin restar importancia a las características apuntadas hasta ahora, es preciso explicitar las dudas sobre el grado de representatividad de las cifras absolutas que nos proporcionan los anuarios estadísticos para esta etapa educativa. Teniendo en cuenta que la Ley sobre la Educación primaria de 1945 declaraba que era “obligatorio un mínimo de educación primaria para todos los españoles”<sup>318</sup> y que los estudios históricos sobre alfabetización y primeras enseñanzas<sup>319</sup> marcan una tendencia creciente en el número de alumnos escolarizados (con diferencias según el género), las cifras reflejadas en los gráficos 4.1 y 4.2 no parece que puedan incluirse dentro de esta lógica de crecimiento.

Algunas claves explicativas plausibles –que tendrían validez para esta etapa y para las siguientes- serían, por ejemplo, que en el proceso de elaboración del censo de población no se contemplasen cuestiones migratorias o las variaciones de población producidas por causas puntuales (alteraciones de las tasas de natalidad o mortalidad). No obstante, para el caso que nos ocupa hemos comprobado que las diferencias residen en el número de centros estatales, privados o colegiados que remitieron los datos al poder central. Parece que la comunicación no fue fluida ni constante entre el

<sup>318</sup> Boletín Oficial del Estado (Gazeta), Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria, 388.

<sup>319</sup> Judith Carbajo Vázquez, «Mujeres y educación (1965-1975)», en *Historia de las mujeres en España: Siglo XX*, ed. Josefina Cuesta Bustillo (Madrid: Instituto de la Mujer, 2003); Mercedes Vilanova Ribas y Xavier Moreno Juliá, «Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981» (Centro de Investigación y Documentación Educativa, 1992); Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa, *La presencia de las mujeres en el Sistema Educativo*, (especialmente capítulo 1).



centro de primera enseñanza y el Ministerio de Educación. Sirva de ejemplo la comparativa entre el curso académico de 1946/47 y el de 1952/53.

En el anuario de 1948<sup>320</sup>, en la sección de la enseñanza privada primaria especificaba que en el curso 1946/47 se recibieron datos de un total de 1.276 centros del conjunto del Distrito Universitario de Barcelona. Estos se distribuían de la siguiente forma: 817 de la provincia de Barcelona, 101 de Gerona, 63 de Lérida, 81 de Tarragona y 214 de Baleares. En contraste, la cifra de centros registrados para el curso 1952/1953, en el anuario de 1954<sup>321</sup>, era muy inferior: un total de 905 centros privados. De la provincia de Barcelona 369, 117 de Gerona, 81 de Lérida, 117 de Tarragona y 221 de Baleares. A la vista de estos datos se puede concluir que la información que recibía el Ministerio de Educación, como mínimo, era incompleta. Ante tal situación poco se puede hacer, únicamente tenerlo presente en la valoraciones sobre las cantidades numéricas que se representan.

Esta situación, creemos, no fue tan frecuente ni en la enseñanzas media ni en la universitaria. En el primer caso, todo el alumnado se examinaba de los correspondientes cursos en los institutos nacionales<sup>322</sup>, independientemente del centro donde recibían la docencia. Y, en el caso de la universidad era un único centro la encargada de remitir los datos (principalmente la Universidad de Barcelona y a partir de 1968 la Universidad Autónoma de Barcelona).

---

<sup>320</sup> Fondo documental del Instituto Nacional de Estadística. Anuario de 1948. Primera enseñanza privada. Curso 1946/47.

<sup>321</sup> Fondo documental del Instituto Nacional de Estadística. Anuario de 1954. Primera enseñanza privada. Curso 1952/53.

<sup>322</sup> La relación nominal de los institutos nacionales que aparece en los anuarios y que se repiten curso a curso son: de la provincia de Barcelona: Ausias March, Jaime Balmes, Maragall, Menéndez y Pelayo, Milá y Fontanals, Montserrat y Verdaguer (de la capital) y uno en Manresa. De Gerona: Gerona ciudad y Figueras. De Lérida: de la Capital y Seo de Urgel. De Tarragona: de la ciudad, Reus y Tortosa. Y de las Baleares: Palma, Ibiza y Mahón.

### **Enseñanza Media. Bachillerato y preuniversitario**

La distribución proporcional alumnas - alumnos es la primera diferencia respecto a la etapa de educación primaria. En primer lugar, porque los alumnos en cifras relativas son claramente mayoritarios durante los años contemplados en los gráficos 4.17 y 4.18<sup>323</sup>, con la excepción del curso 1986/87. Como los vacíos documentales de esta etapa son significativos, concentraremos las valoraciones en el período franquista (de 1941 hasta 1967) y se utilizará el curso 1986/87 como extremo comparativo.

Las alumnas que cursaron los estudios de bachillerato unificado o universitario durante la etapa franquista nunca representaron más del 37,72% (en el ámbito provincial) y el 38,52% (a nivel de distrito) del total de matriculados. Por el otro extremo, las alumnas nunca representaron menos del 34,32% (provincia) y el 35,37% (distrito) del total. Estos porcentajes ponen de manifiesto que en términos relativos durante toda la etapa franquista la enseñanza media no experimentó cambios significativos: 30-70%. Muy al contrario, se mantuvo la misma dinámica de principio a fin y dentro de unos márgenes muy limitados: apenas casi cuatro puntos porcentuales.

Es complicado ubicar el punto final de esta tendencia con los datos que tenemos a disposición. Debido a los cambios en la organización del sistema educativo español<sup>324</sup> y la confusa y diversa forma de recoger y tratar los datos estadísticos, no podemos precisar en qué momento, entre 1967 y 1987, se invirtió la distribución porcentual alumnas – alumnos en la provincia y en el distrito universitario de Barcelona. De hecho, los estudios históricos realizados hasta la fecha, que también topan con esta dificultad, nos sirven para acotar el momento en el cual se invierte la tendencia a nivel estatal.

El dato clave lo encontramos en el capítulo “Mujeres y educación (1965-1975)”<sup>325</sup> de Judith Carbajo que sitúa el curso académico de 1977/78 como punto de inflexión: las alumnas matriculadas en el Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) representaban un 50,8% del total, superando porcentualmente y numéricamente al alumnado masculino. También aportan datos interesantes sobre estos años el estudio

---

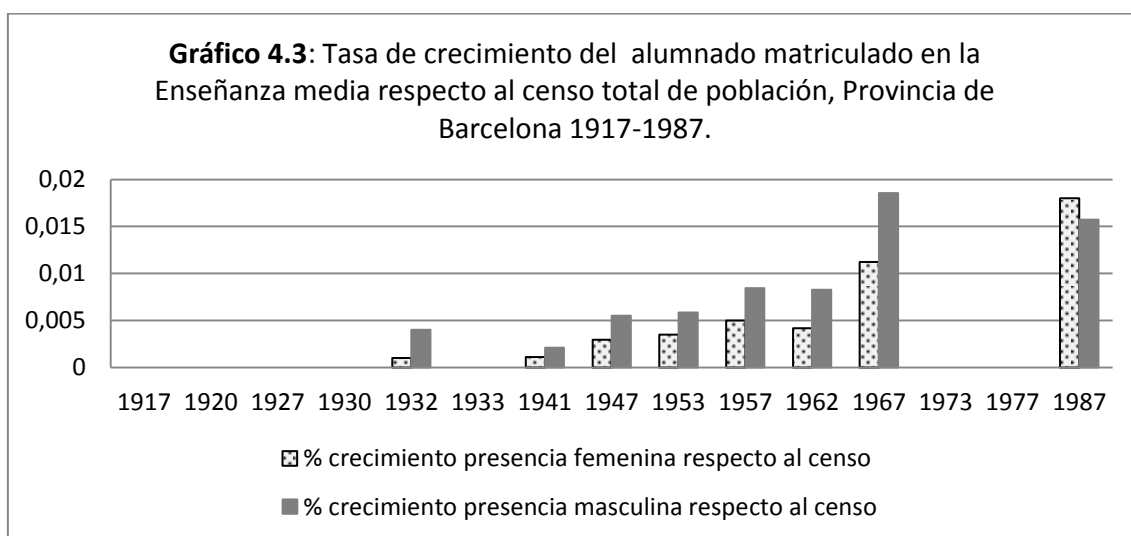
<sup>323</sup> Estos gráficos se pueden consultar, dentro de esta sección, en el apartado “Cambios y continuidades”. Se ha optado por colocarlos en ese apartado pues permite visualizar cómo evolucionó la proporción alumnado masculino y femenino a lo largo de todas las etapas educativas: primaria, media y universitaria.

<sup>324</sup> La ley de 1970 se fue implantando a todos los niveles educativos de forma progresiva a partir del curso 1971/72.

<sup>325</sup> Carbajo Vázquez, «Mujeres y educación (1965-1975)», 233.

“La presencia de las mujeres en el sistema educativo”, promovido desde el Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa y el Instituto de la Mujer. Éste establece que en el curso 1968/69<sup>326</sup> las alumnas matriculadas en el Bachillerato representaban un 44% del total. Y, en el curso 1983/84<sup>327</sup> las matriculadas en la enseñanza media (general y polivalente, BUP y COU) eran el 53,89%. Aunque estas cuestiones quedan fuera de nuestra cronología era necesario mencionarlas aunque fuera brevemente.

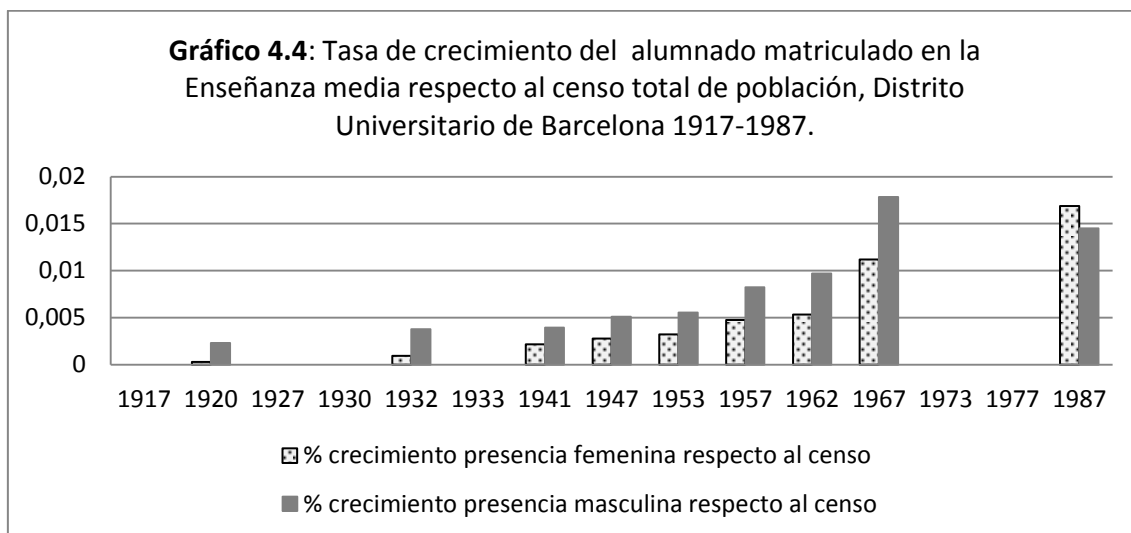
Retomando el análisis del período franquista, los datos representados en los gráficos 4.3 y 4.4 sobre el crecimiento de la masa estudiantil en el bachillerato confirman el carácter estático de esa etapa. Esto no significa que no aumentara cuantitativamente el número de alumnas que cursaban el bachillerato. Lo que reflejan los gráficos es que el crecimiento de las alumnas fue paralelo al de los alumnos, y que si bien en números absolutos aumentaron, ese crecimiento no fue suficiente como para provocar un cambio cualitativo.



Fuente: Datos estadísticos del Anuario Estadístico de España. Instituto Nacional de Estadística. Fondo INEbase / Historia. Elaboración propia.

<sup>326</sup> Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa, *La presencia de las mujeres en el Sistema Educativo*, 22.

<sup>327</sup> *Ibid.*, 102.



Fuente: Datos estadísticos del Anuario Estadístico de España. Instituto Nacional de Estadística. Fondo INEbase / Historia. Elaboración propia.

Quizás, se puede intuir un cambio de tendencia entre 1962 y 1967 (Cuadro 4.5, con 15 referencias anuales). En el caso de la provincia de Barcelona las alumnas casi triplicaban (2,69) el número de matrículas mientras que los alumnos lo duplicaban (2,24). A nivel de distrito la proporcionalidad en el crecimiento se mantuvo: un 2,09 para las alumnas y un 1,84 para los alumnos. En el cuadro 4.6 (con 5 referencias anuales) se recogen los mismos datos pero calculando las tasas de crecimiento cada diez años.

Teniendo en cuenta los indicios de un cambio de tendencia, junto al hecho de que porcentualmente las alumnas en 1987 superaron a los hombres, se puede concluir que fue durante los últimos años del régimen franquista cuando hubo realmente un punto de inflexión que modificó la dinámica de crecimiento y distribución porcentual del alumnado según el sexo de las últimas tres décadas anteriores.

**Cuadro 4.5:** Tasas de crecimiento del alumnado matriculado en la enseñanza media (Bachillerato) respecto al censo total de población en la provincia de Barcelona y el Distrito Universitario de Barcelona, 1917-1987. (15 referencias)

			Barcelona Provincia		Distrito Universitario de Barcelona [a]		
			mujeres	hombres	mujeres	hombres	
1917	[h]	totales EN+EP	-	-	-	-	1917
1920	[h]	totales EN+EP	-	-	0,03%	0,23%	1920
1927	[h]	totales EN+EP	-	-	-	-	1927
1930	[h]	totales EN+EP	-	-	-	-	1930
1932	[h]	totales EN+EP	0,10%	0,40%	0,09%	0,38%	1932
1933	[h]	totales EN+EP	-	-	-	-	1933
1941	[i-BU]	totales EN+EP	0,11%	0,21%	0,22%	0,40%	1941
			2,67	2,61	1,30	1,29	
1947	[i-BU]	totales EN+EP	0,30%	0,55%	0,28%	0,51%	1947
			1,18	1,06	1,16	1,09	
1953	[i-BU]	totales EN+EP	0,35%	0,59%	0,32%	0,55%	1953
			1,43	1,44	1,47	1,49	
1957	[j-Ba]	totales EN+EP	0,50%	0,84%	0,48%	0,82%	1957
			0,84	0,98	1,12	1,18	
1962	[j-Ba]	totales EN+EP	0,42%	0,83%	0,54%	0,97%	1962
			2,69	2,24	2,09	1,84	
1967	[j-Ba]	totales EN+EP	1,12%	1,85%	1,12%	1,79%	1967
1973	[k-BUP] [l]	totales EN+EP	-	-	-	-	1973
1977	[k-BUP] [l]	totales EN+EP	-	-	-	-	1977
1987	[k-BUP] [m]	totales EN+EP	1,80%	1,57%	1,69%	1,45%	1987

Leyenda: el significado de las letras que aparecen en el cuadro se pueden consultar en el Anexo 2 –Apartado I. Reproducir las aquí ocupaba demasiado espacio. Sirva esta aclaración para todos los cuadros y gráficos que se presentaran en este capítulo.

*Fuente: Datos estadísticos del Anuario Estadístico de España. Instituto Nacional de Estadística. Fondo INEbase / Historia. Elaboración propia.*

**Cuadro 4.6:** Tasas de crecimiento del alumnado matriculado en la enseñanza media (Bachillerato) respecto al censo total de población en la provincia de Barcelona y el Distrito Universitario de Barcelona, 1917-1987. (5 referencias)

			Barcelona Provincia		Distrito Universitario de Barcelona [a]		
			mujeres	hombres	mujeres	hombres	
1941	[i-BU]	totales EN+EP	0,11%	0,21%	0,22%	0,40%	1941
			2,67	2,61	1,30	1,29	
1947	[i-BU]	totales EN+EP	0,30%	0,55%	0,28%	0,51%	1947
			1,69	1,53	1,71	1,62	
1957	[j-Ba]	totales EN+EP	0,50%	0,84%	0,48%	0,82%	1957
			2,25	2,20	2,34	2,17	
1967	[j-Ba]	totales EN+EP	1,12%	1,85%	1,12%	1,79%	1967
			s/d	s/d	s/d	s/d	
1977	[k-BUP] [l]	totales EN+EP	-	-	-	-	1977

*Fuente: Datos estadísticos del Anuario Estadístico de España. Instituto Nacional de Estadística. Fondo INEbase / Historia. Elaboración propia.*

En relación a la enseñanza media, una vez visto el comportamiento general, es necesario detenerse brevemente en analizar específicamente los datos referentes a la parte del itinerario académico indispensable para llegar a la universidad. Esto es: cursar dos años de bachillerato superior (5º y 6º, realizado entre los 14 y 16 años de edad) y hacer el curso preuniversitario (PREU, 17-18 años de edad)<sup>328</sup>.

Estos datos no sólo permiten hacer una comparativa evolutiva respecto a la etapa del bachillerato elemental (¿se mantiene la distribución porcentual alumnas - alumnos?) sino que ofrecen la posibilidad de poner el foco en la distribución del alumnado en función de la especialidad escogida: Ciencias o Letras.

---

<sup>328</sup> Cronológicamente este itinerario académico, denominado bachillerato superior universitario según la ley de enseñanza media de 1953, funcionó entre 1953 y 1972. Anterior a 1953 existía el "Bachillerato unificado" y consistía en siete cursos y al finalizar el séptimo curso era indispensable realizar el examen de estado (de los 11 a los 17 años de edad). A partir de 1973, a raíz de la ley educativa de 1970, se instauró el Bachillerato Unificado Polivalente (BUP, de tres cursos de duración, comprendía de los 14 a los 16 años de edad) y el Curso de Orientación Universitaria (COU, de un año de duración, de 17 a 18 años de edad).

La especialidad de Ciencias permitía acceder a las facultades de Ciencias, Farmacia y Medicina, mientras que la especialidad de Letras daba acceso a las facultades de Ciencias Económicas y Políticas, Derecho y Filosofía y Letras.

Para llevar a cabo este estudio más específico, el marco cronológico que se analiza es del curso académico 1960/61 al curso 1971/72, contabilizando el número de alumnos matriculados en el bachillerato superior (alumnos matriculados a examen de grado superior, o sea al finalizar el sexto curso) y en el curso Preuniversitario. Esta delimitación temporal viene determinada por la disponibilidad de los datos estadísticos recogidos en los anuarios estadísticos del INE: anterior a 1960 ofrecen datos estatales y provinciales pero sin distinguir el sexo del alumnado y además entre 1953 y 1960 conviven el Examen de estado (del bachillerato universitario según la ley de 1938) y el PREU (del bachillerato unificado según la ley de 1953). Y, a partir del curso 1972/73 a medida que se fue implantando el BUP y el COU desaparecieron las referencias nominales de Bachillerato superior y Preuniversitario. Empero, los años analizados permiten arrojar algunas interpretaciones interesantes.

A diferencia de los años que se tomaban como referencia hasta ahora (intervalos de cada 5 años aproximadamente) se ha llevado a cabo un doble análisis: una comparativa entre 1961/62 y 1966/67 y un estudio específico año por año entre 1961 y 1969. Los datos relativos a la comparativa con dos referencias temporales se reproducen en las líneas siguientes. En el análisis anual los datos se encuentran en el Anexo 2 – apartado II. Se procedió de esta forma porque extraer conclusiones con sólo dos puntos referenciales (1962 y 1967) parecía insuficiente y necesitaba de una mayor contrastación.

Sobre el estudio comparativo de ambos cursos académicos (Cuadro 4.7), éste muestra una tendencia claramente a la baja etapa tras etapa. Es decir, a medida que las alumnas iban avanzando en el itinerario académico que conducía a la universidad la cifra porcentual de mujeres disminuía. Los porcentajes de mujeres que se matriculaban en el bachillerato en 1962 y 1967 oscilaban entre el 33,5% y el 37,72% a nivel de provincia y el 35,59% y el 38,25% a nivel del distrito. En el último curso del bachillerato (se toma como referencia la matrícula al examen de grado superior) estos porcentajes bajaban entre cuatro y ocho puntos porcentuales aproximadamente (los porcentajes eran 29,32% y 29,67% en la provincia y 29,01% y 29,89% en el distrito). Mucho menos pronunciada era la diferencia en el curso preuniversitario, donde los porcentajes bajaban alrededor de un punto porcentual.

En definitiva, el filtro femenino en la etapa secundaria se producía fundamentalmente en la transición del bachillerato básico general al bachillerato superior. Aunque el final del bachillerato superior y el Preuniversitario había una segunda fase de selección. Ésta última era de menor envergadura en valores relativos.

**Cuadro 4.7:** Distribución numérica y porcentual del alumnado matriculado de las enseñanzas medias: bachillerato, bachillerato superior y preuniversitario. Provincia de Barcelona y Distrito Universitario, 1961/62 y 1966/67.

			mujeres	hombres	totales	% de mujeres respecto al total alumnado	¿Cuánto aumentan las mujeres?	¿Cuánto aumentan los hombres?		
1962	*cifras provisionales	Prov. B.	12458	24733	37191	33,50%			Alumnos matriculados (Bachillerato - Todos los cursos)	
	[j-Ba]	Distrito B.	23997	43429	67426	35,59%				
1967	[j-Ba]	Prov. B.	39737	65597	105334	37,72%	3,19	2,65		
		Distrito B.	58149	92792	150941	38,52%	2,42	2,14		
1962	*cifras provisionales	Prov. B.	906	2184	3090	29,32%				Alumnos matriculados examen de grado superior (Bachillerato superior - 6º curso)
	[j-Ba]	Distrito B.	1473	3605	5078	29,01%				
1967	[j-Ba]	Prov. B.	1881	4459	6340	29,67%	2,08	2,04		
		Distrito B.	2778	6515	9293	29,89%	1,89	1,81		
1962	[o-Preu]	Prov. B.	643	1568	2211	29,08%			Alumnos matriculados (curso Preuniversitario - PREU)	
		Distrito B.	793	2009	2802	28,30%				
1967	[o-Preu]	Prov. B.	1074	2675	3749	28,65%	1,67	1,71		
		Distrito B.	1356	3380	4736	28,63%	1,71	1,68		

Fuente: Datos estadísticos del Anuario Estadístico de España. Instituto Nacional de Estadística. Fondo INEbase / Historia. Elaboración propia.



El otro elemento que refleja esta disminución progresiva es la tasa de crecimiento de las matrículas de las alumnas. Entre 1962 y 1967, en términos relativos, el Bachillerato general (básico y superior) fue el que experimentó un mayor crecimiento (aumentó un 3,19 en la provincia y un 2,42 en el distrito). En comparación, las alumnas que se matriculaban del examen de grado superior y las matriculadas al preuniversitario crecían pero a un ritmo inferior: un 2,08 en el examen de grado superior y un 1,67 en el PREU en la provincia de Barcelona, y un 1,89 y un 1,71 al finalizar el bachillerato superior y el PREU respectivamente en el distrito en su conjunto.

Asimismo, el análisis por etapas de la matrícula femenina en contraste con las matrículas masculinas refleja otro elemento importante: menos mujeres se perdían en el camino hacia la universidad a medida que avanzaban los sesenta. Esta afirmación no significa que la matrícula de mujeres experimentase un crecimiento radical (aunque las tasas de crecimiento de matrículas femeninas fueran casi siempre superiores a las masculinas). Sino más bien muestran un leve cambio de tendencia dentro de la inmovilidad manifiesta de la política educativa del régimen franquista. Esto es, en términos absolutos más mujeres continuaban el itinerario académico que conducía a la universidad. Sin embargo, ese aumento numérico no fue lo suficientemente significativo como para alterar la distribución porcentual alumnas - alumnos. Básicamente, se confirma el patrón explicativo descrito para la enseñanza media de forma genérica.

Otro aspecto de especial interés es la distribución del alumnado en las especialidades del curso preuniversitario (Cuadro 4.8). En el capítulo sobre la legislación educativa se destacaba que uno de los grandes objetivos de la política educativa franquista era orientar debidamente a la población femenina hacia el hogar y la familia. Empero, ante la posibilidad –de modo excepcional- que algunas mujeres siguieran un itinerario académico menos convencional y más profesional, debían ser guiadas hacia aquellas profesiones más netamente femeninas. Dentro de este esquema sólo una minoría de mujeres, con capacidades excepcionales, debía llegar a la universidad<sup>329</sup>. Obviamente el ideal seguía siendo que escogieran aquellas facultades más femeninas y para ello, el paso previo –el curso preuniversitario- debía seleccionar y distribuir adecuadamente al alumnado.

---

<sup>329</sup> Alted Virgil, «La mujer en las coordenadas educativas del régimen franquista».

En el Cuadro 4.8, en el cual se detalla el alumnado matriculado en el curso preuniversitario según la especialidad escogida, se observa una doble situación según la perspectiva adoptada. Tomando como referencia las cifras absolutas femeninas, la especialidad de Ciencias acumula un mayor número de alumnas matriculadas: en la provincia de Barcelona en 1962 se contabilizan 401 matrículas en la especialidad de Ciencias y 242 en la de Letras, y en 1967 había 620 alumnas en Ciencias y 454 en Letras. En definitiva, estos datos dibujan un patrón de conducta muy concreto: las alumnas que proseguían con los estudios con el objetivo de llegar a la universidad escogían preferentemente el itinerario de Ciencias.

**Cuadro 4.8:** Distribución numérica y porcentual del alumnado matriculado en el curso preuniversitario. Detalle de las especialidades de Ciencias y Letras. Provincia de Barcelona y Distrito Universitario, 1961/62 y 1966/67.

			mujeres	hombres	totales	% de mujeres respecto al total alumnado	¿Cuánto aumentan las mujeres?	¿Cuánto aumentan los hombres?
1962	Especialidad de <b>Ciencias</b>	Prov. B.	401	1381	1782	22,50%		
		Distrito B.	486	1754	2240	21,70%		
1967		Prov. B.	620	2330	2950	21,02%	1,55	1,69
		Distrito B.	794	2933	3727	21,30%	1,63	1,67
1962	Especialidad de <b>Letras</b>	Prov. B.	242	187	429	56,41%		
		Distrito B.	307	255	562	54,63%		
1967		Prov. B.	454	345	799	56,82%	1,88	1,84
		Distrito B.	562	447	1009	55,70%	1,83	1,75

Fuente: Datos estadísticos del Anuario Estadístico de España. Instituto Nacional de Estadística. Fondo INEbase / Historia. Elaboración propia.

Inevitablemente nos preguntamos: ¿Tenía sentido esta situación dentro de la política educativa franquista? o ¿por qué entre las mujeres había una clara preferencia por la especialidad de Ciencias? La primera de las cuestiones es de difícil respuesta, ya que no disponemos de series estadísticas continuas que establezcan lazos con la etapa

del primer franquismo o con el período republicano. No obstante, la realidad era que en los años contemplados las mujeres en la especialidad de Ciencias eran numéricamente superiores a las de Letras. Y, respecto a la segunda pregunta, tan solo podemos ofrecer hipótesis provisionales. En este sentido, se podría argumentar que una buena parte de las mujeres que proseguían sus estudios apostaban por el todo o nada. Es decir, puestos a romper con el modelo ideal de mujer elegían aquellos estudios menos vinculados a su condición de mujer (menos feminizados).

Sin embargo, varios son los problemas que plantea esta explicación provisional. Primero, parte de un apriorismo de difícil constatación: ¿cómo saber qué motivaciones tenían las alumnas para elegir ese itinerario? Segundo, hay implícitas ciertas connotaciones en la elección de una u otra especialidad: si Letras era la norma, Ciencias era la alternativa. Y, en tercer lugar, esta hipótesis tiene poco recorrido cuando se quiere insertar en un contexto explicativo global del curso preuniversitario. Esa aparente excepcionalidad se difumina en el instante en el que introducimos en la ecuación a los alumnos: ellos también preferían mayoritariamente la especialidad de Ciencias.

En 1962 por cada 10 mujeres que elegían la especialidad de Ciencias también lo hacían 34 hombres a nivel de provincia (10 mujeres por cada 36 hombres a nivel de distrito), y en 1967 en la provincia de Barcelona 10 mujeres por cada 37 hombres y 10 mujeres por cada 27 hombres en todo el distrito (Cuadro 4.9). Por consiguiente, sería impreciso quedarse con el hecho de que las alumnas se decantaban preferiblemente por las Ciencias. Las cifras muestran que fue una tendencia del conjunto del alumnado. El elemento diferencial pues, no estaba en las matrículas de la especialidad de Ciencias sino más bien en la especialidad de Letras.

A este respecto, las cifras porcentuales globales suman en favor de esta interpretación. Aunque las mujeres que cursaban el preuniversitario de Ciencias fueran numéricamente superiores a las de Letras, desde la perspectiva porcentual era en la especialidad de Letras donde éstas representaban más de la mitad del total (alrededor de un 55%), porcentaje que se mantuvo casi exacto entre 1962 y 1967. En este caso, en 1962, por cada 10 hombres que escogían Letras lo hacían 13 mujeres (a nivel provincial, y 10 hombres por cada 12 mujeres en el distrito); y en 1967 por cada 10 hombres 13 y 12 mujeres en la provincia y en el distrito respectivamente (Cuadro 4.9).

**Cuadro 4.9:** Proporción alumnas - alumnos según especialidad del curso preuniversitario (PREU). Provincia de Barcelona y Distrito Universitario, 1961/62 y 1966/67.

			PREU Especialidad de Ciencias		PREU Especialidad de Letras	
			mujeres (unidad de medida = 10)	hombres	mujeres	hombres (unidad de medida = 10)
1962	61/62	Prov. B.	10	34	13	10
		Distrito B.	10	36	12	10
1967	66/67	Prov. B.	10	38	13	10
		Distrito B.	10	37	13	10

*Fuente: Datos estadísticos del Anuario Estadístico de España. Instituto Nacional de Estadística. Fondo INEbase / Historia. Elaboración propia.*

En definitiva, una foto fija del comportamiento del alumnado del curso preuniversitario sería: ambos sexos preferían cursar la especialidad de Ciencias. En ésta, las alumnas nunca representaron más de una cuarta parte del total. Por el contrario, la especialidad de Letras acumulaba un menor número de estudiantes, de los cuales más de la mitad eran mujeres.

Para terminar con este estudio comparativo de dos cursos académicos de la enseñanza media, mencionar brevemente la clara preponderancia de la provincia de Barcelona como centro territorial de mayor concentración tanto de alumnas como de alumnos a medida que se avanzaba en los cursos.

El panorama descrito hasta el momento se ha elaborado en base a dos extremos cronológicos: el curso 1961/62 y el curso 1966/67, pero como bien se apuntaba antes era necesario contrastar las conclusiones con una muestra analítica más detallada. Para ello se recogieron los datos anuales relativos al bachillerato superior y el curso preuniversitario entre 1961 y 1972<sup>330</sup>. Para evitar repeticiones innecesarias, se hará referencia únicamente a aquellos aspectos divergentes con lo expuesto hasta ahora o que bien necesitan ser matizados.

El primer elemento a matizar tiene que ver con el proceso de criba que se producía a medida que se avanzaba en los cursos. Hasta ahora situábamos el paso del bachillerato general al bachillerato superior como el punto más significativo: los porcentajes de mujeres descendían aproximadamente unos cuatro puntos

---

<sup>330</sup> Reiterar que los datos sobre el estudio año a año se pueden consultar en el Anexo 2 – apartado II.

porcentuales. Mientras que el paso del bachillerato superior al curso preuniversitario solo descendía alrededor de un punto porcentual. Es decir, era menos “selectivo”. Sin embargo, el estudio año por año lo matiza, pues muestra que el descenso porcentual entre el último curso de bachillerato y el preuniversitario fue más brusco: alrededor de unos cinco puntos porcentuales de media.

Esta apreciación matiza las conclusiones que aportábamos sobre las tasas de matriculación y su comportamiento, pero confirmar todos los otros elementos apuntados: la tasa de crecimiento de matrículas femeninas era superior a las masculinas pero sin llegar a ser lo suficientemente importante como para invertir la distribución porcentual alumnas – alumnos.

Finalmente, respecto a las especialidades del preuniversitario se confirman todos los aspectos apuntados anteriormente: la especialidad de Ciencias es la opción mayoritaria para todo el alumnado y dentro de ésta las mujeres no representan nunca más de una cuarta parte del total. Por el contrario, ellas serán más de la mitad en la especialidad de Ciencias.

### **Enseñanza Universitaria**

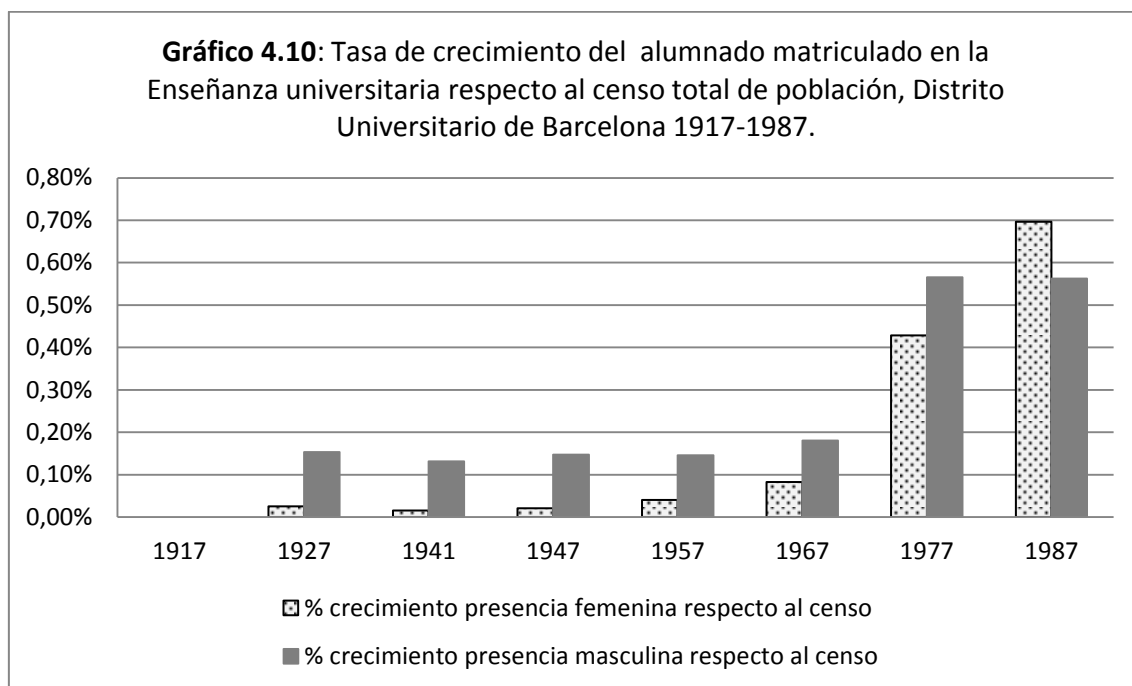
La mayor transformación en términos relativos entre el alumnado de uno y otro sexo se da en la enseñanza universitaria. En el curso 1916/17 sólo 6 de cada 100 universitarios eran mujeres, mientras que setenta años después el panorama era completamente distinto: en el curso 1986/87 de cada 100 alumnos 55 eran mujeres. Ahora bien, esta importante transformación y redistribución interna fue un proceso lento y desigual en el tiempo y, la magnitud del cambio no debe difuminar elementos importantes que tuvieron lugar durante ese lapso de tiempo. Obviamente los datos porcentuales de las mujeres universitarias muestran una dinámica de crecimiento positiva, sin embargo este cambio se debe analizar con cautela. El punto de partida era tan bajo (6,11%) que cualquier transformación se puede malinterpretar como un gran avance y necesita de matices y precisiones.

Desde el punto de vista de la distribución porcentual alumnas - alumnos, la presencia femenina en la universidad aumentó significativamente durante el período

franquista: se triplicó entre 1941 y 1973, acentuándose entre 1957 y 1973 (que se duplica) (Gráfico 4.19 a nivel de distrito y Gráfico 4.20 a nivel estatal<sup>331</sup>).

Tomando otra perspectiva comparativa: si en 1941 por cada 10 mujeres universitarias había 88 hombres universitarios, en 1957 de cada 10 mujeres había 37 hombres y en 1973 por cada 10 alumnas había 17 alumnos. Es decir, la entrada de las mujeres en la universidad fue progresiva en términos relativos de proporcionalidad, aumentando una media de 4,7 puntos porcentuales entre 1941 y 1977 (Cuadro 4.14 - Columna A).

No obstante, para apreciar los matices de ese crecimiento porcentual debe analizarse dentro de su contexto y en comparación a la evolución de crecimiento de la población masculina universitaria. Para ello, resulta útil poner el foco en la tasa de crecimiento de las matrículas universitarias. Previamente pero, es pertinente detenerse brevemente en las tendencias generales que se aprecian en los gráficos 4.10 y 4.11 que representan la evolución de la tasa de matrículas universitarias por sexos y en cifras totales entre 1917 y 1987.



Fuente: Datos estadísticos del Anuario Estadístico de España. Instituto Nacional de Estadística. Fondo INEbase / Historia. Elaboración propia.

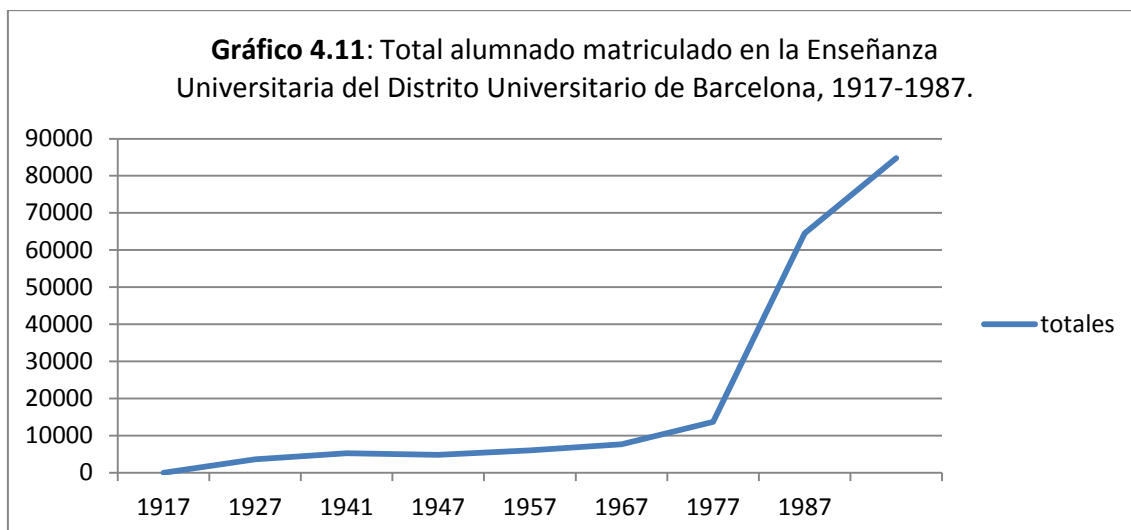
<sup>331</sup> Estos gráficos se pueden consultar, dentro de esta sección, en el apartado “Cambios y continuidades”. Se ha optado por colocarlos en ese apartado pues permite visualizar cómo evolucionó la proporción alumnado masculino y femenino a lo largo de todas las etapas educativas: primaria, media y universitaria.

El primer elemento a constatar en el Gráfico 4.10 es que en él se trazan dos trayectorias distintas e interconectadas entre sí. Se describen como trayectorias distintas en función de la perspectiva del género que se adopte. Así, si nos fijamos en las mujeres tenemos que hablar de un proceso nuevo: desde las primeras universitarias a su generalización. En cambio, desde el punto de vista masculino, su rasgo característico es la continuidad de un proceso anterior: ellos ya estaban en la universidad. Y, se pueden describir como trayectorias interconectadas desde el mismo momento en que las mujeres accedieron a la universidad. Hasta entonces la universidad, -ese espacio físico y simbólico-, estaba ocupado únicamente por hombres.

Un segundo aspecto a mencionar es la identificación de algunas tendencias de carácter temporal junto con otras de carácter específico en clave de género. En relación al primer caso (en el gráfico 4.11 se puede apreciar mejor), se pueden ubicar por lo menos cuatro referencias temporales que marcan un antes y un después: anterior a 1941, entre 1941 y 1967, entre 1967 y 1977 y a partir de 1977. A estas cuatro delimitaciones temporales se asocian cuatro comportamientos de crecimiento concretos: antes de 1941 los datos disponibles limitan enormemente la validez de las interpretaciones, así que solo se apuntará que la tendencia era a aumentar gradualmente<sup>332</sup>. Más teniendo en cuenta que se partía de la nada (o de casos excepcionales). Entre 1941 y 1967 la continuidad de los valores porcentuales heredados fue el rasgo más característico. Es decir, era una prolongación estática de lo que ya había: ni se crecía ni se decrecía, se prorrogaba la situación existente. Esta situación se mantuvo hasta finales de los sesenta, momento en que se inició una nueva dinámica. Ésta se desarrollaría en las décadas sucesivas transformando completamente el panorama: la población universitaria creció significativamente y de forma exponencial durante los años setenta y ochenta.

---

<sup>332</sup> Dado que escapa a nuestro período histórico objeto de estudio no disponemos de datos estadísticos más detalladas. No obstante, estas conclusiones han sido apuntadas por más de una especialista en el período y la temática. Ballarín Domingo, *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*; Flecha García, «Ganando espacios en la universidad española en la primera mitad del siglo XX».; Santesmases, *Mujeres Científicas en España, 1940-1970: Profesionalización y Modernización Social*, 48-55; Magallón Portolés, «La incorporación de las mujeres a las carreras científicas en la España contemporánea: la Facultad de Ciencias de Zaragoza (1882-1936)»; Gloria Becerra Conde y Teresa Ortiz Gómez, *Mujeres de ciencias: mujer, feminismo y ciencias naturales, experimentales y tecnológicas* (Granada: Universidad de Granada. Servicio de Publicaciones, 1996).



*Fuente: Datos estadísticos del Anuario Estadístico de España. Instituto Nacional de Estadística. Fondo INEbase / Historia. Elaboración propia.*

Se podría objetar que los cortes temporales escogidos tienen una clara influencia política, y hasta cierto punto fuerzan las interpretaciones hechas al respecto. Sin embargo, y aún a riesgo de caer en apriorismo, es precisamente esta vinculación con el sistema político lo que puede enriquecer las interpretaciones respecto a la evolución de la población universitaria, femenina y masculina, en España y más concretamente en el Distrito Universitario de Barcelona. Influyeron, obviamente, otros factores sociales y económicos que transformaron la trayectoria de crecimiento del alumnado matriculado. No obstante, las correspondencias de unas determinadas tendencias de crecimiento con las distintas etapas políticas son, por lo menos, claramente identificables: anterior al régimen franquista la dinámica era de crecimiento progresivo y gradual; durante el franquismo si bien no se retrocedió sí parece que se frenó la tendencia creciente del período anterior. Además, esa tendencia no se modificó hasta finales de los sesenta. Finalmente, fue a partir de la instauración del sistema político democrático que el número de alumnos y alumnas universitarias despuntó muy significativamente.

Hecho este análisis genérico, analizaremos en detalle la tasa de crecimiento de las matrículas universitarias. Para ello, se debe situar como eje central la evolución interna de la tasa de matrícula: ¿cómo evolucionó la matrícula femenina a lo largo del período franquista?, ¿a qué ritmo y cuando lo hizo? Se hará de forma independiente y en comparación a lo que ocurriese con la matrícula masculina. La combinación del análisis según el género en sí mismo y en comparación al otro permitirá también dar respuesta a cuestiones de carácter transversal: ¿cuántos hombres/mujeres iban a la



universidad? o bien ¿qué porcentaje representaban respecto al total? Los porcentajes y tasas de crecimiento a los cuales haremos referencia se pueden consultar en los cuadros 4.12, 4.13 y 4.14.

Poniendo el foco en el porcentaje de crecimiento de la matrícula universitaria femenina (Cuadro 4.12 - Columna B, Cuadro 4.13 - Columna B), se observa que éste fue sostenido y progresivo en el tiempo. No obstante, este crecimiento gradual experimentó distintas velocidades a lo largo del siglo XX. Los datos disponibles anteriores a 1939 son limitados y lo más prudente es apuntar, únicamente, que el ritmo de crecimiento fue importante porque se partía de la nada pero con sus limitaciones. Entre 1920 y 1927 sí hubo un crecimiento a destacar (casi se triplicó el porcentaje de matrículas), aunque ese ritmo disminuyó fuertemente entre 1927 y 1930 o 1927 y 1932 (Cuadro 4.12 - Columna B). En definitiva, estos datos deben tomarse con prudencia.

Por el contrario, los datos disponibles sobre la etapa franquista permiten establecer distintos niveles de análisis. Estableciendo puntos comparativos cada diez años<sup>333</sup> (Cuadro 4.13 - Columna B) se puede observar que la tasa de crecimiento porcentual de la matrícula femenina se mueve alrededor de dos puntos porcentuales de mediana (un 1,37 entre 1941 y 1947, un 1,95 entre 1947 y 1957 y un 2,06 entre 1957 y 1967) o tomando como referencia los porcentajes éstos se duplican a cada decenio (0,01%, 0,02%, 0,04% y 0,08%). No obstante esta tendencia se quebró a partir de 1967. Entre 1967 y 1977 la tasa de crecimiento entre ambos cursos académicos se quintuplicó (5,21 puntos porcentuales) y, en valores porcentuales aumentó un 0,35%.

Si ponemos el foco cada cinco años entre 1967, 1973 y 1977 (Cuadro 4.14 - Columna B), se puede precisar aún más sobre este cambio de ritmo. El primer quinquenio (1967-1973) fue el que experimentó un ritmo de crecimiento superior en términos relativos (2,79 puntos porcentuales), aunque el aumento en valores porcentuales fue mayor entre 1973 y 1977 (aumentó un 0,20%). Extendiendo el análisis hasta 1987, se observa que entre 1977 y 1987 se reanudó la dinámica de duplicar o aumentar alrededor de dos puntos porcentuales cada decenio, y en valores porcentuales también se siguió aumentando, un 0,27% (de un 0,43% en 1977 a 0,70% en 1987).

---

<sup>333</sup> Esto es 1941, 1947, 1957, 1967 y 1977.

**Cuadro 4.12:** Porcentaje alumnas universitarias (columna A) y tasas de crecimiento alumnado universitario matriculado (Columnas B, C, D) respecto al censo total de población en el Distrito Universitario de Barcelona (1917-1987, 15 referencias anuales).

Representación porcentual			Tasas de crecimiento del alumnado matriculado en la enseñanza universitaria respecto al censo de población					
Columna A			Columna B		Columna C		Columna D	
		% de mujeres respecto al total alumnado	% crecimiento presencia femenina		% crecimiento presencia masculina		% crecimiento población universitaria	
1917	[r]	6,11%	-		-		-	
				s/d		s/d		s/d
1920	[r]	6,97%	0,01%		0,12%		0,13%	
				2,88		1,30		1,41
1927		14,19%	0,03%		0,15%		0,18%	
				0,48		1,01		0,93
1930		7,22%	0,01%		0,15%		0,17%	
				0,62		0,79		0,77
1932		5,79%	0,01%		0,12%		0,13%	
				s/d		s/d		s/d
1933		7,01%	-		-		-	
				s/d		s/d		s/d
1941		10,23%	0,01%		0,13%		0,15%	
				1,37		1,12		1,15
1947		12,20%	0,02%		0,15%		0,17%	
				1,48		0,98		1,05
1953		17,31%	0,03%		0,14%		0,18%	
				1,31		1,01		1,06
1957		21,46%	0,04%		0,15%		0,19%	
				1,32		1,03		1,09
1962		25,93%	0,05%		0,15%		0,20%	
				1,56		1,20		1,30
1967		31,25%	0,08%		0,18%		0,26%	
				2,79		2,16		2,36
1973		36,93%	0,23%		0,39%		0,62%	
				1,87		1,45		1,60
1977	[s]	43,09%	0,43%		0,57%		0,99%	
				1,63		0,99		1,27
1987	[t]	55,31%	0,70%		0,56%		1,26%	

Fuente: Datos estadísticos del Anuario Estadístico de España. Instituto Nacional de Estadística. Fondo INEbase / Historia. Elaboración propia.

**Cuadro 4.13:** Porcentaje alumnas universitarias (columna A) y tasas de crecimiento alumnado universitario matriculado (Columnas B, C, D) respecto al censo total de población en el Distrito Universitario de Barcelona (1917-1987, 8 referencias anuales).

Representación porcentual			Tasas de crecimiento del alumnado matriculado en la enseñanza universitaria respecto al censo de población					
Columna A			Columna B		Columna C		Columna D	
		% de mujeres respecto al total alumnado	% crecimiento presencia femenina		% crecimiento presencia masculina		% crecimiento población universitaria	
1917	[r]	6,11%	-		-		-	
				s/d		s/d		s/d
1927		14,19%	0,03%		0,15%		0,18%	
				0,59		0,86		0,82
1941		10,23%	0,01%		0,13%		0,15%	
				1,37		1,12		1,15
1947		12,20%	0,02%		0,15%		0,17%	
				1,95		0,99		1,11
1957		21,46%	0,04%		0,15%		0,19%	
				2,06		1,24		1,42
1967		31,25%	0,08%		0,18%		0,26%	
				5,21		3,13		3,78
1977	[s]	43,09%	0,43%		0,57%		0,99%	
				1,63		0,99		1,27
1987	[t]	55,31%	0,70%		0,56%		1,26%	

Fuente: Datos estadísticos del Anuario Estadístico de España. Instituto Nacional de Estadística. Fondo INEbase / Historia. Elaboración propia.

**Cuadro 4.14:** Porcentaje alumnas universitarias (columna A) y tasas de crecimiento alumnado universitario matriculado (Columnas B, C, D) respecto al censo total de población en el Distrito Universitario de Barcelona (1941-1977, período régimen franquista).

Representación porcentual			Tasas de crecimiento del alumnado matriculado en la enseñanza universitaria respecto al censo de población					
Columna A			Columna B		Columna C		Columna D	
		% de mujeres respecto al total alumnado	% crecimiento presencia femenina		% crecimiento presencia masculina		% crecimiento población universitaria	
1941		10,23%	0,01%		0,13%		0,15%	
				1,37		1,12		1,15
1947		12,20%	0,02%		0,15%		0,17%	
				1,48		0,98		1,05
1953		17,31%	0,03%		0,14%		0,18%	
				1,31		1,01		1,06
1957		21,46%	0,04%		0,15%		0,19%	
				1,32		1,03		1,09
1962		25,93%	0,05%		0,15%		0,20%	
				1,56		1,20		1,30
1967		31,25%	0,08%		0,18%		0,26%	
				2,79		2,16		2,36
1973		36,93%	0,23%		0,39%		0,62%	
				1,87		1,45		1,60
1977	[s]	43,09%	0,43%		0,57%		0,99%	

Fuente: Datos estadísticos del Anuario Estadístico de España. Instituto Nacional de Estadística. Fondo INEbase / Historia. Elaboración propia.

Ahora bien, para poder calibrar el impacto real del aumento de las matrículas universitarias femeninas, se tiene que incluir en la ecuación la tasa de crecimiento de las matrículas masculinas. Anterior al régimen franquista, la dinámica de crecimiento es, a grandes rasgos, equiparable a la evolución de las matrículas femeninas descrita anteriormente (Cuadro 4.12 - Columna C).

Para el período franquista, en cambio, el análisis se complejiza: mientras que existen dinámicas compartidas, también se pueden identificar diferencias notables. Una de estas diferencias es el ritmo de crecimiento, que para el caso de las matrículas masculinas siguió un ritmo levemente inferior al de las mujeres universitarias. Si bien para las alumnas ese ritmo se situaba alrededor de los dos puntos porcentuales y

duplicando sus valores relativos porcentuales, para el caso de los alumnos este se sitúa alrededor de un punto porcentual. En valores porcentuales este ritmo aumenta aproximadamente entre un 0,01 y un 0,02% cada decenio (Cuadro 4.13 - Columna C).

Pero si en algo coinciden ambas trayectorias de crecimiento es en el gran cambio que se produce entre 1967 y 1977. En este decenio el porcentaje de crecimiento de la presencia masculina en la universidad se triplicó, pasando de un 0,18 a un 0,57 (0,39 puntos porcentuales). Aplicando la misma lógica que en el análisis de las matrículas femeninas, durante el primer quinquenio (1967-1973), como sucedía en el caso de las alumnas, se registró el mayor ritmo de crecimiento en términos relativos (2,16 puntos porcentuales en comparación al 1,45 del quinquenio siguiente). Ahora bien, la diferencia respecto a las matrículas femeninas fue en los valores porcentuales: entre 1967 y 1973 hubo una variación de un 0,21% superior a la experimentada en los siguientes cinco años, un 0,18% (en el caso de las mujeres la variación fue de un 0,15% en el primer quinquenio y un 0,20% en el segundo). El segundo elemento diferencial es la evolución posterior: entre 1977 y 1987 el valor porcentual de crecimiento de las matrículas del alumnado masculino permaneció inmóvil (0,57% y 0,56%).

Estos últimos datos ponen de manifiestos dos elementos fundamentales. En primer lugar, que el crecimiento exponencial de matrículas universitarias de ambos sexos entre 1967 y 1977 se debe concebir como una característica general: aumentó el número global de matrículas porque aumentaron tanto el número de matrículas de alumnas como de alumnos. Y, este aumento fue superior durante el quinquenio 1967-1973, aunque se mantuvo a buen ritmo durante los siguientes cinco años. Así pues, el punto de inflexión en el crecimiento de la población universitaria es entre finales de los sesenta e inicios de los setenta.

No obstante, los datos analizados también permiten situar el momento en que tuvo lugar un verdadero cambio en la presencia femenina en la universidad, y este se dio de forma cualitativa a partir de 1977. En ese momento ellas fueron numéricamente mayoría y la tasa de crecimiento fue superior tanto desde la perspectiva porcentual como en valores relativos.

### **Cambios y continuidades. Causalidades y consecuencias.**

Después de haber realizado un estudio pormenorizado de cada una de las etapas educativas desde el punto de vista del acceso a la universidad, en este último epígrafe del apartado se apuntarán aquellos rasgos característicos generales propios del periodo franquista. Cuando sea necesario se hará uso de una cronología más amplia para visibilizar determinados aspectos.

En líneas generales dos son los elementos centrales que deben considerarse para entender en toda su complejidad el fenómeno que pretendemos estudiar: por un lado, la evolución de la presencia de las mujeres en las distintas etapas educativas. Por el otro, la relación existente entre esa evolución respecto al contexto social y económico en el cual ocurrieron dichos cambios y transformaciones.

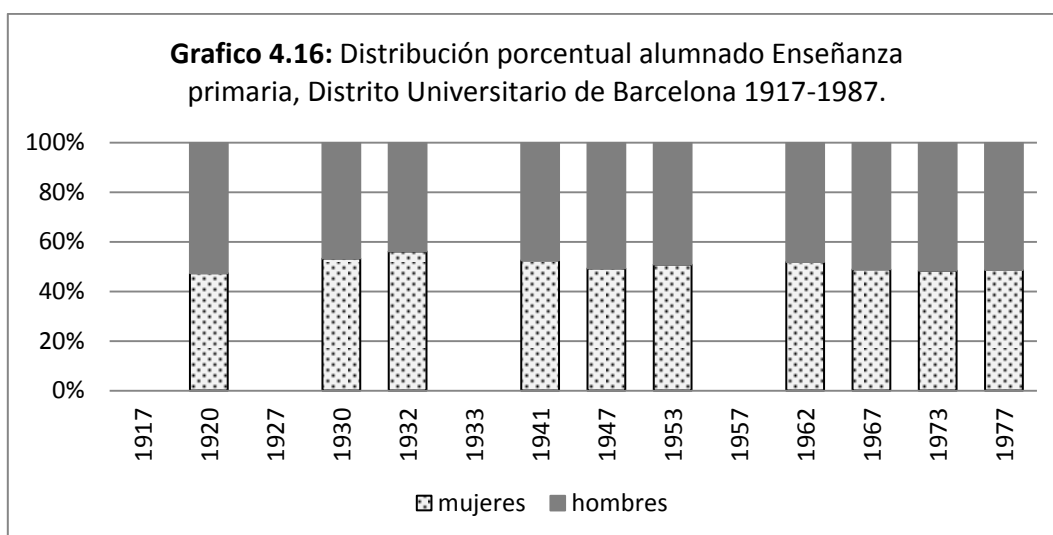
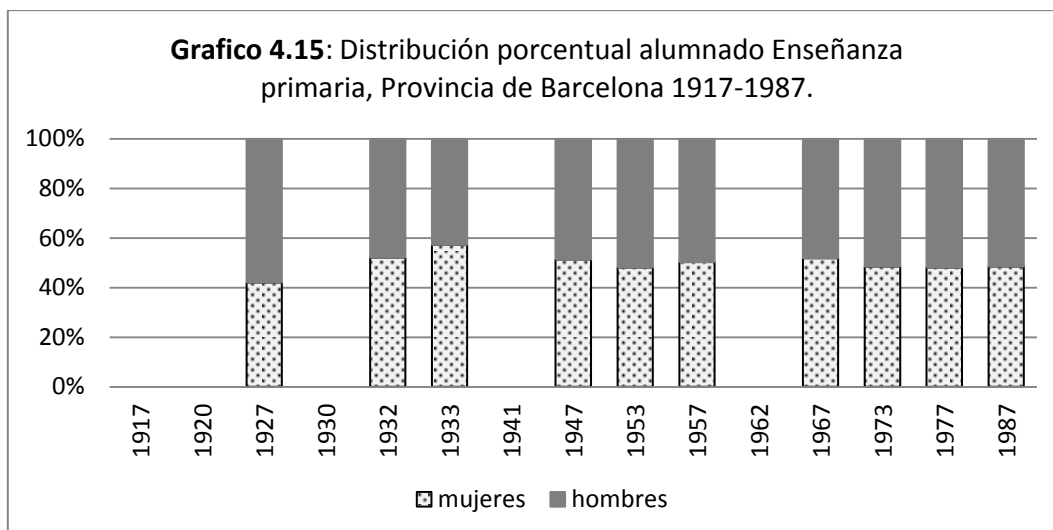
Respecto a la evolución porcentual de mujeres en las distintas etapas educativas (ver gráficos de 4.15 a 4.20)<sup>334</sup>, lo que queremos destacar es que a medida que se avanza en ellas tiene lugar un proceso de selección del alumnado por razón de género<sup>335</sup>. Es decir, si en la etapa primaria la proporción alumnas y alumnos es prácticamente equitativa, las diferencias se acentúan en la etapa media, y muy especialmente en la etapa universitaria.

Asimismo, estos gráficos de barras permiten observar otro elemento importante. Y es que, a pesar de que el proceso de selección es una constante, éste proceso se suaviza progresivamente a medida que se avanza en el tiempo. Dicho de otro modo: cada vez se pierden menos mujeres por el camino hacia la universidad (o progresivamente más mujeres van llegando a la universidad). Y lo relevante, es que es en la enseñanza universitaria donde las mujeres “rompen” con esa dinámica selectiva de un modo más significativo.

---

<sup>334</sup> Estos gráficos deben leerse en parejas: los gráficos 4.15 y 4.16 hacen referencia a la etapa primaria (uno es de la provincia de Barcelona, el otro del distrito universitario de Barcelona). Exactamente igual sucede con la enseñanza media (gráficos 4.17 y 4.18). Los dos últimos, referente a la enseñanza universitaria, uno es del distrito universitario de Barcelona y el otro del total estatal. Los porcentajes son muy similares.

<sup>335</sup> Obviamente también por una razón de clase, pero ahora nos interesa poner el foco en la relación proporcional entre el alumnado de uno y otro sexo.



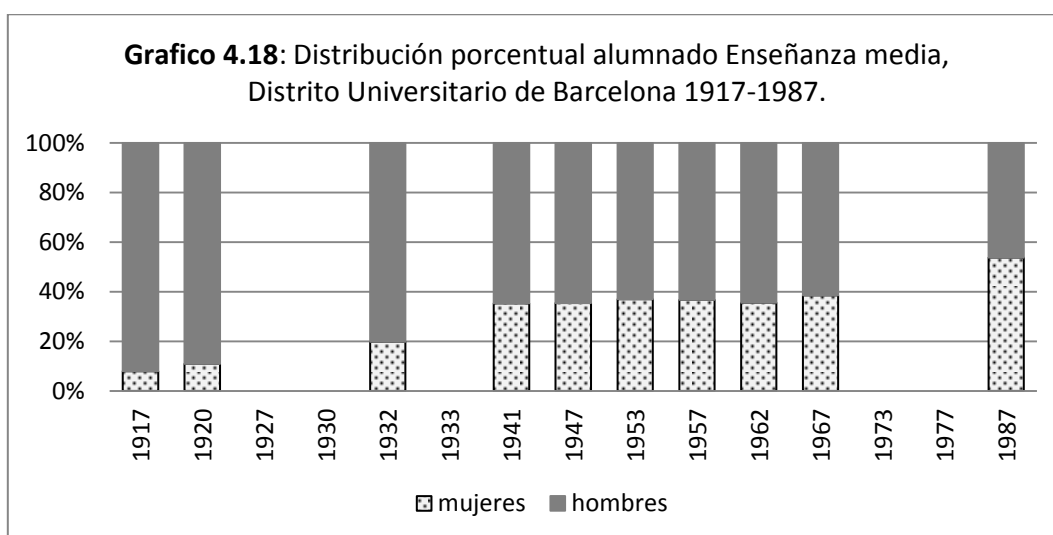
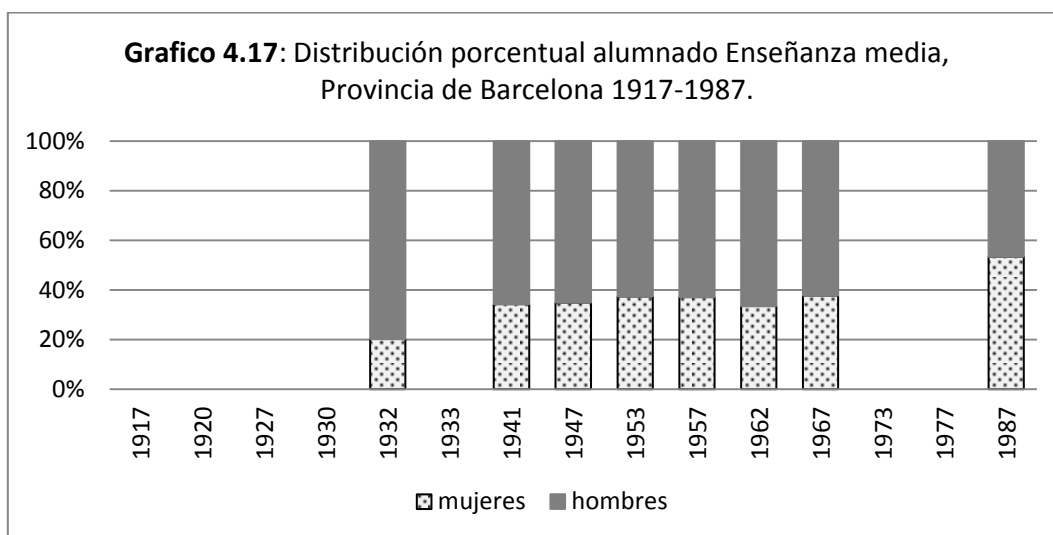
Fuente: Datos estadísticos del Anuario Estadístico de España. Instituto Nacional de Estadística. Fondo INEbase / Historia. Elaboración propia.

Obviamente, para que llegasen más mujeres a la universidad, era preciso que también más mujeres cursaran el bachillerato universitario. Pero adoptando una perspectiva temporal amplia, es mucho más significativo el cambio porcentual de mujeres entre 1941 y 1977 (1987) en la enseñanza universitaria que en comparación a la enseñanza media en ese mismo periodo.

En la universidad (gráfico 4.19 y gráfico 4.20) en 1941, las alumnas, pasaron de representar alrededor de un 10% del total del alumnado, a sobrepasar el 40% del total. Y, en 1987 las alumnas se situaban alrededor del 50%. En la enseñanza media (gráfico

4.17 y 4.18) en 1941 las alumnas eran alrededor de un 30% y en 1987 también representaban un 50% del total<sup>336</sup>.

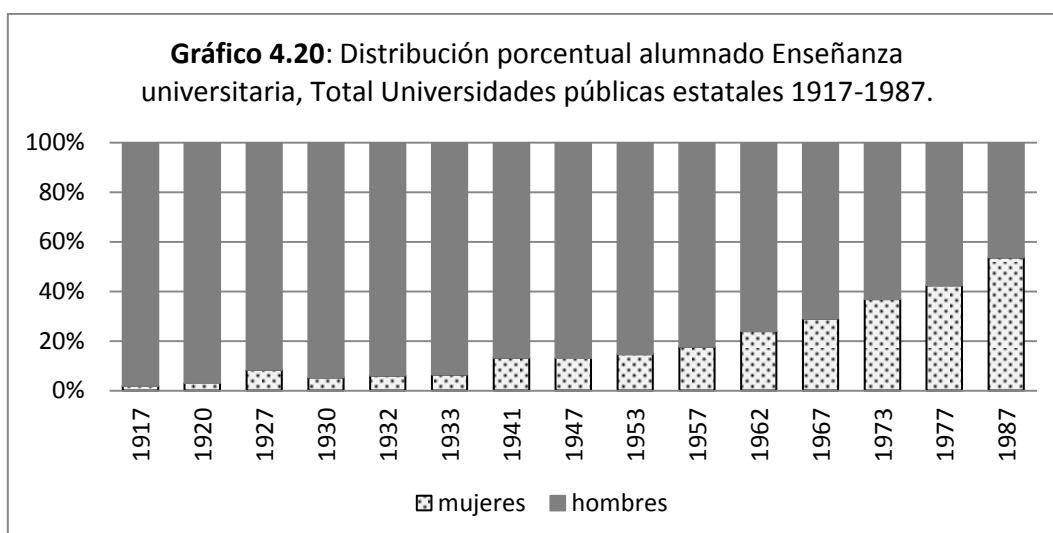
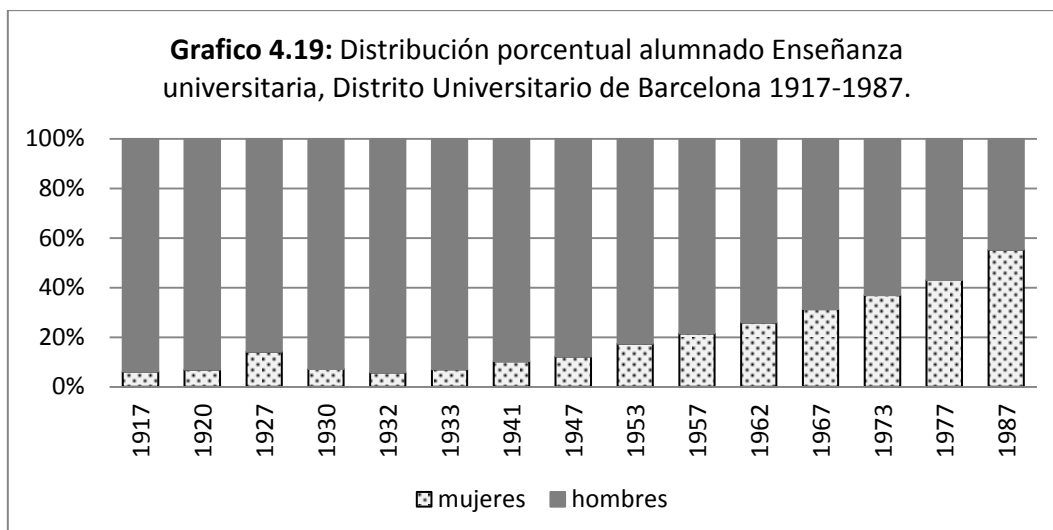
En síntesis, aumentó el número de alumnas tanto en la enseñanza media como en la universitaria, aunque porcentualmente este aumento fue más significativo en la universidad que en la etapa educativa precedente. Más mujeres estudiaban y más mujeres llegaban a la universidad.



Fuente: Datos estadísticos del Anuario Estadístico de España. Instituto Nacional de Estadística. Fondo INEbase / Historia. Elaboración propia.

<sup>336</sup> Aunque como hemos visto, las alumnas en la enseñanza media en 1977 ya representaban la mitad del total de matrículas.





Fuente: Datos estadísticos del Anuario Estadístico de España. Instituto Nacional de Estadística. Fondo INEbase / Historia. Elaboración propia.

A raíz del análisis individual de cada etapa educativa realizado en los anteriores epígrafes, cronológicamente se puede situar el aumento del número de alumnas en la enseñanza media en la década de los sesenta (entre 1962 y 1967), mientras que el momento en que el aumento de alumnas en la universidad es más significativo se sitúa un poco más tarde: empieza a finales de los sesenta y se acelera en la década de los setenta. Ahora bien: ¿a qué se debe ese cambio? ¿Por qué más mujeres estudiaban? ¿Por qué más mujeres accedían a la universidad? La respuesta es compleja, y más que ofrecer una única explicación cerrada y completa, resulta mucho más interesante analizar qué factores intervinieron en dicha transformación.

El primer aspecto que se debe aclarar, antes de proceder a enumerar los distintos factores que contribuyeron a que más mujeres estudiaran y más mujeres llegaran a la universidad, es que si bien el factor tiempo es una variable dentro del conjunto del análisis, la cronología (el avance temporal) por sí sola no explica nada. Es decir, aunque se afirme que a medida que se avanzaba en el período más mujeres llegaban a la universidad, esto no se debe entender como la causa del crecimiento y del cambio. Fundamentalmente porque caeríamos en el error de considerar que cualquier cambio social se debe al simple transcurso del tiempo.

Dicho esto, de forma esquemática se podría identificar tres elementos que condicionaron, influenciaron o propiciaron que hubiera cambios respecto a la presencia de las mujeres en el sistema educativo en las distintas etapas: la cuestión económica, la cuestión legislativa y la cuestión sociocultural. Los tres aspectos no pueden ser ordenados jerárquicamente dándoles un mayor o menor peso a cada uno, lo más apropiado es considerar que todos ellos confluyeron de tal forma que favorecieron dicha transformación (aun sin ser ese el objetivo). Sería tan inexacto prescindir de alguno como situar en una posición preponderante a uno de ellos. Por una razón expositiva “clasificamos” estos condicionantes en tres grupos, pero la realidad es que todo ellos estaban interconectados.

Es innegable que la nueva política económica desarrollista adoptada e iniciada a finales de los años cincuenta provocó que se empezara a pensar en las mujeres como una manera eficaz de conseguir aumentar el capital humano necesario para satisfacer las nuevas demandas económicas. Por ejemplo, la ley de 1961 sobre derechos políticos profesionales y de trabajo de la mujer, es un claro exponente de cómo se intentaba adecuar a la legalidad una realidad ya existente y que a su vez respondiera a las necesidades de la nueva política económica adoptada. Pero esta adecuación se hacía a remolque de los acontecimientos, no era resultado de una planificación gubernativa previa.

Entonces, ¿por qué se produjo ese cambio respecto al papel social que debía tener la población femenina? (si es que realmente se produjo). Y, en el ámbito educativo ¿qué efectos o cambios propició? Ambas cuestiones se explican por la misma razón: la coyuntura económica (las necesidades del mercado de trabajo) obligó a suavizar el discurso tradicional sobre el rol social que debían tener las mujeres. Y, conviene remarcar el verbo “obligar”, pues en ningún caso se ponía en cuestión su función social de madre y esposa. Fundamentalmente, éste se readaptaba

externamente a consecuencia del nuevo contexto económico. La nueva coyuntura hacía que ese modelo ideal fuera inviable:

Cualquier posibilidad inmediata de igualdad real quedó frustrada con el triunfo de los nacionales, cuyo programa político comprendía el ideal tradicional de «la mujer de su casa». Este ideal no fue seriamente puesto en duda hasta los primeros años de la década de los sesenta, cuando las circunstancias económicas hicieron que dejara de ser viable.<sup>337</sup>

Se hicieron cambios, leves y reformistas, pero éstos estuvieron siempre motivados por la coyuntura económica, no por una evolución de las concepciones ideológicas del régimen sobre el papel que debía desempeñar la mujer en la sociedad<sup>338</sup>. De ahí surgía la contradicción (la ambivalencia) entre el nuevo papel que debía tener la población femenina desde el punto de vista económico con el modelo ideológico de mujer públicamente promovido y que estuvo presente en todas las iniciativas legales que pretendían readaptar la situación de las mujeres a la nueva realidad económica<sup>339</sup>.

En el ámbito educativo esta contradicción (la ley educativa de 1970 que refleja perfectamente esta situación) se solventó promoviendo un mínimo de instrucción que diera respuesta a las necesidades del mercado pero sin alterar el ideal de mujer franquista:

La contradicción que aparece entre el mantenimiento de las ideas tradicionales sobre el papel social de la mujer y la modernización educativa se resuelve apostando por la incorporación de ambos sexos a la educación primaria y media y despreocupándose de este tema en la enseñanza superior. Las mujeres acudirán en gran número a todos los niveles educativos, pero al mantener como modelo ideológico real la prioridad del papel de madre y esposa para la población femenina, son numerosos los abandonos de estudios

---

<sup>337</sup> Scanlon, *La Polémica feminista en la España contemporánea (1868-1974)*, 11.

<sup>338</sup> Alted Virgil, «La mujer en las coordenadas educativas del régimen franquista», 426.

<sup>339</sup> Por ejemplo, la Ley General de Educación de 1970 contempla la necesidad de incorporar a las mujeres, por medio de una mayor instrucción, al mercado laboral. No obstante, al mismo tiempo reincide y reafirma la esencia “natural” de las mujeres: ocuparse del hogar y la familia. *La Educación en España. Bases para una política educativa* (Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1969). En la síntesis del libro se señala: “Se dedica especial atención al problema de la educación de la mujer. El porcentaje de población activa femenina en España es reducido en comparación con otros países (...). Sin embargo, se señala la inapreciable aportación que la mujer puede efectuar a través del trabajo en el hogar y la educación de los niños en el hogar, lo que desde un punto de vista económico, y sobretodo social, es superior en muchos casos a la aportación al producto social que podría hacer con su incorporación a las unidades económicas de la producción”.

por parte de las mujeres y en mayor medida los abandonos laborales y profesionales (...).<sup>340</sup>

En definitiva, se puede observar una clara relación entre el crecimiento y desarrollo económico y el aumento de alumnas en todos los niveles educativos. Ahora bien, que exista esta relación no significa que la cuestión económica sea la promotora de ese cambio<sup>341</sup>. Desde el punto de vista numérico sí se puede observar en cierta medida una relativa conexión, pero desde el punto de vista ideológico no: el régimen franquista nunca renunció a su ideal social femenino. En todas las ocasiones, consideró y aplicó cambios a la legislación educativa cuando hubo razones exógenas que lo obligaban, nunca por iniciativa propia. El aumento de la población escolar no fue a través de una mayor incorporación femenina (esto sucedería a partir de la segunda mitad de la década de los setenta), fue un crecimiento de la población escolar en su conjunto: alumnos y alumnas.

La cuestión económica y la ley educativa de 1970 se han presentado conjuntamente pues el nuevo texto legislativo se gesta y nace con el propósito de satisfacer las necesidades derivadas de la nueva política económica. Pero anterior a 1970, como hemos visto en el capítulo tercero, existía todo un entramado de textos legales que configuraban un sistema educativo clasista y discriminatorio para con las mujeres. No vamos a entrar a analizar estas disposiciones en detalle de nuevo, pero sí parece importante referirnos a ellas de forma genérica pues también nos ofrecen claves explicativas sobre el porqué de la evolución de la presencia femenina en las distintas etapas educativas.

En realidad, lo que debemos preguntarnos es: ¿la política educativa del régimen franquista tenía como objetivo prohibir o limitar el acceso de las mujeres a la educación superior? Según los datos y documentación disponible y analizada la respuesta es no. A pesar de proclamar la inferioridad intelectual femenina y de promover un modelo ideal de mujer encarnado en la figura del “ángel del hogar”, la

---

<sup>340</sup> Inés Alberdi, «La educación de la mujer en España», en *La Mujer española: de la tradición a la modernidad: 1960-1980*, ed. Concha Borreguero (Madrid: Tecnos, 1986), 71.

<sup>341</sup> Aunque no podamos profundizar en esta cuestión, compartimos la interpretación de Clara Eugenia Núñez sobre la relación entre educación femenina y desarrollo económico: “Un dato significativo alienta estas investigaciones, y es el hecho de que la alfabetización de las mujeres durante el período contemporáneo ha sido una de las causas, no precisamente una de las consecuencias, del desarrollo económico”, Clara Eugenia Núñez, *La Fuente de la riqueza: educación y desarrollo económico en la España contemporánea* (Madrid: Alianza, 1992), 10.

política educativa franquista lo que hizo fue crear una estructura educativa en base a la separación de sexos y el establecimiento de currículums diferenciados<sup>342</sup>.

Esta situación paradójica, pues no se prohibía ni se limitaba explícitamente el acceso de las mujeres a la enseñanza no obligatoria, nos permite explicar porque los porcentajes de alumnas en el bachillerato y en la universidad no retroceden. Tampoco avanzan a un ritmo significativo pero mantienen una tendencia de crecimiento lento pero progresivo.

En realidad, la hipótesis que planteamos es que el régimen franquista nunca limitó legalmente el acceso de las mujeres a la enseñanza media y superior. En su lugar, lo que sí hizo fue crear un sistema educativo excluyente y elitista, que de forma “explícitamente sutil” derivaba (reorientaba) a las mujeres hacia otros itinerarios formativos<sup>343</sup>. Lo describimos como “explícitamente sutil” porque aunaba las dos formas: se proclamaba la inferioridad intelectual femenina al tiempo que no se les negaba la entrada al bachillerato o a la universidad.

De hecho, una posible explicación es que era el propio entorno sociocultural, la presión y los convencionalismos sociales de clase y género, los que limitaban o promovían que las mujeres fueran accediendo a los niveles educativos no obligatorios. Estos factores familiares, sociales y culturales del propio contexto, menos ideológicos y no vinculados directamente con la política educativa del régimen franquista, son los que pueden ofrecer elementos explicativos sobre esta “paradoja”.

Esta multiplicidad de factores se pueden agrupar bajo el tercer elemento que señalábamos al inicio: la cuestión sociocultural. Para situar al lector, vamos a resumir brevemente los cuatro factores que identifica Canales, pues son un buen punto de partida para posteriormente añadir algunos matices en relación a éstos.

---

<sup>342</sup> Esta interpretación, defendida por Antonio Francisco Canales Serrano Canales Serrano, «La paradoja de la educación en las mujeres bajo el primer franquismo», y desde nuestra perspectiva más completa pues integra más elementos en el análisis, no es la única posible. Contrariamente, Carmen Sanchidrián si considera que el régimen franquista obstaculizó el acceso femenino a la enseñanza media y superior: Sanchidrián Blanco, «El modelo de bachillerato universitario de 1938: la difícil incorporación de las mujeres a este nivel».

<sup>343</sup> Por ejemplo, el Decreto de 1949 que regulaba los nuevos centros de Enseñanza Media y Profesional, quedaba clarísimo como el objetivo del régimen era orientar a las muchachas hacia unos determinados itinerarios formativos: *“En cuanto a la enseñanza femenina, queda marcada una orientación de notorio interés nacional al señalar que los Establecimientos de alumnas donde hoy se cursa Bachillerato universitario puedan transformarse en Centros de Enseñanza Media y Profesional femeninos para canalizar con preferencia la educación de las alumnas hacia este orden docente”*. BOE Boletín Oficial del Estado (Gazeta), *Decreto de 23 de diciembre de 1949 por el que se establece el Plan General de creación y distribución de Centros de Enseñanza Media y Profesional* (Ministerio de Educación Nacional, 1949), 186.

Según Canales<sup>344</sup> estos factores explicativos son cuatro. En primer lugar, que determinados aspectos fundamentales de la política educativa republicana se mantuvieron a pesar de la nueva política educativa (como la extensión de la enseñanza primaria a toda la población, requisito previo para que hubiese un aumento de alumnos en las etapas sucesivas).

Segundo, el carácter elitista del sistema educativo franquista podía favorecer un mayor porcentaje de alumnas (feminización relativa). Su hipótesis se basa en el supuesto de que al ser las clases medias-altas y altas las que nutrían de alumnado esas etapas educativas, que además disponía de un alto capital económico, no tenían que priorizar la educación de los hijos frente de las hijas. Canales argumenta que si hubieran accedido sectores menos acomodados, quizás éstos sí hubieran tenido que priorizar la educación de los hijos varones y en consecuencia hubiera habido un mayor porcentaje de masculinización.

El tercer factor a considerar es el que denomina “el efecto de la segregación institucional”. Argumenta que el entorno femenino y exclusivo que ofrecían los centros privados (religiosos o no) podían y eran visto por las familias como una opción educativa acertada y que no entraba en contradicción con sus propias convicciones. Dicho de otro modo, que la segregación curricular e institucional establecida por la política educativa franquista coincidía con los valores familiares (los centros exclusivamente femeninos y las enseñanzas “femeninas” eran aspectos considerados positivos en un sentido genérico).

Finalmente, el cuarto factor que identifica se debe ubicar en el plano de las mentalidades colectivas y la incidencia real y teórica de los cambios sociales iniciados en la etapa republicana anterior:

A pesar de la intensa regresión ideológica que vivía España, incluso entre las familias del más rancio nacional-catolicismo ya no era aceptable que las niñas abandonasen sus estudios a los diez u once años. No era ninguna subversión moral, como lo había sido tres décadas antes, que estudiaran bachillerato e incluso una carrera, aunque se fueran a casar y nunca fuesen a ejercer profesionalmente.<sup>345</sup>

En líneas generales, los cuatro factores que identifica permiten explicar el motivo por el cual el número de alumnas en la enseñanza media y universitaria no retrocedió respecto a la etapa anterior. No obstante, también se le podría criticar el

---

<sup>344</sup> Canales Serrano, «La paradoja de la educación en las mujeres bajo el primer franquismo», 690-693.

<sup>345</sup> Ibid., 693.

hecho de que relativiza o disminuye el peso de los convencionalismos sociales y culturales que imperaron, con lentas transformaciones, a lo largo de toda la etapa franquista. En definitiva, aun estando de acuerdo en el análisis que hace sobre la política educativa franquista (que no prohibió ni limitó legalmente el acceso de las mujeres a la universidad), hasta cierto punto minusvalora el poder del entorno.

Por ejemplo, el priorizar la educación de los hijos varones no se explica únicamente por una cuestión económica. A veces, se orientaba hacia unas carreras u otras en función del sexo. O, en relación al último factor, que hacía referencia a las mentalidades, el hecho que se aceptara que las hijas adquiriesen una mayor formación académica no tenía por qué poner en cuestión la función social tradicional que se asumía como natural para las mujeres.

El texto que reproducimos a continuación sintetiza, para el caso de la universidad, esta ambivalencia de la cual hemos hablando hasta ahora: a pesar de que no existían impedimentos legales, las mentalidades asumían esa función coercitiva.

Conociendo por dentro la vida universitaria, no puede hablarse de impedimentos para que las mujeres estudien cualquier cosa, sino más bien podríamos decir que las mujeres llegan a la Universidad con una discriminación interiorizada y asumen una elección de carrera, mucha veces orientada por su familia, que pretende prepararlas para la realidad social que van a encontrarse al salir de las aulas. Es en la búsqueda de trabajo cuando van a enfrentarse con una sociedad que las discrimina y donde sus titulaciones no van a tener el mismo valor que las de sus colegas masculinos.<sup>346</sup>

En definitiva, no existe una única causa o factor que explique porqué más mujeres estudiaron y más mujeres accedieron a la enseñanza universitaria. Más bien se deber buscar una explicación en base a la combinación de distintos elementos: económicos, sociales, legislativos y culturales.

---

<sup>346</sup> Alberdi, «La educación de la mujer en España», 75.

### **4.3 La enseñanza universitaria: la masa estudiantil (1957-1977)**

En el apartado anterior se ha analizado el sistema educativo español desde tres planos de aproximación distintos y complementarios que ha permitido asentar nuestro tema de estudio en un marco contextual amplio en su vertiente temporal y cronológica. En cambio, en este apartado el objetivo es poner el foco en el alumnado de la etapa de educación superior franquista y más concretamente en la enseñanza universitaria, analizando en detalle las distintas facultades y universidades ya existentes y también las de nueva creación.

#### **Enseñanzas artísticas, técnicas y universitarias**

Durante la etapa franquista dentro de la denominación Enseñanzas superiores se contemplaban tres tipologías distintas: la enseñanza artística, la enseñanza técnica y la enseñanza universitaria<sup>347</sup>. En el Distrito Universitario de Barcelona la enseñanza artística englobaba los Conservatorios Superiores de Música, las Escuelas Superiores de Bellas Artes y las Escuelas Superiores de Arte Dramático. En el caso de las enseñanzas técnicas se hacía referencia a las Escuelas Técnicas de Ingeniería<sup>348</sup> y de Arquitectura. Nos parecía interesante iniciar este apartado haciendo una breve referencia al conjunto de las enseñanzas de la etapa de educación superior porque pone de manifiesto la importancia y la preponderancia de la enseñanza universitaria en detrimento de las otras dos. Fundamentalmente dos razones se pueden apuntar para justificar la elección de la universidad como ámbito de estudio.

---

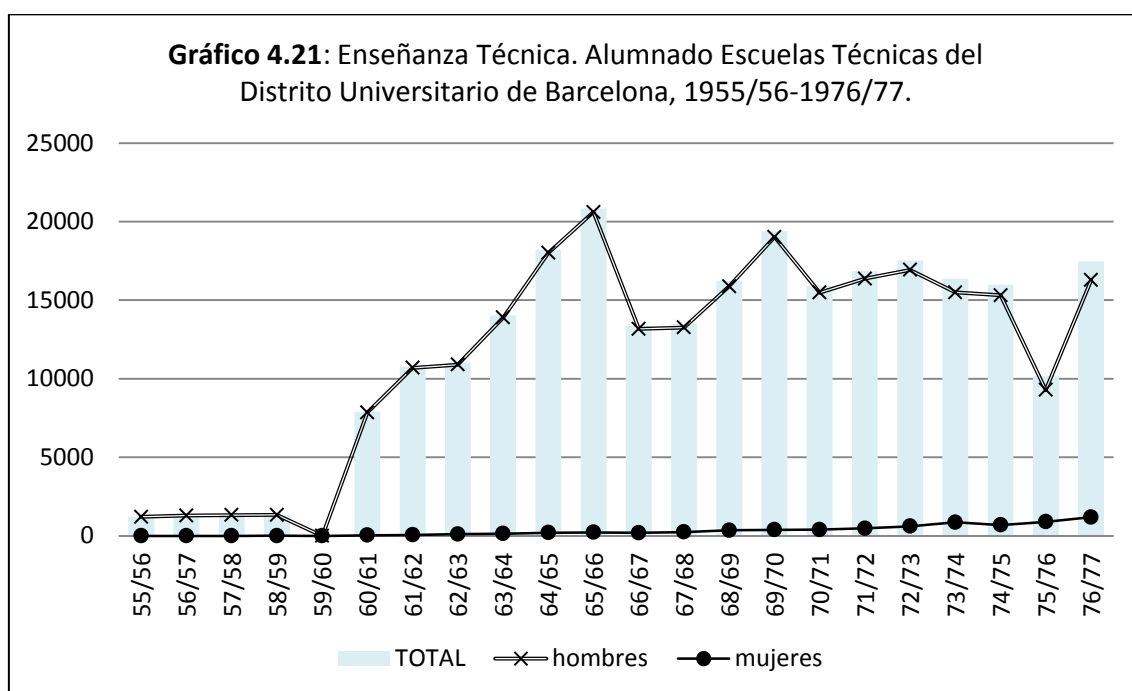
<sup>347</sup> Se consideran estas tres tipologías de enseñanza superior en correspondencia con la clasificación que hacía el mismo régimen franquista en los anuarios estadísticos. Se podría objetar que también deberían añadirse las Escuelas de Magisterio, sin embargo había algunas razones que hacían recomendable prescindir de ellas. Su exclusión se fundamentaba básicamente en la inexactitud del rango académico oficial del magisterio a lo largo del siglo (por ejemplo, anterior al régimen franquista eran consideradas de rango universitario). Durante el período franquista el magisterio fue un grado más que el bachillerato elemental (se podía acceder a él al finalizar el cuarto curso de bachillerato) y eran inferiores al grado superior que conferían las tres tipologías mencionadas. Así, la ley de reforma de la educación de 1970, que intentaba reorganizar todo el sistema educativo, les otorgó el primer grado de enseñanza superior marcando diferencias con las licenciaturas y las escuelas técnicas superiores confiriéndoles el rango de segundo grado. Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa, *La presencia de las mujeres en el Sistema Educativo*, 24.

<sup>348</sup> Las escuelas técnicas de Barcelona, Terrassa y Lérida. Las especialidades que se impartían eran: ingenieros de caminos, canales y puertos, ingenieros industriales, ingenieros industriales textiles, ingenieros agrónomos e ingenieros de telecomunicación.



En el caso de las enseñanzas técnicas (gráfico 4.21), aunque en términos numéricos representaban una parte significativa del total del alumnado matriculado en alguna de las tres tipologías de la educación superior, el porcentaje y la tasa de crecimiento de las mujeres que frecuentaban las escuelas técnicas eran casi una excepción. Excepción en el sentido de que no se produjo ningún cambio substancial a lo largo del período. Únicamente a partir de la segunda mitad de los sesenta se podía intuir el inicio de una nueva tendencia.

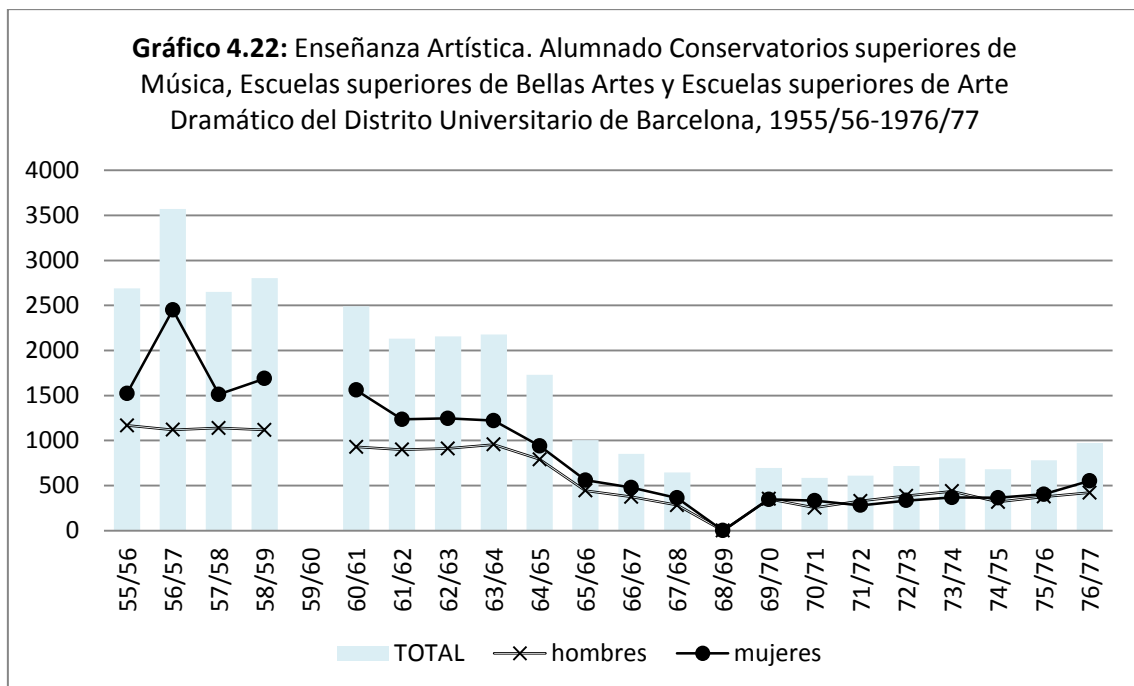
Si se amplía la mirada temporal, incorporando los años anteriores a la instauración del franquismo, se puede concluir que la conquista cualitativa -por parte de las mujeres- iniciada en las décadas de los veinte y los treinta se quedó en eso: en una conquista que no tuvo oportunidad de desarrollarse y de trazar una continuidad progresiva<sup>349</sup>.



Fuente: Datos estadísticos del Anuario Estadístico de España. Instituto Nacional de Estadística. Fondo INEbase / Historia. Elaboración propia.

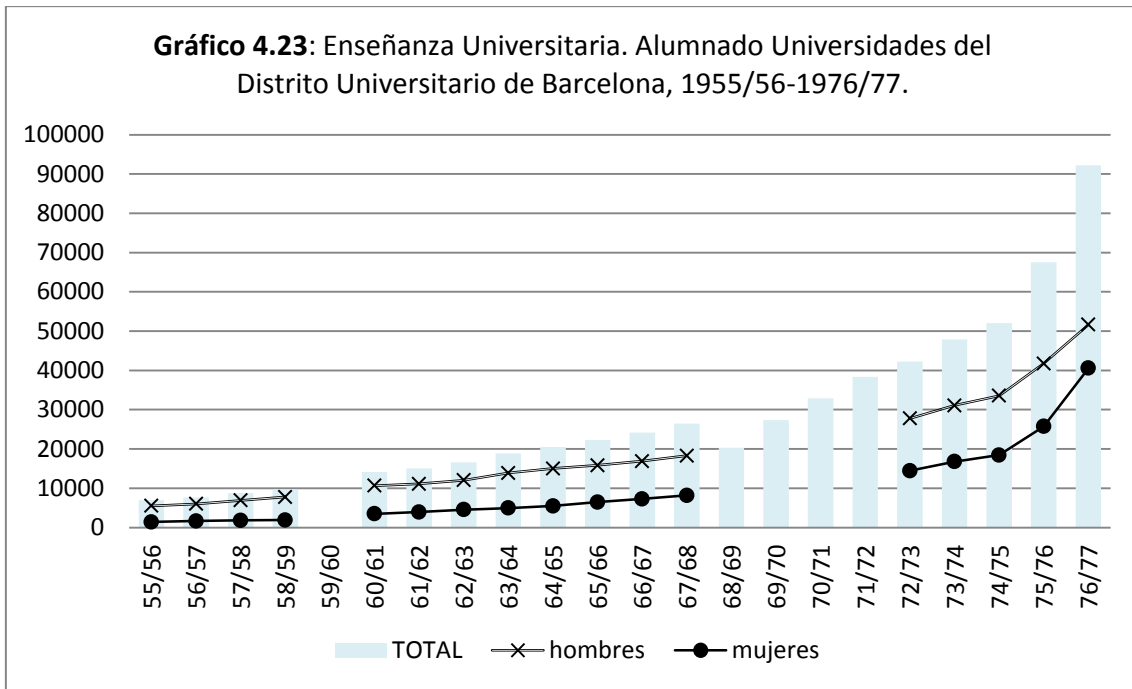
<sup>349</sup> Cuesta Bustillo, «Género, saber y trabajo. Mujeres y universidad en la España contemporánea», 161-162; Carbajo Vázquez, «Mujeres y educación (1965-1975)». Además de Benería, *Mujer, economía y patriarcado durante la España franquista*; Durán Heras, *El trabajo de la mujer en España: un estudio sociológico*; Scanlon, *La Polémica feminista en la España contemporánea (1868-1974)*.

Respecto a las enseñanzas artísticas (gráfico 4.22), la presencia de las mujeres era superior numéricamente en comparación al alumnado masculino. No obstante, y a pesar de esta preeminencia femenina, el peso de las enseñanzas artísticas en el conjunto de la educación superior era muy minoritario. Para hacernos una idea, por ejemplo, en el último curso de la etapa que analizamos en detalle, el curso 1976/77, 973 era el número total de alumnos que realizaba estos estudios. Para el mismo curso, en la enseñanza universitaria se contabilizaban un total de 92.223 alumnos y en las enseñanzas técnicas un total de 17.472 alumnos (gráfico 4.24).

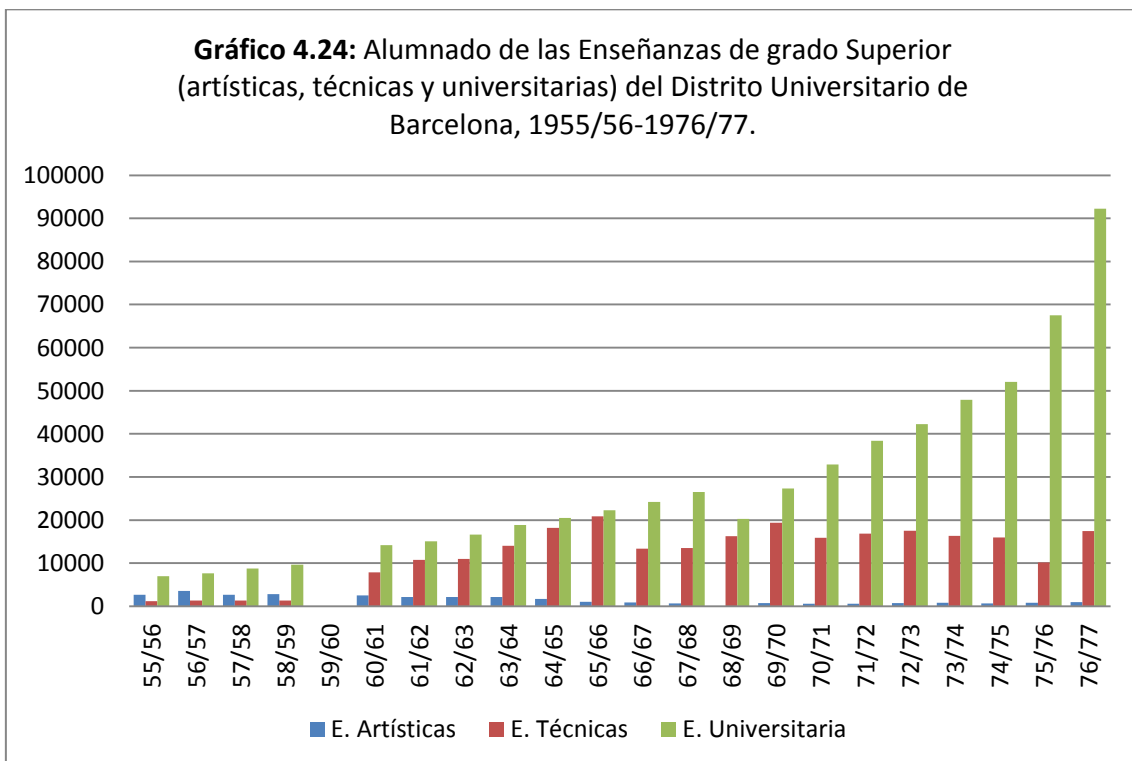


Fuente: Datos estadísticos del Anuario Estadístico de España. Instituto Nacional de Estadística. Fondo INEbase / Historia. Elaboración propia.

En consecuencia, se consideró que la universidad y las mujeres universitarias eran el campo y el objeto de estudio óptimo para llevar a cabo nuestra investigación dado que cumplían perfectamente con dos requisitos: por un lado, que la presencia de las mujeres fuera cambiante a lo largo del período analizado y, que la tipología de enseñanza tuviera un peso importante dentro del sistema educativo de las enseñanzas superiores (gráfico 4.23 y 4.24).



Fuente: Datos estadísticos del Anuario Estadístico de España. Instituto Nacional de Estadística. Fondo INEbase / Historia. Elaboración propia.



Fuente: Datos estadísticos del Anuario Estadístico de España. Instituto Nacional de Estadística. Fondo INEbase / Historia. Elaboración propia.

Para terminar con esta breve introducción, y antes de proceder con el estudio detallado de la enseñanza universitaria, puntualizar que en el Anexo 2 - Apartado III se pueden consultar los cuadros y gráficos estadísticos detallados sobre las tres tipologías de la etapa de educación superior entre 1955/56 y 1976/77.

### **Distribución por facultades: licenciaturas y doctorados**

En el apartado anterior ya se ha analizado detalladamente la dinámica de crecimiento del alumnado universitario a lo largo de un período de tiempo amplio, de 1917 a 1987, y específicamente sobre la etapa del régimen franquista en su totalidad. En este caso, y por evitar repeticiones innecesarias, solo haremos referencia a las dinámicas y tendencias de crecimiento/decrecimiento de la enseñanza universitaria en su conjunto y en las distintas facultades entre el curso 1955/56 y 1976/77<sup>350</sup>.

Los gráficos 4.25, 4.26, 4.27 representan el número total de estudiantes a lo largo del período 1957-1977 en su conjunto. El primer gráfico es la suma de las dos universidades, mientras que el segundo y el tercero hacen referencia a la Universidad de Barcelona (UB) y a la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB)<sup>351</sup>. En líneas generales, en los tres gráficos se puede apreciar que el crecimiento de estudiantes hombres y mujeres es paralelo. Este crecimiento fue limitado y poco significativo hasta el curso 1967/68, en contraste con el importante crecimiento que se da entre 1972 y 1978. En todos los gráficos sobre el alumnado, hay un periodo temporal del cual no tenemos datos que hagan distinción por sexos (de 1968/69 a 1971/72).

Según la tendencia observada en los gráficos y con los porcentajes que se recogen en el cuadro 4.28, se puede afirmar que en términos relativos el diferencial entre hombres y mujeres se redujo 22 puntos porcentuales a lo largo del periodo. Es decir, si en el curso académico de 1955/56 la proporción mujeres – hombres era 20% - 80%, en 1965/66 se transformó en 30% - 70% y en 1976/77 llegó al valor de 43% - 57%.

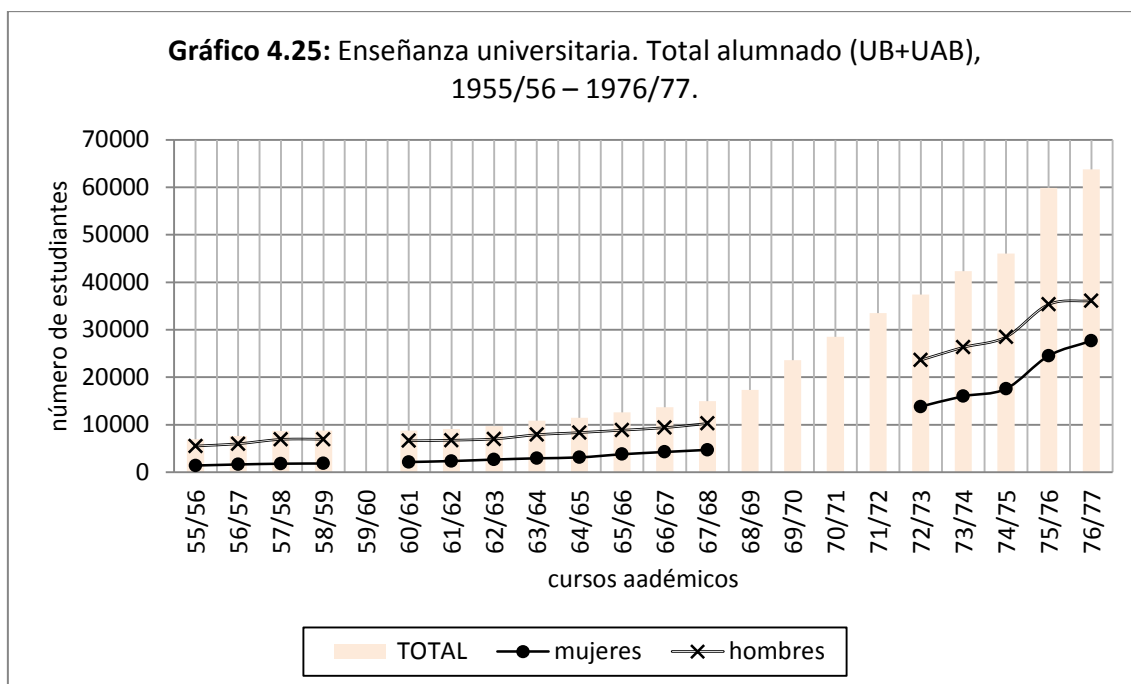
---

<sup>350</sup> Para un análisis detallado a nivel estatal que incluya datos del primer franquismo, aunque llega sólo hasta 1970, ver: Santesmases, *Mujeres Científicas en España, 1940-1970: Profesionalización y Modernización Social*, cap. 3. ¿Qué tradición? Educación superior de las mujeres en España, 1940-1970.

<sup>351</sup> A partir de este momento se utilizarán los acrónimos UB y UAB para referirse a la Universidad de Barcelona y a la Universidad Autónoma de Barcelona respectivamente.

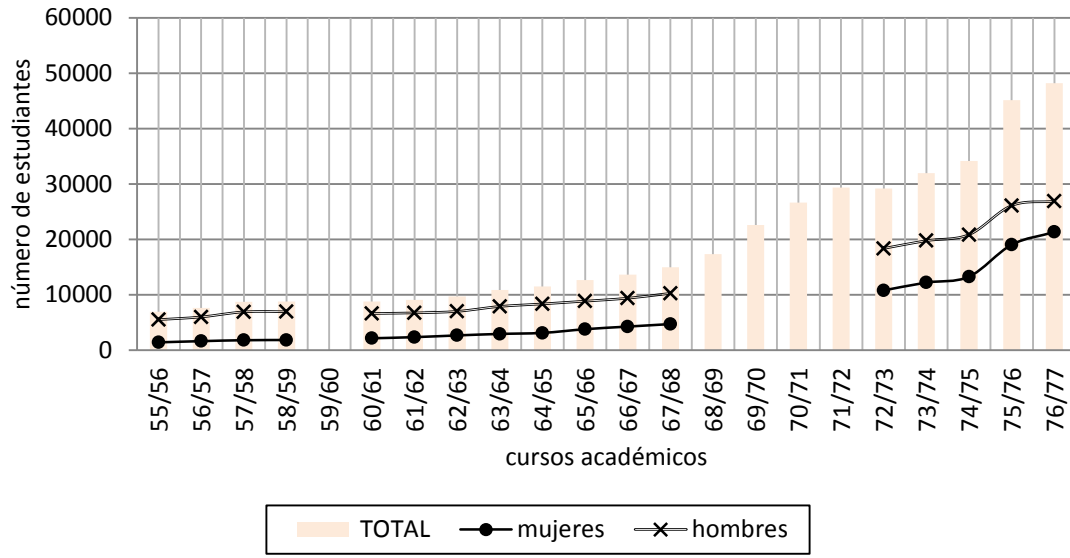
Así, la tendencia general del sumatorio de las dos universidades nos muestra que las mujeres tenían inicialmente una presencia minoritaria y que a lo largo del periodo se reduce progresivamente la distancia respecto a la presencia masculina.

En relación a estas cifras totales del alumnado, se aprecia que la creación de la UAB en 1968 no modificó sustancialmente ni el número de estudiantes ni la distribución relativa de hombres y mujeres. Los gráficos 4.25 y 4.26 son prácticamente simétricos. Debe ser así pues es una universidad de nueva creación y las distintas enseñanzas se inician de forma gradual durante los seis primeros años de vida.



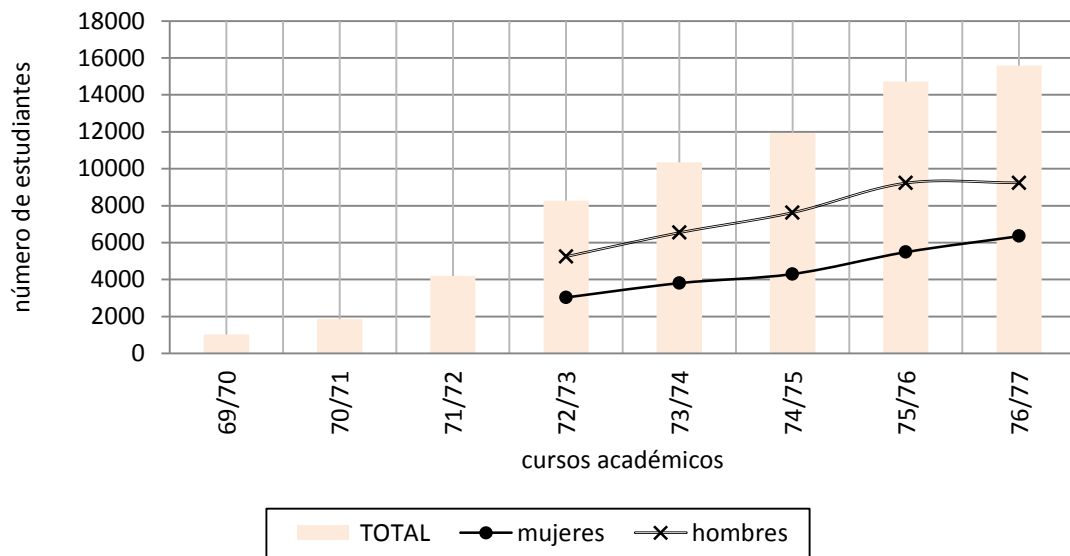
Fuente: Datos estadísticos del Anuario Estadístico de España. Instituto Nacional de Estadística. Fondo INEbase / Historia. Elaboración propia.

**Gráfico 4.26:** Enseñanza universitaria. Total alumnado de la Universidad de Barcelona (UB), 1955/56 – 1976/77.



Fuente: Datos estadísticos del Anuario Estadístico de España. Instituto Nacional de Estadística. Fondo INEbase / Historia. Elaboración propia.

**Gráfico 2.27:** Enseñanza universitaria. Total alumnado de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), 1969/70 – 1976/77.



Fuente: Datos estadísticos del Anuario Estadístico de España. Instituto Nacional de Estadística. Fondo INEbase / Historia. Elaboración propia.

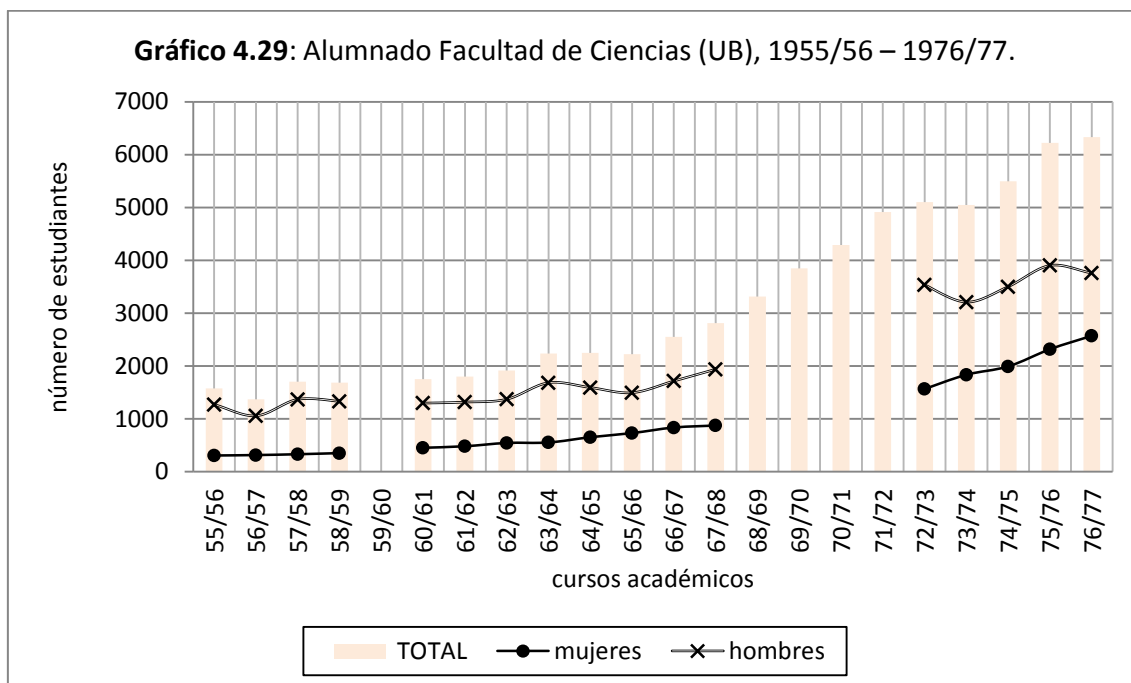
**Cuadro 4.28.** Detalle porcentual por facultades y total del número de estudiantes según el sexo de la Universidad de Barcelona (UB).

		<i>Distribución porcentual mujeres y hombres</i>										<i>Aumento porcentual del número de mujeres por facultades entre 1956/1957 - 1976/1977.</i>
		1956/1957		1960/1961		1965/1966		1972/1973		1976/1977		
		mujeres	hombres	mujeres	hombres	mujeres	hombres	mujeres	hombres	mujeres	hombres	
Facultades Universidad de Barcelona	Ciencias	23%	77%	26%	74%	33%	67%	31%	69%	41%	59%	18%
	C. Pol. Eco.	3%	97%	7%	93%	9%	91%	13%	87%	17%	83%	14%
	Derecho	6%	94%	9%	91%	17%	83%	24%	76%	32%	68%	26%
	Farmacia	46%	54%	45%	55%	50%	50%	58%	42%	65%	35%	19%
	Filosofía y Letras	62%	38%	59%	41%	62%	38%	56%	44%	61%	39%	-1%
	Medicina	6%	94%	9%	91%	17%	83%	29%	71%	40%	60%	34%
Totales alumnado (UB)		<b>21%</b>	<b>79%</b>	<b>25%</b>	<b>75%</b>	<b>30%</b>	<b>70%</b>	<b>37%</b>	<b>63%</b>	<b>43%</b>	<b>57%</b>	<b>22%</b>

*Fuente: Datos estadísticos del Anuario Estadístico de España. Instituto Nacional de Estadística. Fondo INEbase / Historia. Elaboración propia.*

Una vez analizada la tendencia general del período de 1955 a 1977 resulta interesante analizar la evolución en cada una de las distintas facultades universitarias de la UB. Como era de esperar, la evolución de la ratio mujeres/hombres fue desigual en éstas. En los siguientes gráficos, se puede observar la relación numérica de hombres y mujeres respecto al total por facultades de forma independiente.

En la facultad de Ciencias (gráfico 4.29) la proporción mujeres – hombres reproduce el patrón general: en 1956/57 es 23% - 77% y al final del período 41% - 59%. Se puede considerar una excepción el curso 1972/73 ya que puntualmente la proporción es mayor (31% - 69%) a la media general (37% - 63%). Según estas cifras, y analizando el crecimiento dentro de la enseñanza de Ciencias, podemos decir que la presencia de las mujeres aumenta un 18% a lo largo del período analizado, porcentaje menor a la media general (22%).



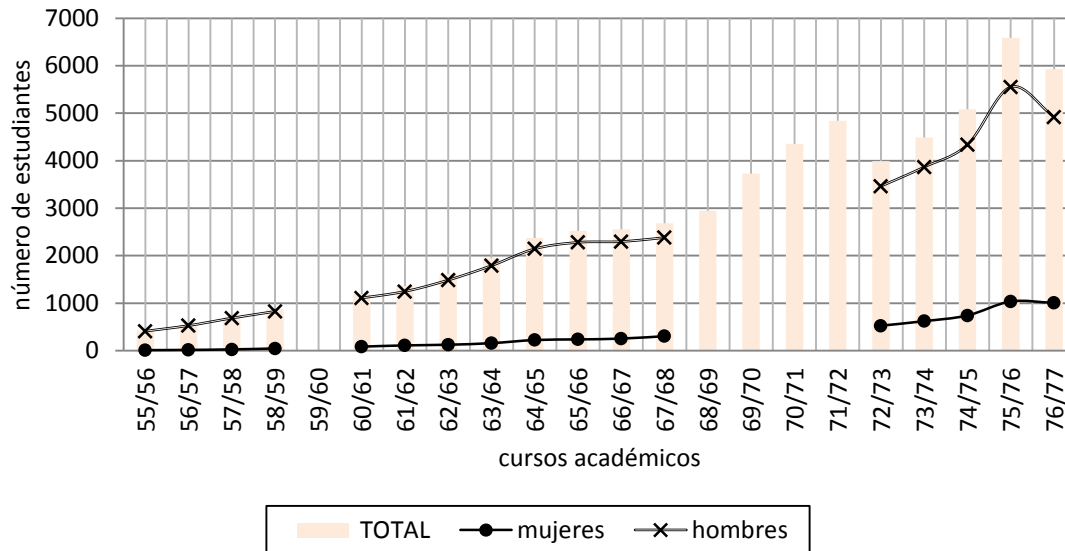
Fuente: Datos estadísticos del Anuario Estadístico de España. Instituto Nacional de Estadística. Fondo INEbase / Historia. Elaboración propia.

En la Facultad de Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales (Gráfico 4.30) la proporción entre mujeres - hombres no sigue el patrón general. En fechas extremas, la proporción es 3% - 97% al inicio y 17% - 83% al final. En realidad, en esta enseñanza sucede que el porcentaje de mujeres en todos los años es menor a la media general. Y, si observamos la evolución interna de la propia enseñanza, la presencia femenina sigue siendo muy inferior a la media. El crecimiento interno de la facultad de Económicas en el periodo analizado es de un 14%.

En la facultad de Derecho (Gráfico 4.31) respecto a la tendencia general, la proporción mujeres-hombres al inicio (6% - 94%) y al final (32% - 68%) del periodo es siempre menor que la media general. Sin embargo, si analizamos como aumenta la presencia femenina en la facultad de derecho entre 1956 y 1977, vemos que crece un 26%. Es decir, por un lado la presencia de mujeres en Derecho es menor a la media general pero en valores porcentuales en esta enseñanza el crecimiento es mayor a la media.

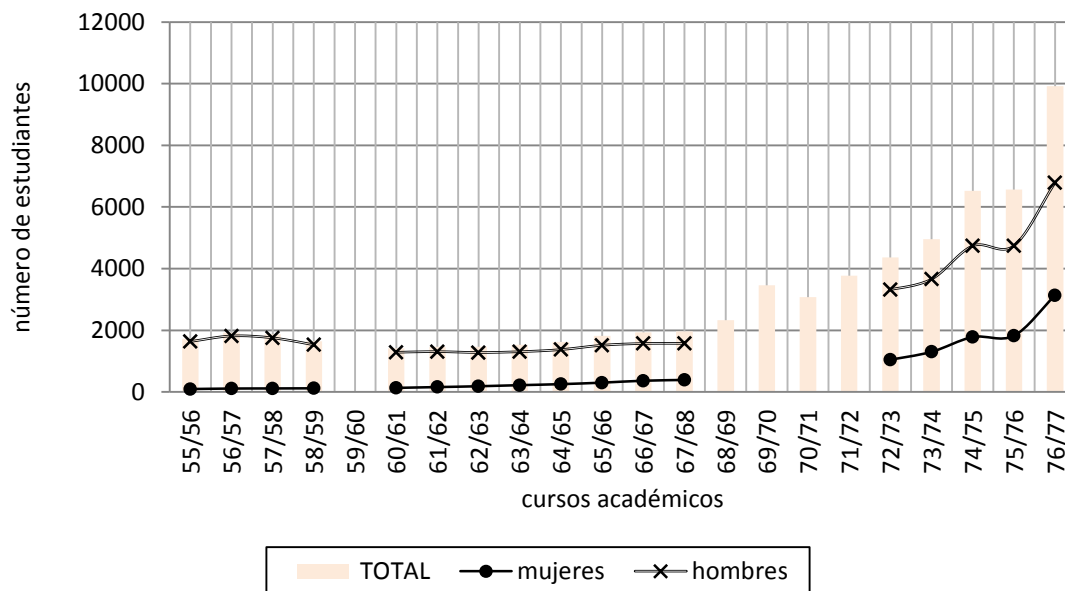


**Gráfico 4.30:** Alumnado Facultad de Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales (UB), 1955/56 – 1976/77.



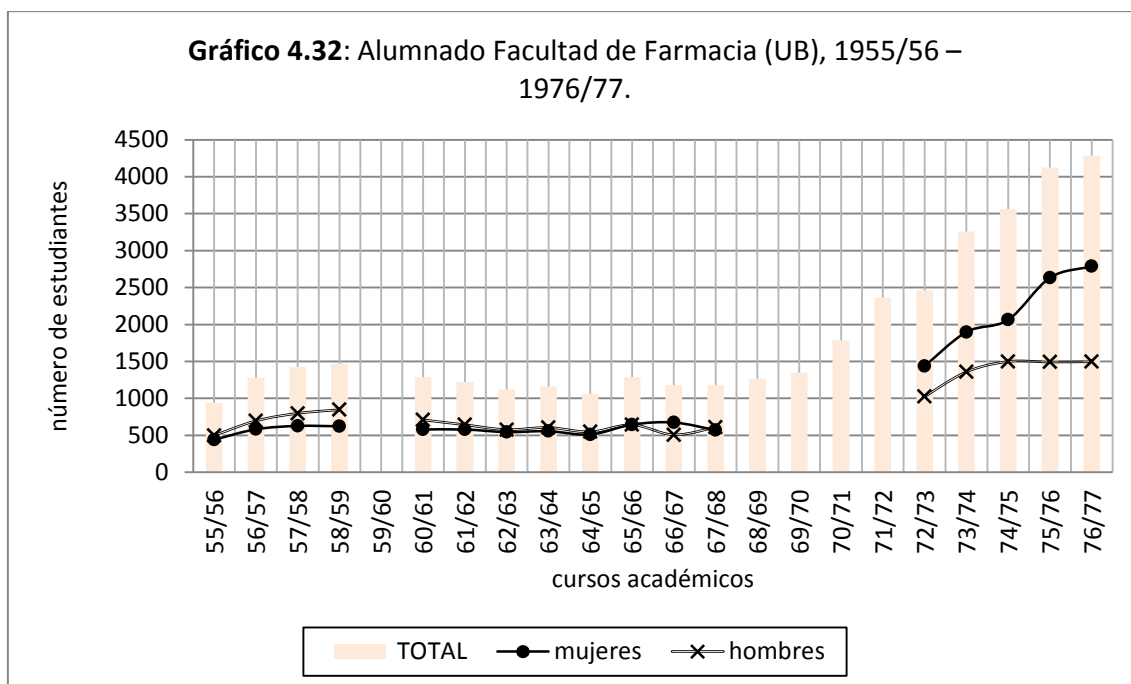
Fuente: Datos estadísticos del Anuario Estadístico de España. Instituto Nacional de Estadística. Fondo INEbase / Historia. Elaboración propia.

**Gráfico 4.31:** Alumnado Facultad de Derecho (UB), 1955/56 – 1976/77.



Fuente: Datos estadísticos del Anuario Estadístico de España. Instituto Nacional de Estadística. Fondo INEbase / Historia. Elaboración propia.

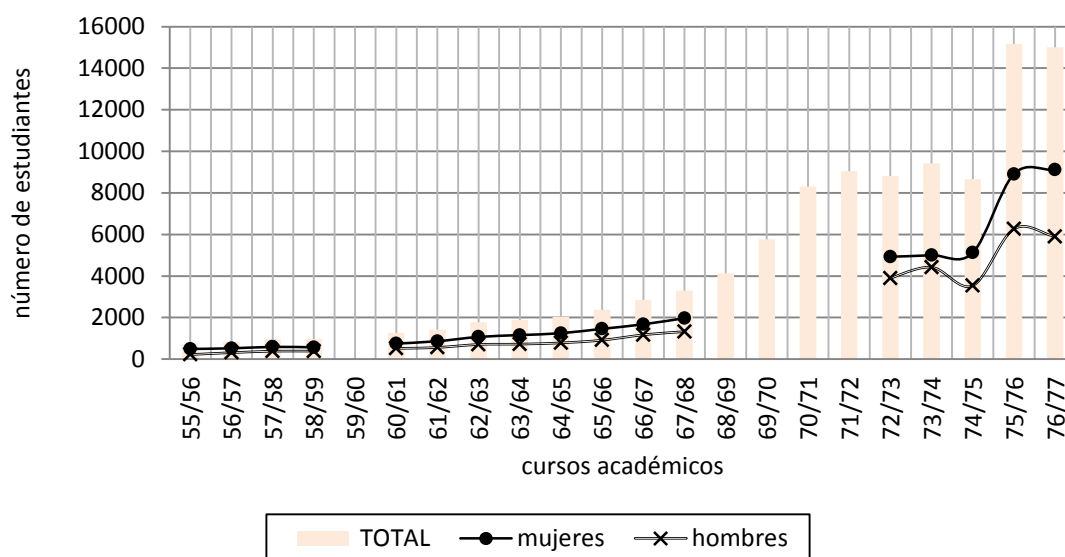
En la facultad de Farmacia (Gráfico 4.32) la tendencia es muy diferente a la general ya descrita para el periodo. La proporción mujeres-hombres al inicio es favorable a los hombres, 46% - 54%, pero en 1965/66 se equiparan al 50% - 50% y al final del periodo, las mujeres superan a los hombres: 65% - 35%. Así, las cifras porcentuales de las mujeres a lo largo de todo el periodo son superiores a la media general. En valores relativos en dicha facultad sin embargo, a pesar de que la presencia de las mujeres aumenta, la tendencia de crecimiento interno de la enseñanza (20%) es menor a la media (22%).



Fuente: Datos estadísticos del Anuario Estadístico de España. Instituto Nacional de Estadística. Fondo INEbase / Historia. Elaboración propia.

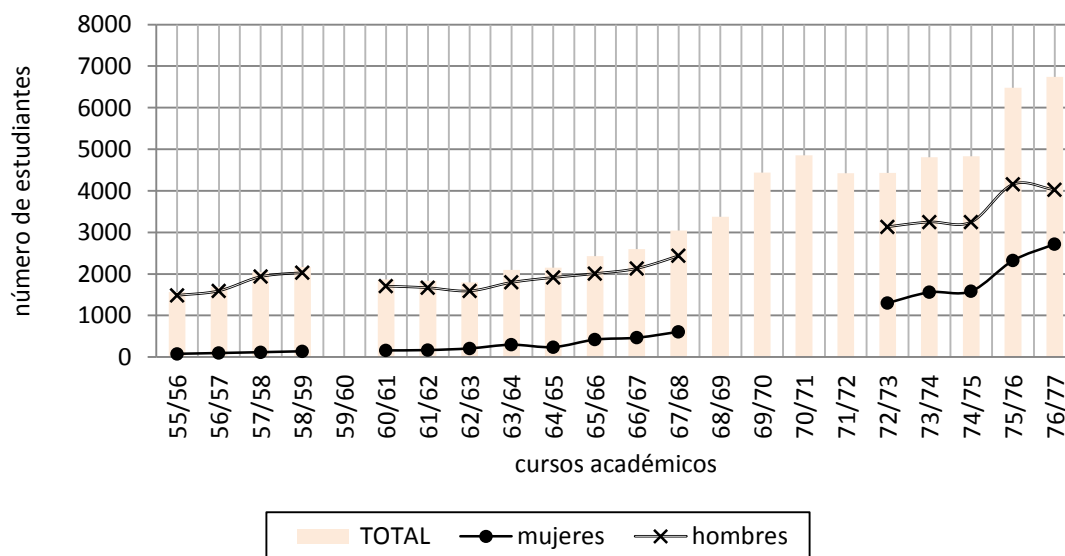
En la facultad de Filosofía y Letras (Gráfico 4.33) el patrón general de proporcionalidad entre mujeres y hombres estudiantes tampoco se reproduce. De hecho, ya desde el inicio del período analizado, el número de mujeres es siempre superior al de hombres. Al inicio del periodo la proporción es 62% - 38% y al final 61% - 39%. Así la distribución porcentual de mujeres a lo largo del período es siempre superior a la media general. A pesar de esta superioridad porcentual, en valores relativos dentro de la facultad, la presencia femenina no aumenta, es más pierde un porcentaje mínimo de mujeres estudiantes. Es la única facultad donde hay un valor de decrecimiento.

**Gráfico 4.33: Alumnado Facultad de Filosofía y Letras (UB), 1955/56 – 1976/77.**



Fuente: Datos estadísticos del Anuario Estadístico de España. Instituto Nacional de Estadística. Fondo INEbase / Historia. Elaboración propia.

**Gráfico 4.34: Alumnado Facultad de Medicina (UB), 1955/56 – 1976/77.**



Fuente: Datos estadísticos del Anuario Estadístico de España. Instituto Nacional de Estadística. Fondo INEbase / Historia. Elaboración propia.

En la facultad de Medicina (Grafico 4.34) observamos que la proporción mujeres y hombres tampoco sigue el patrón general. La proporción cambia completamente al inicio y al final del periodo. Inicialmente la proporción de mujeres-hombres, muy menor a la media general, es 6% - 94%, pero al final del periodo es 40% - 60%, lo que nos muestra que se acerca mucho a la media general, 44% - 56%. Además, en Medicina aumenta muy por encima de la media general de mujeres estudiantes (35%).

A modo de síntesis, podemos describir tres tendencias según las distintas enseñanzas universitarias (Cuadro 4.28). En primer lugar, Farmacia y Derecho tienen un crecimiento similar a la media general. En segundo lugar, Ciencias y Ciencias Económicas –especialmente- crecen por debajo de la media general. Y finalmente tenemos los dos extremos: en Filosofía y Letras no hay crecimiento apenas, mientras que Medicina registra un crecimiento trece puntos porcentuales superior a la media del periodo. Por último, decir que en mayor o menor grado todas las facultades tienden a reducir distancias entre la proporción mujeres-hombres.

A diferencia de lo que ocurre con las enseñanzas y facultades anteriores que sí existen distintas fuentes estadísticas que recogen información sobre el alumnado, los datos disponibles sobre los estudios de doctorado en época franquista son prácticamente inexistentes o, en su defecto, están aún por tratar<sup>352</sup>.

Además de este vacío documental, los estudios de doctorado tenían otro elemento diferencial: la realización de los cursos de doctorado y la defensa de la tesis doctoral debían cursarse en la Universidad Central, en Madrid, con las implicaciones que conllevaba esta prerrogativa. En su momento, significaba que era imprescindible residir, o desplazarse asiduamente, a la capital madrileña. Desde la perspectiva del estudio histórico, esta cuestión es una dificultad añadida a la tarea de rastrear el origen territorial de los alumnos que lo cursaban.

---

<sup>352</sup> Buena prueba de ello es la investigación de María Jesús Matilla que ha conseguido un serie estadística sobre la presencia de las mujeres en los estudios de doctorado entre 1882 y 1954, haciendo un vaciado exhaustivo de los Libros de Registro de Títulos de Doctor del Archivo Central de la Universidad Complutense de Madrid. Referencia: María Jesús Matilla Quiza, «Las primeras doctoras universitarias en España. La Facultad de Filosofía y Letras de Madrid (1882-1954)», en *¿Mujeres sabias? Mujeres universitarias en España y América Latina*, ed. Josefina Cuesta Bustillo, María Luz De Prado Herrera, y Francisco J. Rodríguez (Pulim, 2015), 83-122.

Esta situación se modificó, primero, a partir de 1943 concediendo a todas las universidades la potestad de dirigir e impartir cursos de doctorado<sup>353</sup>; y a partir de 1953, haciendo extensible a todas las universidades el derecho a otorgar el título de doctor<sup>354</sup> (en 1953 a la Universidad de Barcelona y la de Salamanca, un año más tarde a todas las demás).

Hecha esta puntualización organizativa, los datos estadísticos disponibles son de totales estatales, discontinuos y no siempre distinguen entre hombres y mujeres lo cual recomienda ser cautos en las posibles tendencias a identificar. De hecho, no se pueden extraer ningún tipo de conclusión o interpretación. Para el caso del distrito de Barcelona, entre los cursos 1955-56 y 1976-77, los anuarios del Instituto Nacional de Estadística sólo recogen datos de cuatro cursos<sup>355</sup>. De los cuales, solo se indica el total de alumnos matriculados; no distinguen si los matriculados eran hombres o mujeres y, tampoco se especifica a qué rama científica correspondían esos alumnos de doctorado.

### **Trayectorias estudiantiles. Alumnas matriculadas y preferencias de estudio**

Dentro del período cronológico del tardofranquismo el acceso de las mujeres a la universidad y su redistribución entre las distintas facultades universitarias fue un proceso progresivo en su vertiente cuantitativa pero que experimentó distintos ritmos según las facultades. Se irán desgranando las tendencias específicas de cada disciplina científica, pero en líneas generales los datos reflejan la necesidad de tomarlos desde una doble vertiente interpretativa. Esto es, si bien el aumento cuantitativo de las alumnas universitarias puede entenderse como la continuación o el desarrollo de una conquista previa (las pioneras de finales del siglo XIX y las primeras universitarias de las tres primeras décadas del siglo XX), las forma en que se materializa el reparto de ese aumento numérico nos muestra una realidad particular asociada al régimen franquista.

---

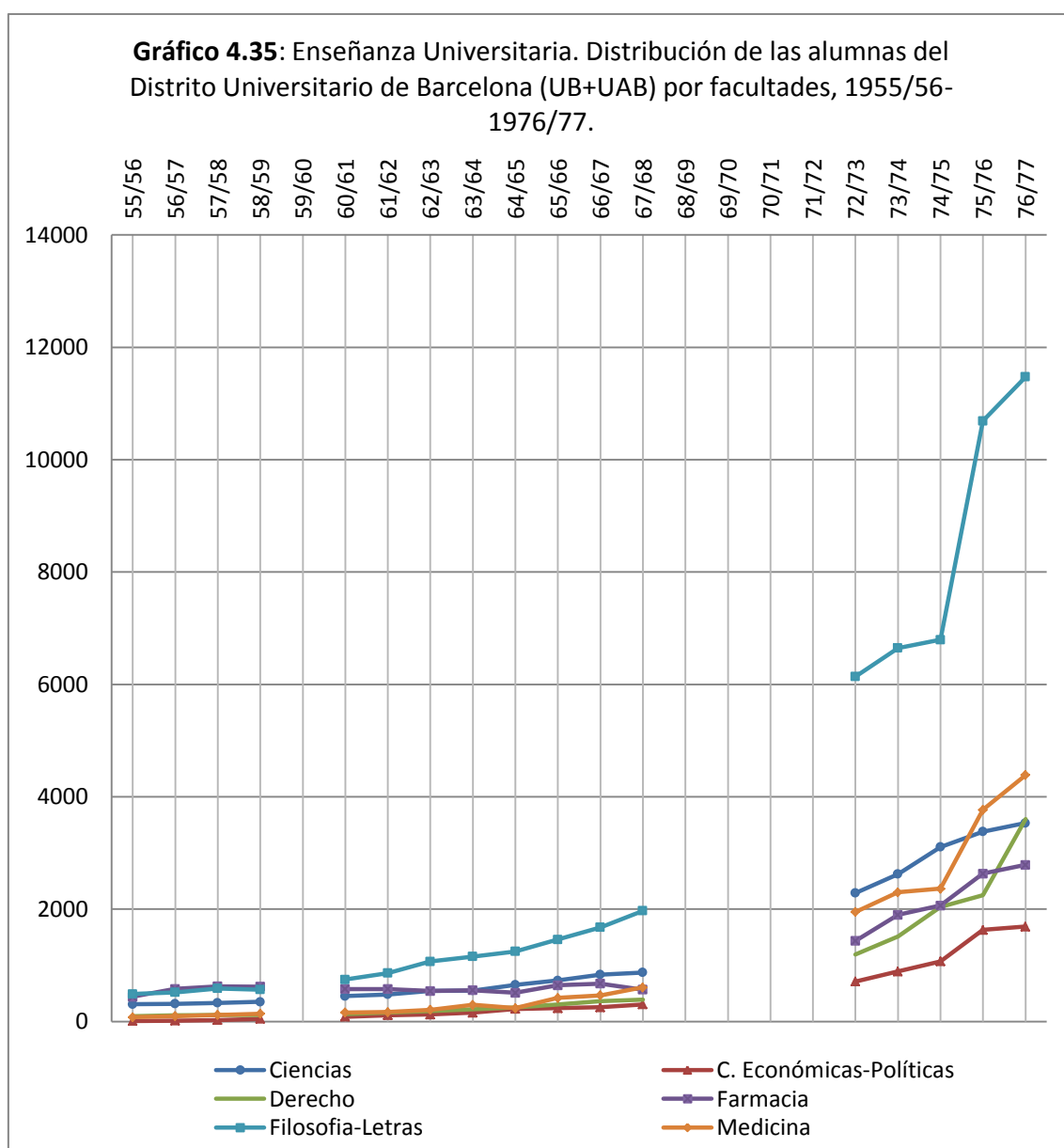
<sup>353</sup> Boletín Oficial del Estado (Gazeta), *Ley de 29 de julio de 1943 sobre ordenación de la Universidad española*.

<sup>354</sup> Boletín Oficial del Estado (Gazeta), *Decreto de 25 de junio de 1954 por el que se regula el procedimiento para conferir el grado de Doctor en todas las Universidades*, 4724.

<sup>355</sup> Los cursos son 1956-56 (anuario de 1958), 1956-57 (anuario de 1959), 1957-58 (anuario de 1960) y 1958-59 (anuario de 1961).

En los siguientes gráficos se representan visualmente qué facultades tenían una mayor proporción de alumnas y la evolución de esas preferencias entre 1914 y 1933 a nivel estatal y entre 1956 y 1977 en el Distrito Universitario de Barcelona.

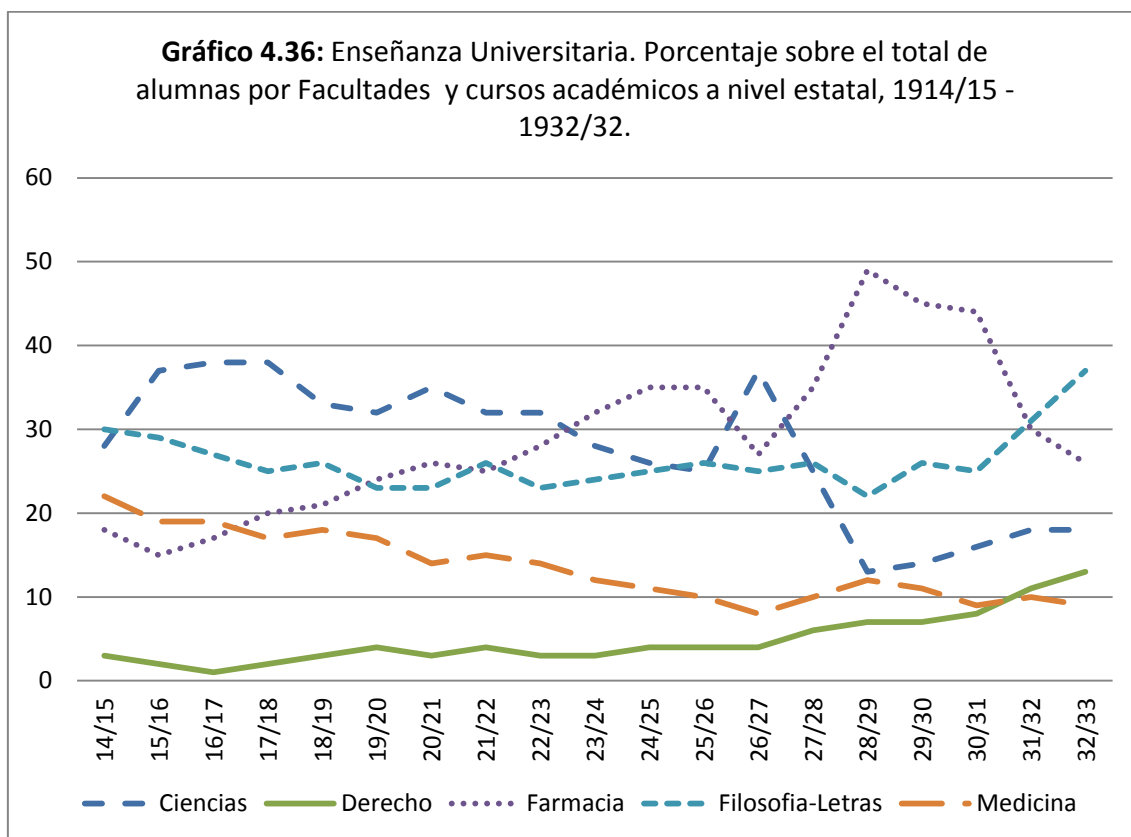
Desde el punto de vista cuantitativo (Gráfico 4.35) para el período 1955-1977 las alumnas matriculadas en la universidad tendían a concentrarse progresivamente en mayor número en la facultad de Filosofía y Letras. La brecha numérica entre esa facultad y el conjunto de las otras se fue ampliando a medida que avanzaban los cursos. En el apartado anterior se ha analizado la evolución interna facultad por facultad y no insistiremos más en ello. El gráfico 4.35 nos sirve como síntesis y elemento de comparación con lo que se expondrá a continuación.



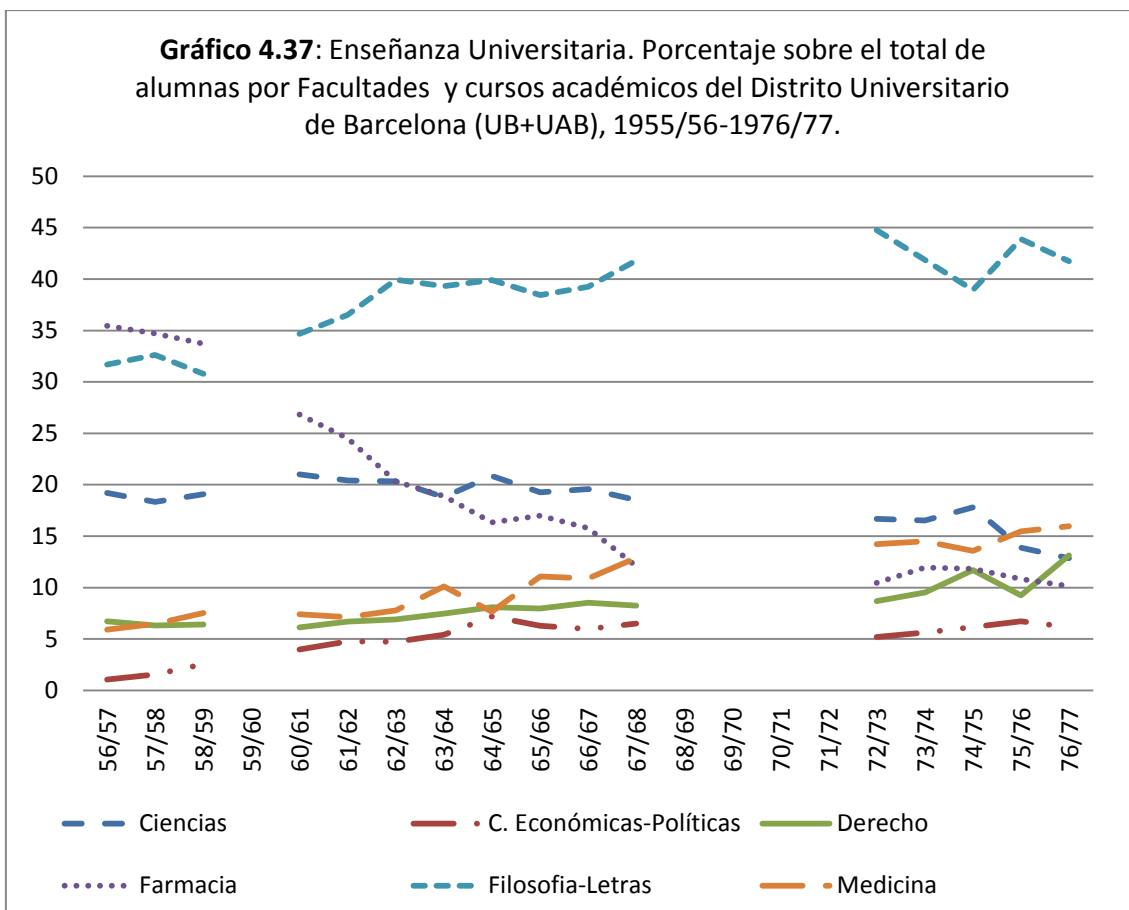
Fuente: Datos estadísticos del Anuario Estadístico de España. Instituto Nacional de Estadística. Fondo INEbase / Historia. Elaboración propia.

Situándonos en una perspectiva más cualitativa, vamos a analizar los patrones femeninos de elección de la carrera a estudiar. Para ello, un primer elemento a subrayar es la dinámica general de cada etapa analizada. Para la etapa 1914-1933 existan diferencias notables entre las distintas facultades. En general, todas las facultades se intercambiaban las posiciones de preferencia (salvo el caso de Derecho). Esta situación fue completamente distinta en el período 1955-1977, en el cual la facultad de Filosofía y Letras se situaba a la cabeza tras arrancar desde la segunda posición y se convertía en la opción hegemónica absoluta.

El Gráfico 4.36 permite conjeturar que los patrones de preferencia se están construyendo y por lo tanto el dinamismo es el rasgo preponderante. En cambio, en el Gráfico 4.37 se pueden diferenciar claramente tres dinámicas de comportamiento que se traducen en unos patrones muy definidos: en un extremo Filosofía y Letras como la facultad “más femenina” y en el otro las carreras donde la presencia de las mujeres es muy minoritaria o excepcional, Derecho, Medicina y Económicas. En un estadio intermedio las facultades de Farmacia y Ciencias que son consideradas las más femeninas dentro del campo de las ciencias puras.



Fuente: Flecha García, “Ganando Espacios En La Universidad Española En La Primera Mitad Del Siglo XX,” 117., en Del Val Valdivieso and Martínez Quinteiro, *Comiendo Del Fruto Prohibido: Mujeres, Ciencia Y Creación a Través de La Historia*.



Fuente: Datos estadísticos del Anuario Estadístico de España. Instituto Nacional de Estadística. Fondo INEbase / Historia. Elaboración propia.

No obstante, si ponemos como punto de referencia un año académico y analizamos en qué orden de preferencia se sitúan las facultades se pueden observar que ante el aparente inmovilismo de los patrones de elección en términos absolutos algo estaba cambiando en términos relativos y cualitativos. El cuadro 4.38 muestra en qué posición se situaba cada facultad en un determinado año en función del cálculo porcentual del número total de alumnas matriculadas en la universidad<sup>356</sup>. Por consiguiente, el orden de preferencia no refleja la brecha numérica entre las distintas facultades.

<sup>356</sup> Es decir, esta clasificación se ha realizado con los datos estadísticos (reflejados en el Gráfico 4.35) de los anuarios calculando dentro del total de las mujeres matriculadas qué porcentaje iba a cada facultad. A modo de ejemplo, si en el curso 1966/67 había un total de 4270 alumnas matriculadas, se calculaban los porcentajes asociados a cada facultad: un 39,25% se matricularon en Filosofía y Letras, un 19,58% en Ciencias, un 15,78% en Farmacia, un 12,89% en Medicina, un 8,25% en Derecho y un 5,97% en Económicas.



Ciñéndonos al marco cronológico 1957-1977, a primera vista se pueden apreciar dos dinámicas de desarrollo distintas: las que cambian radicalmente su posición en la clasificación y las que la mantienen. En el primer grupo lidera la escalada de posiciones la facultad de Medicina que pasa de ser la penúltima opción a ser la segunda más elegida. En cambio, Farmacia lo hace en sentido inverso: de ser la primera opción desciende a la quinta posición.

En segundo lugar tenemos las facultades que mantienen su posición dentro del orden de preferencias con leves modificaciones. Las facultades de Filosofía y Letras y Ciencias se mantienen en las primeras posiciones, y Derecho y Económicas cierran siempre la clasificación.

Todo lo dicho pone de manifiesto que durante la etapa franquista se produjeron sutiles cambios que de forma lenta (o muy lenta) fueron modificando determinados aspectos relativos a la presencia femenina en la universidad. A pesar del aparente inmovilismo en las dinámicas de crecimiento de la población universitaria femenina algo se movía.

**Cuadro 4.38:** Enseñanza Universitaria. Orden de preferencia según los porcentajes de matrícula sobre el total de alumnas por Facultades.

Ámbito estatal			Ámbito del Distrito Universitario de Barcelona		
1916/1917	1926/1927	1931/1932	1956/57	1966/67	1976/77
Ciencias	Farmacia	Filosofía y Letras	Farmacia	Filosofía y Letras	Filosofía y Letras
Filosofía y Letras	Ciencias	Farmacia	Filosofía y Letras	Ciencias	Medicina
Medicina	Filosofía y Letras	Ciencias	Ciencias	Medicina	Ciencias
Farmacia	Medicina	Derecho	Derecho	Farmacia	Derecho
Derecho	Derecho	Medicina	Medicina	Derecho	Farmacia
-	-	-	Económicas	Económicas	Económicas

*Fuente:* Flecha García, "Ganando Espacios En La Universidad Española En La Primera Mitad Del Siglo XX," 117., en Del Val Valdivieso and Martínez Quinteiro, *Comiendo Del Fruto Prohibido: Mujeres, Ciencia Y Creación a Través de La Historia*.

*Fuente:* Datos estadísticos del Anuario Estadístico de España. Instituto Nacional de Estadística. Fondo INEbase / Historia. Elaboración propia.

#### **4.4 La enseñanza universitaria: el cuerpo docente (1957-1977)**

Existen pocos estudios históricos que analicen específicamente la presencia de las mujeres docentes en la universidad durante el período franquista o en épocas anteriores<sup>357</sup>. En los apartados que siguen se analizará detalladamente cuantas profesoras había en la universidad entre 1955 y 1977 y su distribución en las diversas categorías profesionales.

Señalar el carácter cambiante de este objeto de estudio porque resulta impreciso definir las con un solo adjetivo: hubo pioneras, luego fueron una excepción dentro del conjunto y finalmente consiguieron ser una minoría. No obstante, los matices son el rasgo más común y la clave está no sólo en la cantidad de mujeres que consiguieron ejercer como docentes universitarias sino el rango que consiguieron ocupar dentro de la jerarquía del cuerpo docente.

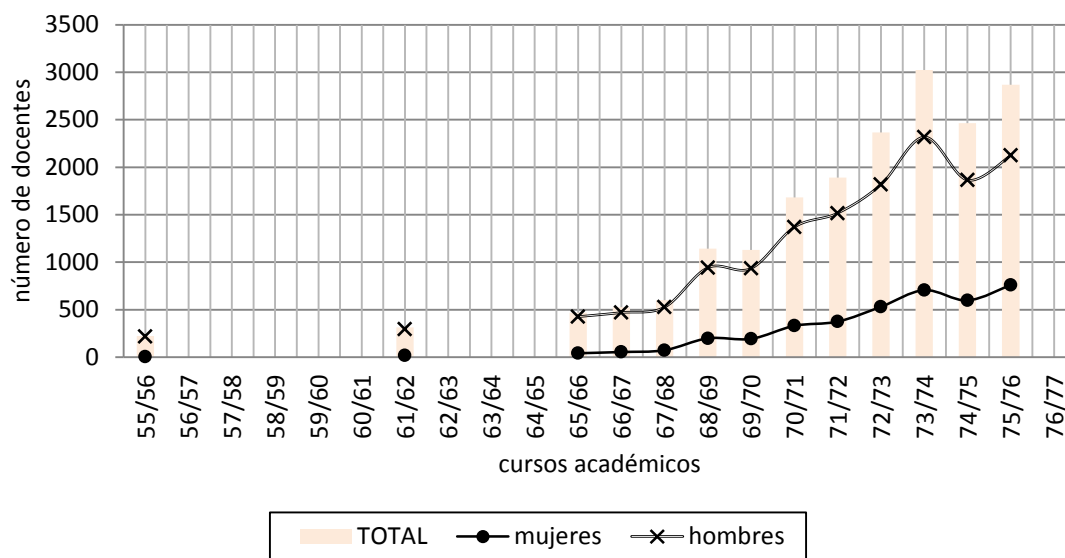
##### **Distribución del personal docente según la categoría profesional**

Los gráficos 4.39, 4.40 y 4.41 representan el número de docentes mujeres - hombres en el periodo 1955/56 hasta 1976/77 en los dos centros de educación universitaria, la UB y la UAB, sin distinguir la categoría profesional que ocupan. A pesar de los vacíos documentales existentes, en líneas generales la presencia de mujeres docentes en la universidad es hasta 1967/68, prácticamente, un fenómeno puntual, la mayoría son hombres. No es hasta 1968/69 que el número de mujeres en cifras absolutas marca una tendencia de crecimiento progresiva.

---

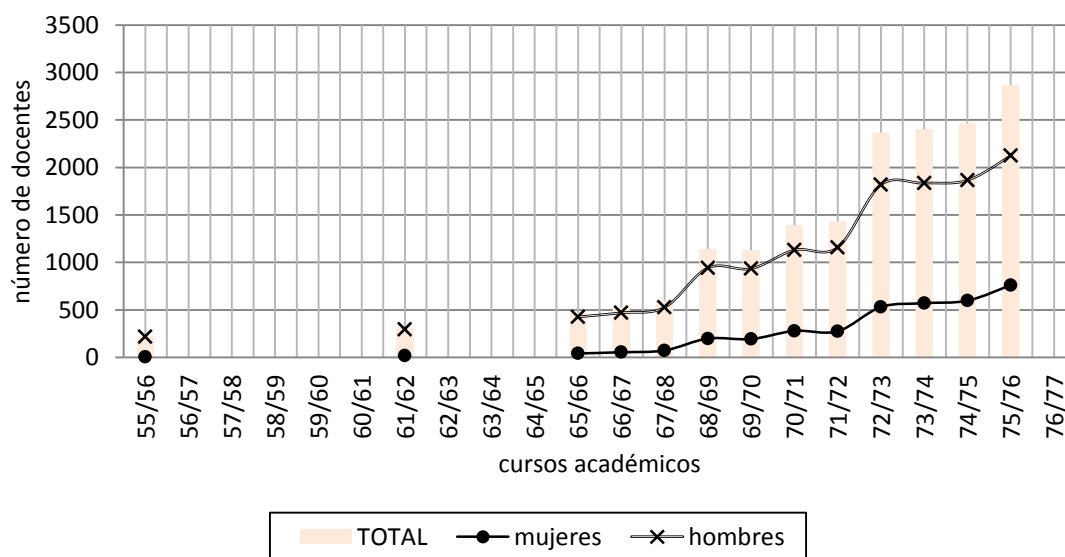
<sup>357</sup> Flecha García, «Profesoras en la Universidad. El tránsito de las pioneras en España»; Matilla Quiza, «Las primeras doctoras universitarias en España. La Facultad de Filosofía y Letras de Madrid (1882-1954)»; Cuesta Bustillo, De Prado Herrera, y Rodríguez, *¿Mujeres sabias? Mujeres universitarias en España y América Latina*.

**Gráfico 4.39:** Enseñanza universitaria. Total profesorado (UB+UAB), 1955/56 – 1976/77.

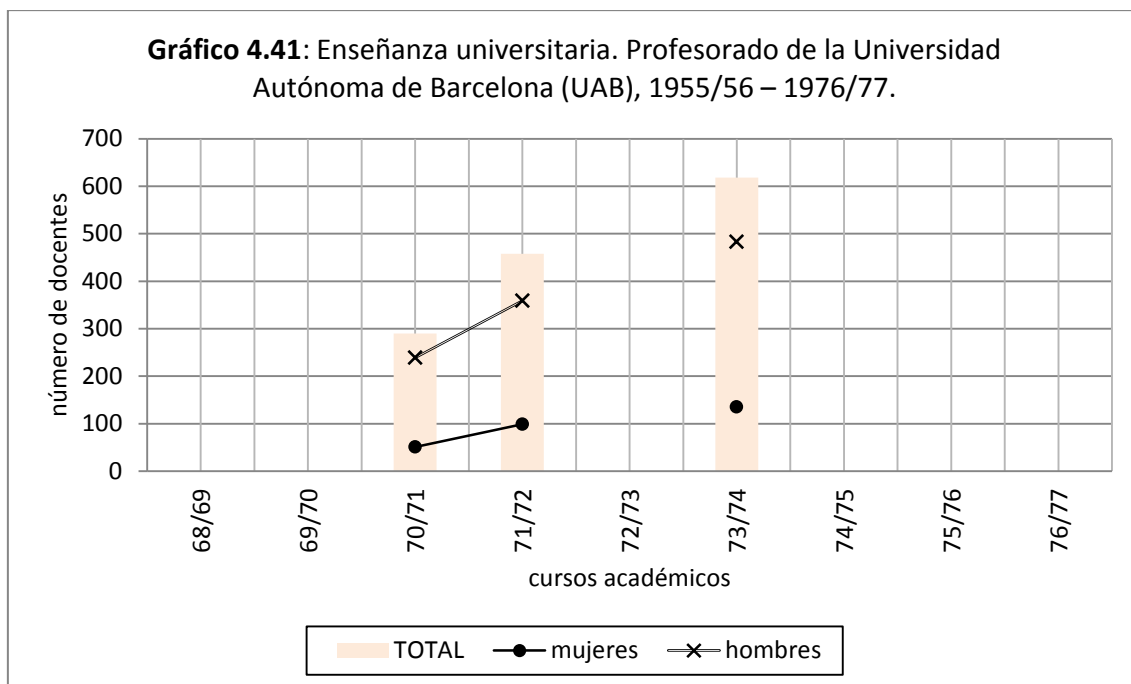


Fuente: Memorias anuales de la Universidad de Barcelona y Anuarios de la Universidad Autónoma de Barcelona. Elaboración propia.

**Gráfico 4.40:** Enseñanza universitaria. Profesorado de la Universidad de Barcelona (UB), 1955/56 – 1976/77.



Fuente: Memorias anuales de la Universidad de Barcelona. Elaboración propia.



Fuente: Anuarios de la Universidad Autónoma de Barcelona. Elaboración propia.

Sin embargo, esta tendencia de crecimiento no nos debe llevar a conclusiones erróneas, ya que la presencia de las mujeres docentes sigue siendo un hecho minoritario. La proporción relativa (Cuadro 4.42) de mujeres - hombres en 1955/56 es 3% - 97%, y en 1965/66 es 9% - 91%. En 1967/68 observamos un cambio de tendencia. Por ejemplo en 1968/69 la proporción mujeres-hombres es 17% - 83% y en 1975/76 es 27% - 74%, diez puntos porcentuales más. Así, es una realidad que la presencia femenina en el cuerpo docente aumenta a lo largo del periodo analizado, pero no se debe perder de vista que el punto de partida era casi imperceptible, un 3% del total.

La disminución tanto del número de hombres como de mujeres docentes a partir de 1974/75 responde más a un vacío documental que a una disminución real del personal docente. Este vacío se aprecia perfectamente en el gráfico 4.41 donde se reproducen datos de la UAB. Según los datos disponibles sobre el alumnado, las cifras tienden a aumentar, por lo que creemos que posiblemente la tendencia de crecimiento numérico del cuerpo docente se mantuvo hasta el final de nuestro período analizado. Más aun considerando que la UAB estaba aún en pleno proceso de desarrollo y, por lo tanto, la apertura de nuevas facultades implicaba integrar nuevos docentes a la nueva universidad (o en su defecto, que en la universidad de origen, la de Barcelona, quedaran plazas vacantes porque sus titulares se habían trasladado). Es una hipótesis que parece lógica teniendo en cuenta la evolución general, a pesar de no tener las fuentes documentales que permita reafirmarla o contradecirla.

**Cuadro 4.42:** Detalle porcentual según el sexo del cuerpo docente universitario total (UB+UAB), 1955/56 – 1976/77.

	<i>mujeres</i>	<i>hombres</i>		<i>mujeres</i>	<i>hombres</i>	
1955/56	3%	97%		1966/67	10%	90%
1956/57	-	-		1967/68	12%	88%
1957/58	-	-		1968/69	17%	83%
1958/59	-	-		1969/70	17%	83%
1959/60	-	-		1970/71	20%	81%
1960/61	-	-		1971/72	20%	80%
1961/62	-	-		1972/73	22%	77%
1962/63	-	-		1973/74	23%	77%
1963/64	-	-		1974/75	24%	76%
1964/65	-	-		1975/76	27%	74%
1965/66	9%	91%		1976/77	-	-

*Fuente: Memorias anuales de la Universidad de Barcelona. Elaboración propia.*

Los gráficos sobre el personal docente analizados hasta ahora nos muestran el número relativo y absoluto de mujeres que forman parte del cuerpo docente universitario, pero no nos muestran la categoría profesional que ostentan, y desde la perspectiva profesional es muy diferente ocupar una u otra categoría profesional. Por ello, a continuación tomando los datos de la Universidad de Barcelona, analizamos la distribución según la categoría profesional que ocupan los hombres y mujeres docentes en cuatro años académicos: 1955/56, 1965/66, 1971/72 y 1975/76 (Cuadro 4.43 y Gráficos 4.44 y 4.45).

En primer lugar, podemos apuntar una nueva característica: la presencia de las mujeres docentes según la categoría profesional (Cuadro 4.43) tiende a ocupar los puestos de menor rango y siendo casos excepcionales, las mujeres llegan a la máxima categoría: catedráticas. Por ejemplo, como catedráticas, el crecimiento relativo entre 1956-1975 es tan solo de un 3%, mientras que en la categoría de adjuntos es de un 18%, o en el caso de las encargadas representa un crecimiento de 13 puntos porcentuales. Es, en la categoría como ayudantes, donde las mujeres entran con mayor proporción (un 32% y un 38%).

**Cuadro 4.43:** Detalle porcentual por categoría profesional y según el sexo del cuerpo docente de la Universidad de Barcelona (UB).

	catedráticos		adjuntos		encargados		especiales		ayudantes	
	mujeres	hombres	mujeres	hombres	mujeres	hombres	mujeres	hombres	mujeres	hombres
1955/56	0%	100%	4%	96%	11%	89%	-	-	-	-
1965/66	1%	99%	12%	88%	15%	85%	7%	93%	-	-
1971/72	1%	99%	13%	87%	24%	76%	9%	91%	32%	68%
1975/76	3%	97%	22%	78%	24%	76%	13%	87%	38%	63%

Fuente: Memorias anuales de la Universidad de Barcelona. Elaboración propia.

La segunda característica que queremos apuntar es que en los gráficos 4.44 y 4.45 se observa un crecimiento progresivo en el tiempo del número de profesoras (Gráfico 4.44) y de profesores (Gráfico 4.45). Sin embargo, la diferencia entre el crecimiento de mujeres y hombres docentes está en la cantidad y la evolución en el tiempo: cuantitativamente mucho menor en el caso femenino y se produce a un ritmo claramente inferior. Y en este caso, debemos destacar que el acceso de las mujeres en el cuerpo docente universitario supone principalmente el reto de abrirse y abrir el camino a la carrera docente universitaria. Por ejemplo, se puede observar analizando la evolución de las docentes adjuntas y las encargadas de cursos: en el año 1955/56 son una excepción, pero aumentan de forma notable al final del período en números absolutos y porcentuales. En contraste, las catedráticas porcentualmente aumentan pero el valor real y absoluto es casi imperceptible.

Estos primeros datos muestran la progresiva entrada de las mujeres en el estamento docente universitario: cronológicamente el punto de inflexión se sitúa a finales de los años sesenta; y numéricamente, se observa que la entrada de las mujeres fue un hecho significativo cuantitativamente pero con límites evidentes en cuanto a las categorías profesionales que ocupa (dentro de la organización jerárquica las mujeres se concentran en las categorías más bajas).

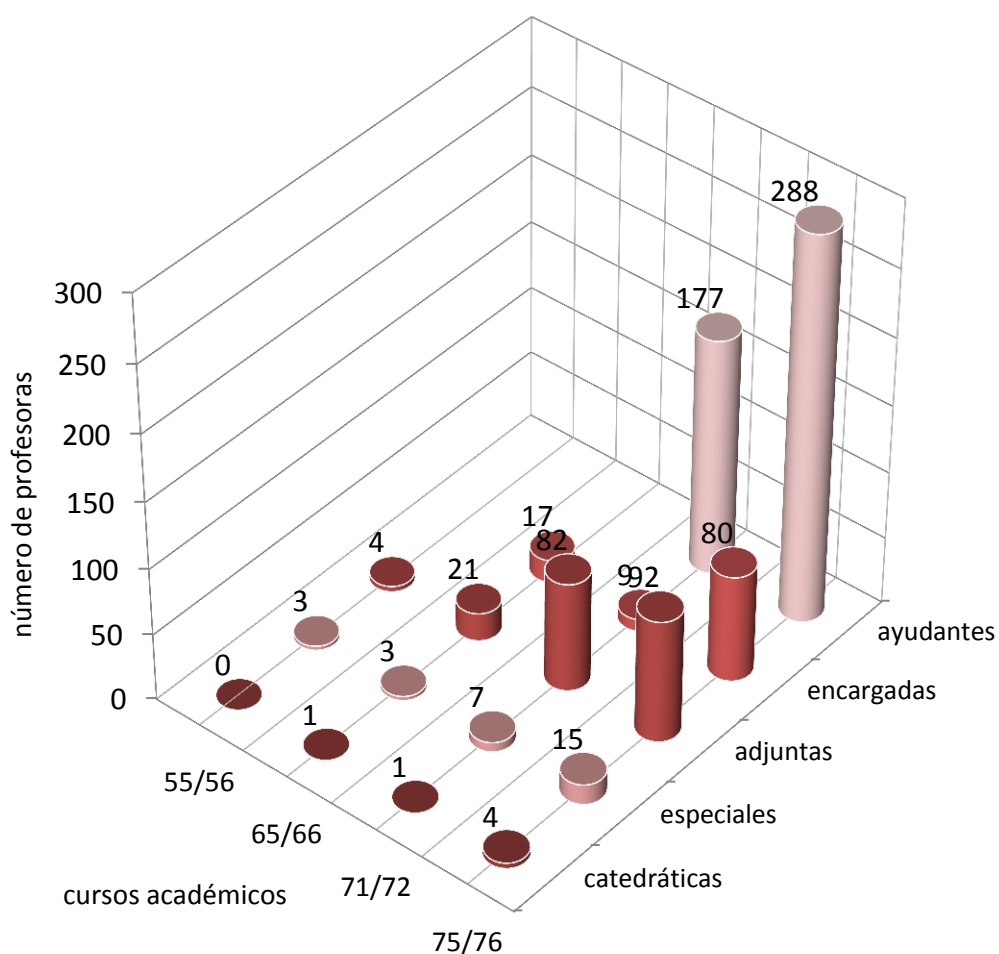
En el cuadro 4.46<sup>358</sup>, que recoge datos tanto de la Universidad de Barcelona como de la Autónoma de Barcelona, se observa claramente esta segregación jerárquica de las mujeres: la columna A representa la proporción hombres y mujeres dentro de cada categoría y según los cursos académicos analizados. En cambio, la

<sup>358</sup> Los datos numéricos del cuadro 4.46 se pueden consultar en el Anexo 2 – apartado III.

columna B representa como en cada curso académico se distribuyen el total de las mujeres profesoras entre las distintas categorías.

Por ejemplo, si en ambas universidades nos centramos en el curso 1971/72 lo que se observa es que las profesoras se concentran mayoritariamente en la categoría de ayudantes (un 64% en la UB y un 72% en la UAB) y los porcentajes en las dos primeras categorías (catedráticos y agregados) no alcanzan el 3% del total en ambas facultades.

**Gráfico 4.44:** Universidad de Barcelona. Mujeres docentes. Distribución según la categoría profesional, 1955/56-1975/76.

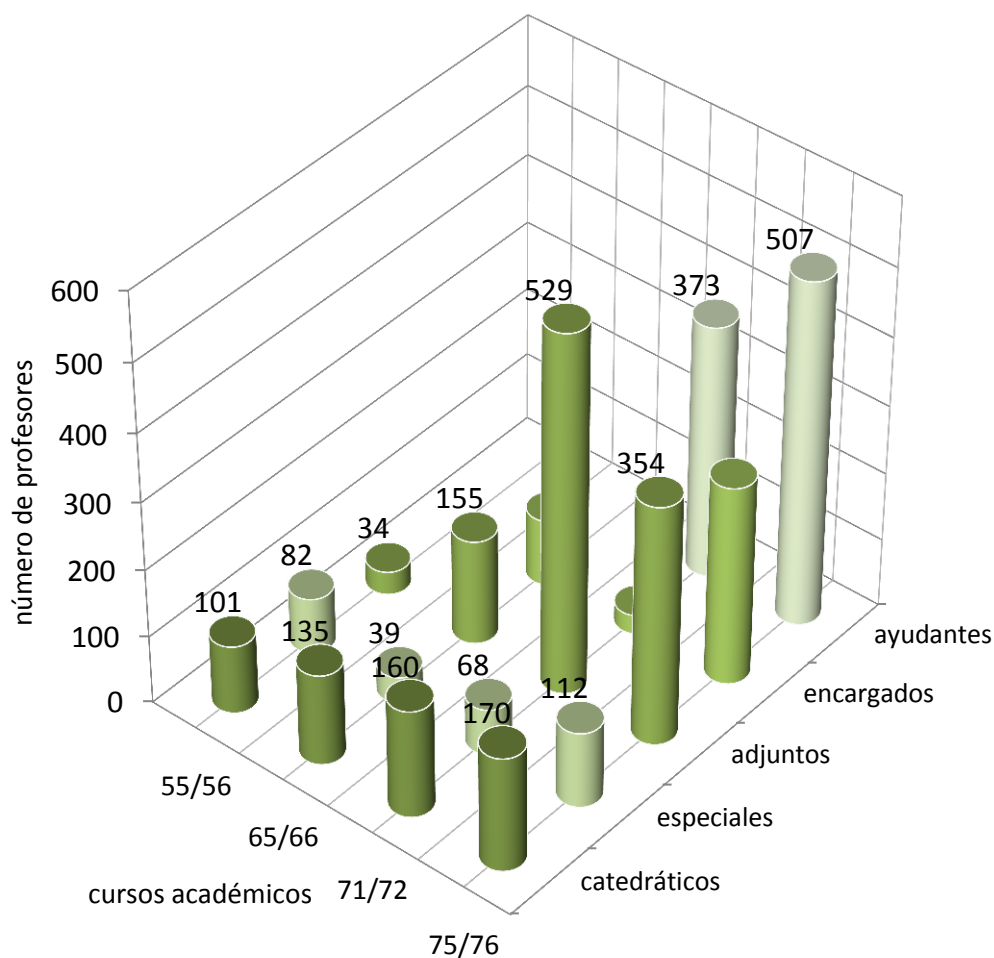


\*La categoría "especiales" hace referencia a la categoría profesional "encargado/a de cátedra" o "agregado/a", es decir, personal docente equiparable a un catedrático pero sin cátedra.

*Fuente: Memorias anuales de la Universidad de Barcelona. Elaboración propia.*

Contrariamente, si lo analizamos desde la perspectiva de los profesores, éstos se reparten más harmónicamente entre todas las categorías. En la categoría de los adjuntos es donde el porcentaje es más elevado, pero los porcentajes en las otras categorías son muy superiores al 3% que indicábamos para el caso de las profesoras. Se mueven entre el 14 y el 32% en la UB, y entre el 12 y el 35% en la UAB.

**Gráfico 4.45:** Universidad de Barcelona. Hombres docentes.  
Distribución según la categoría profesional, 1955/56-1975/76.



\*La categoría "especiales" hace referencia a la categoría profesional "encargado/a de cátedra" o "agregado/a", es decir, personal docente equiparable a un catedrático pero sin cátedra.

*Fuente: Memorias anuales de la Universidad de Barcelona. Elaboración propia.*



**Cuadro 4.46:** Distribución del personal docente universitario según la categoría\* profesional que ocupan (Universidad de Barcelona y Universidad Autónoma de Barcelona) - (datos porcentuales)

		Columna A										Columna B										Columna C		Columna D		
		% mujeres y hombres respecto del total por categorías										% mujeres y hombres por su distribución en las distintas categorías										(todas las categorías)		% M respecto H		
		(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		Total M	Total H			
		M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H					
UB		1%	99%	7%	93%	12%	88%	15%	85%			2%	32%	7%	9%	50%	36%	40%	23%			42	427	9%	1965/66	
		1%	99%	9%	91%	13%	87%	24%	76%	32%	68%	0%	14%	3%	6%	30%	46%	3%	2%	64%	32%	276	1158	19%	1971/72	
		3%	97%	13%	87%	22%	78%	24%	76%	38%	63%	1%	12%	3%	8%	20%	25%	19%	22%	57%	34%	762	2124	26%	1975/76	
UAB																										
		2%	98%	4%	96%	15%	85%	0%	100%	36%	64%	1%	12%	2%	15%	25%	38%	0%	0%	72%	35%	99	359	22%	1971/72	
		2%	98%	23%	77%	21%	79%	4%	96%	40%	60%	1%	11%	19%	18%	32%	34%	3%	18%	46%	19%	135	483	22%	1973/74	

Leyenda: \*Categorías: (1) Catedráticos / (2) Agregados y encargados de cátedra / (3) Adjuntos / (4) Encargados de curso / (5) Ayudantes  
M: Mujeres / H: Hombres / T: Totales

Fuente: Memorias anuales de la Universidad de Barcelona y Anuarios de la Universidad Autónoma de Barcelona. Elaboración propia.

### **Trayectorias docentes, según disciplinas científicas y promoción interna**

Hasta ahora, hemos visto el comportamiento del profesorado universitario tomando como unidad analítica la universidad. En esta sección la unidad analítica son las facultades de la Universidad de Barcelona<sup>359</sup>. El estudio detallado de las dinámicas de incorporación y promoción del profesorado universitario según el sexo en las distintas facultades universitarias es interesante, no sólo porque reafirma las hipótesis expuestas anteriormente, sino también porque permite identificar matices y ritmos distintos de entrada.

A lo largo del período que estamos analizando (1957-1977), las mujeres fueron accediendo progresivamente al estamento docente universitario de todas las facultades. Pero ese acceso tuvo ritmos diferentes en función de la facultad (Cuadro 4.47 – Columna D). Por ejemplo, se pueden identificar dos grupos en función del momento en que empiezan a haber profesoras dentro de dicha facultad. En el primer grupo estarían las facultades de Filosofía y Letras, Farmacia y Ciencias, que ya en el curso 1965/66 entre el cuerpo docente había profesoras: un 18% del total en Filosofía y Letras, un 10% en Farmacia y un 7% en Ciencias. Por el contrario, en las tres facultades restantes (Derecho, Económicas y Medicina) la entrada de profesoras es, por lo menos, posterior al curso 1965/66. En el curso 1971/72 las mujeres en dichas facultades representaban, respecto del total, el 12% en Derecho, el 9% en Económicas y el 8% en Medicina.

A raíz de esta clasificación se podría pensar que existe una relación entre las carreras con un mayor porcentaje de mujeres y las facultades donde hay una mayor presencia de profesoras. A primera vista, no sería del todo ilógico establecer esta relación. Sin embargo, esta explicación pierde credibilidad en el momento en que uno se fija en los porcentajes. En primer lugar, porque siguiendo esta lógica Farmacia debería acercarse más al porcentaje registrado para la facultad de Filosofía y Letras, y en cambio está más cerca del porcentaje de Ciencias. Y, en segundo lugar, estos porcentajes registrados en 1965/66 pueden equipararse a los registrados en 1971/72 para las tres facultades restantes. En conclusión, la entrada de profesoras en las distintas facultades tiene ritmos temporales distintos pero cuantitativamente son similares: entran poco a poco.

---

<sup>359</sup> Los datos numéricos del cuadro 4.47 que se analiza en este epígrafe se pueden consultar en el Anexo 2 – apartado III.

Tenemos un primer elemento: las mujeres acceden al estamento docente de forma progresiva en todas las facultades en similares cantidades pero con matices temporales según la facultad. Sin embargo, estos matices se difuminan si se pone el foco en la distribución profesional interna: ¿en qué posición dentro de la jerarquía académica se ubican la mayoría de las profesoras? Desde esta perspectiva, se observa que profesoras y profesores se comportan de formas distintas: mientras ellos se distribuyen entre todas las categorías profesionales de forma más o menos equilibrada, ellas tienden a concentrarse en las posiciones académicas de menor rango.

En todos los cursos académicos y en todas las facultades, las profesoras se concentran en las categorías más bajas y con unos porcentajes altísimos, por encima del 60% (Cuadro 4.47 – Columna B). Por ejemplo, en la facultad de Ciencias las categorías donde se concentran más mujeres son: en 1965/66 un 88% son adjuntas, en 1971/72 un 62% son ayudantes y en 1975/76 un 73% son ayudantes.

El curso 1965/66 debe inserirse en su contexto, pues la categoría “adjuntas” en ese momento era la de menor rango. Posteriormente se situará jerárquicamente más arriba con la creación de la figura del profesor ayudante y del encargado de curso, pero en ese momento era la posición más baja dentro del escalafón..

Este esquema se reproduce en todas las facultades. En la facultad de Económicas las mujeres se concentran en un 83% y un 88% en la categoría de ayudantes; en Derecho entre un 64% y un 77%; en Farmacia entre un 74% y un 86% y en Medicina entre un 72% y un 93%.

Quizás, la única facultad donde se puede apreciar cierta variación es en Filosofía y Letras, pero eso se debe a que las profesoras se distribuyen entre las dos categorías más bajas: encargadas de curso y ayudantes (o en el curso 1965/66 entre adjuntas y encargadas de curso). Si se suman ambos porcentajes, el resultado es equiparable a los vistos en las demás facultades: en 1965/66 se deben sumar el 37% y el 53%; en 1971/72 el 8% y el 48%; y en 1975/76 el 36 y el 37%.

Para concluir, destacar que desde un punto de vista general en todas las categorías profesionales las mujeres eran una minoría respecto a sus colegas profesionales (Cuadro 4.47 – Columna A). No obstante, esta tendencia tiene su excepción si nos fijamos en la categoría de los ayudantes. Ahí se observa un cambio de tendencia de distribución porcentual hombres y mujeres respecto a las otras categorías profesionales.

Por ejemplo, en Farmacia y en Filosofía y Letras la mitad de los ayudantes son hombres y la otra mitad mujeres. En las cuatro facultades restantes no se llega a esta

distribución equitativa pero la tónica general es que los porcentajes no son tan dispares como en las otras categorías (que el porcentaje de hombres se sitúa en unos porcentajes altísimos)<sup>360</sup>.

En definitiva, a pesar de ser en el rango más bajo de la jerarquía académica, estos porcentajes reflejan en cierto modo un punto de inflexión (un cambio de tendencia en la cantidad de mujeres que entran) respecto a las demás categorías. No significa, necesariamente, que esa proporción se mantenga a lo largo de la carrera y la promoción profesional, pero por lo menos muestra un panorama muy distinto al que había en la primera mitad de la década de los cincuenta.

---

<sup>360</sup> En la columna A, en las otras categorías profesionales hay un par de porcentajes que “destacan” por no seguir la tónica general. Concretamente, nos referimos a dos referencias porcentuales, ambas en la categoría de agregados y encargados de cátedra. La primera, en la facultad de Farmacia en el curso 1965/66 se observa que la proporción mujeres – hombres se sitúa al 50%. Obviamente los porcentajes reflejan que existía el mismo número de agregados que de agregadas, lo que ocurre es que el porcentaje no nos proporciona la cantidad real, ésta es que en esa categoría había sólo dos profesores: un hombre y una mujer. Ocurre lo mismo con la segunda referencia: en la facultad de Derecho en el curso 1971/72 la proporción en un 33% de mujeres frente a un 67% de hombres, que es datos reales se corresponde a dos mujeres y cuatro hombres.

**Cuadro 4.47:** Distribución del personal docente universitario según la categoría\* profesional que ocupan (Universidad de Barcelona)  
- 1965/66, 1971/72, 1975/76 (datos porcentuales)

		Columna A										Columna B										Columna C		Columna D		
		% mujeres y hombres respecto del total por categorías										% mujeres y hombres por su distribución en las distintas categorías										(todas las categorías)		% M respecto H		
																						Total M	Total H			
Ciencias	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		(1)		(2)		(3)		(4)		(5)							
	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H						
	0%	100%	0%	100%	14%	86%	14%	86%			0%	33%	0%	14%	88%	38%	13%	14%			8	112	7%	1965/66		
	0%	100%	6%	94%	15%	85%			31%	69%	0%	15%	2%	5%	37%	48%	0%	0%	62%	31%	63	275	19%	1971/72		
0%	100%	10%	90%	18%	82%	18%	82%	35%	65%	0%	12%	3%	8%	19%	27%	5%	10%	73%	43%	109	346	24%	1975/76			
C. Pol. Económicas y Com.	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		(1)		(2)		(3)		(4)		(5)							
	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H						
	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%				17%		21%		29%		33%			0	42	0%	1965/66		
	0%	100%	0%	100%	3%	97%			20%	80%	0%	12%	0%	7%	12%	44%			88%	37%	17	163	9%	1971/72		
0%	100%	0%	100%	5%	95%	6%	94%	27%	73%	0%	13%	0%	5%	7%	21%	10%	26%	83%	35%	29	185	14%	1975/76			
Derecho	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		(1)		(2)		(3)		(4)		(5)							
	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H						
	0%	100%			0%	100%						47%				53%					0	36	0%	1965/66		
	0%	100%	33%	67%	4%	96%	0%	100%	22%	78%	0%	12%	9%	3%	14%	47%	0%	1%	77%	38%	22	156	12%	1971/72		
0%	100%	0%	100%	10%	90%	6%	94%	22%	78%	0%	11%	0%	7%	28%	34%	8%	18%	64%	30%	25	186	12%	1975/76			

Farmacia	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		(1)		(2)		(3)		(4)		(5)					
	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H				
	0%	100%	50%	50%	13%	87%	0%	100%			0%	37%	25%	3%	75%	53%	0%	8%						
0%	100%	10%	90%	14%	86%	0%	100%	55%	45%	0%	17%	2%	10%	12%	37%	0%	1%	86%	34%	42	86	33%	1971/72	
6%	94%	20%	80%	44%	56%	0%	100%	55%	45%	1%	15%	3%	10%	22%	23%	0%	3%	74%	50%	95	117	45%	1975/76	

Filosofía y Letras	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		(1)		(2)		(3)		(4)		(5)					
	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H				
	3%	97%	13%	87%	28%	72%	20%	80%			3%	24%	7%	9%	37%	20%	53%	46%						
3%	97%	14%	86%	23%	77%	26%	74%	52%	48%	1%	13%	3%	6%	41%	54%	8%	9%	48%	17%	117	293	29%	1971/72	
7%	93%	19%	81%	32%	68%	32%	68%	58%	50%	2%	12%	5%	10%	21%	23%	36%	39%	37%	16%	174	341	34%	1975/76	

Medicina	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		(1)		(2)		(3)		(4)		(5)					
	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H				
	0%	100%			0%	100%	0%	100%				44%				54%		2%						
0%	100%	0%	100%	2%	98%			14%	86%	0%	15%	0%	5%	7%	33%			93%	47%	15	185	8%	1971/72	
0%	100%	6%	94%	8%	92%	15%	85%	22%	78%	0%	11%	2%	6%	11%	21%	15%	15%	72%	47%	47	262	15%	1975/76	

Todas las facultades	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		(1)		(2)		(3)		(4)		(5)					
	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H				
	1%	99%	7%	93%	12%	88%	15%	85%			2%	32%	7%	9%	50%	36%	40%	23%						
1%	99%	9%	91%	13%	87%	24%	76%	32%	68%	0%	14%	3%	6%	30%	46%	3%	2%	64%	32%	276	1158	19%	1971/72	
2%	98%	12%	88%	21%	79%	21%	79%	37%	65%	1%	12%	3%	8%	19%	25%	17%	20%	60%	35%	479	1437	25%	1975/76	

Leyenda: \*Categorías: (1) Catedráticos / (2) Agregados y encargados de cátedra / (3) Adjuntos / (4) Encargados de curso / (5) Ayudantes  
M: Mujeres / H: Hombres

Fuente: Memorias anuales de la Universidad de Barcelona. Elaboración propia.



## **TERCERA PARTE: MUJERES UNIVERSITARIAS**

En los anteriores dos capítulos se ha delimitado el marco espaciotemporal en el cual ubicamos nuestro objeto de estudio y se ha cuantificado su presencia respecto al total de la población, analizando su propia evolución interna de crecimiento. Por un lado, el análisis del marco legislativo educativo del régimen franquista pone de manifiesto las limitaciones explícitas o implícitas que intervenían en el proceso de formación conducente a los estudios universitarios. Por otro lado, el estudio detallado del sistema educativo franquista desde la enseñanza primaria a la universitaria ha permitido cuantificar quién llegaba a la universidad y cómo se distribuían en las distintas facultades universitarias. Ambas cuestiones son de vital importancia para avanzar en la investigación, no obstante tienen ciertas limitaciones interpretativas ya que la información aportada es significativa en su vertiente cuantitativa pero con evidentes limitaciones en el aspecto cualitativo.

Las legislaciones y las estadísticas ofrecen información valiosa sobre contenidos académicos y modelos doctrinales, sobre la proporción de alumnos y alumnas y sobre tendencias de crecimiento. Sin embargo, esta documentación deja sin responder a otras cuestiones fundamentales: ¿Qué mujeres llegaron a la universidad? ¿Qué perfiles familiares, sociales, económicos tenían? ¿Qué significó profesionalmente, socialmente y culturalmente el acceso a los estudios universitarios? ¿Qué expectativas tenían? ¿Cuáles eran sus referentes profesionales a seguir? ¿Qué significaba iniciar una carrera profesional como docente universitaria? ¿En qué momento esas mujeres vieron la universidad como una opción profesional posible? ¿Qué y quiénes contribuyeron o influyeron para que siguieran esa opción? Estas y otras cuestiones de carácter eminentemente cualitativo se abordarán detalladamente en los siguientes tres capítulos: uno de carácter introductorio, uno dedicado a las alumnas universitarias y otro a las profesoras universitarias.



En el primero de ellos se hará referencia, por un lado, a la cuestión del derecho a la educación y específicamente el derecho a la educación de las mujeres en una perspectiva histórica de mayor alcance que el período franquista. Por otro lado, se hará una breve referencia a la cuestión de las relaciones entre ciencia y género a lo largo de la historia y los vínculos existentes entre mujeres científicas e instituciones universitarias y científicas. Asimismo, se introducirá, en el último apartado, la cuestión de los modelos y referentes femeninos y su evolución a lo largo del período franquista.

En los dos siguientes capítulos (6 y 7), complementarios e interconectados, se presentan las claves explicativas e interpretativas que permiten definir y describir los elementos compartidos que existieron entre las mujeres que accedieron a la universidad y, posteriormente, a la carrera docente universitaria. Se trata, en definitiva, de identificar qué factores intervinieron en las trayectorias vitales y profesionales de estas mujeres universitarias (transversales al conjunto, específicos de una determinada disciplina, espacio territorial o familiar) y, a su vez, qué peso específico tuvieron esos factores en las respectivas trayectorias (¿qué influencia tuvieron?, ¿fueron un condicionante?, ¿determinaron sus elecciones?, ¿en qué grado?).

Analizar por separado ambos estatus académicos –alumnas y docentes- no fue una elección únicamente práctica, respondía también a nuestros planteamientos iniciales. Nuestro punto de partida fue analizar el alumnado universitario femenino (en sí mismo y en comparación a los alumnos) para poder, en consecuencia, identificar las alumnas que optaron por iniciar una carrera profesional académica y analizar, entonces, esas trayectorias académicas profesionales en su etapa inicial. Es decir, el análisis era del conjunto a la especificidad, de las alumnas a las profesoras y no a la inversa. Por ejemplo, en el análisis se incluyen trayectorias de estudiantes diversas: alumnas que posteriormente serían profesoras universitarias, otras que no escogieron esa salida profesional, y otras que iniciaron pero no consiguieron continuar su carrera profesional universitaria.

Situar únicamente como punto de partida referencial las mujeres que consiguieron asentarse en la institución universitaria como docentes hubiera alterado en exceso las interpretaciones. O dicho en otras palabras, establecer comparaciones entre trayectorias de éxito y trayectorias alternativas facilitaba detectar qué factores intervinieron y qué grado de influencia tuvieron cada uno de éstos.

Igualmente, esta lógica además tenía su correspondencia cronológica: nos aproximaríamos a la universidad de los años cincuenta y sesenta de la mano de las alumnas universitarias, mientras que serían las docentes universitarias (habían sido

alumnas las dos décadas precedentes) quienes reflejarían la universidad de finales de los sesenta y la década de los setenta.

Las interpretaciones que se presentaran en las siguientes páginas se construyen a partir de la combinación de diversas fuentes históricas y bibliográficas, con características diversas pero complementarias. Así, si bien las fuentes orales no pueden considerarse completamente representativas del conjunto (porque es una muestra insuficiente numéricamente), las entrevistas sí nos muestran y nos permiten ejemplificar aspectos concretos que se pueden deducir (extraer) de otras fuentes documentales como pueden ser encuestas de opinión y estudios sociológicos. Éstos últimos más representativos numéricamente, y en algunos casos elaborados coetáneamente a los hechos, pero impersonales o excesivamente generalistas.

Por consiguiente, las aportaciones y las conclusiones que se exponen en los siguientes capítulos no deben entenderse –ni se pretenden– cerradas, absolutas o completas. En correspondencia con nuestros objetivos iniciales, las fuentes utilizadas y analizadas permiten explorar, describir e identificar los elementos contextuales y motivacionales, transversales y dinámicos que, por lo menos, compartían una parte importante del colectivo analizado, las universitarias. Esto es, por un lado aproximarse al contexto social y cultural en el cual las mujeres accedían a la enseñanza superior y a la docencia universitaria. Por el otro, identificar qué factores y condicionantes intervinieron en las trayectorias de esas mujeres, primero como alumnas y posteriormente en su etapa profesional.



## **5. Alumnas, profesoras, científicas. Debates en torno al derecho a la educación, la ciencia y los modelos femeninos**

A lo largo del proceso de investigación sobre el acceso de las mujeres a la universidad y su posterior presencia como alumnas o académicas universitarias se suceden y superponen distintas perspectivas analíticas -social, de género, cultural- y científicas -historia, filosofía, sociología, psicología, antropología- que enriquecen el análisis a la vez que facilitan herramientas interpretativas. El elemento diferencial es que cada una de estas perspectivas pone el foco en un aspecto concreto, pero todas ellas buscan dar respuesta a cuestiones generales.

Desde nuestro punto de vista, estas cuestiones generales son: el derecho a la educación y el acceso al saber desde la perspectiva de género; las relaciones existentes entre la ciencia practicada y construida y quién construye y obtiene el reconocimiento; y, finalmente, la creación y la transformación de modelos y roles femeninos como reflejo de los cambios y continuidades que experimentan las sociedades. Todas ellas aparecen de forma explícita o implícita a lo largo de esta investigación, así como en la mayoría de estudios que versan sobre temáticas similares o en estrecha vinculación a éstas.

El propósito de este capítulo es introducir los elementos claves de cada uno de los debates mencionados en un marco general y en relación a la etapa franquista. Por consiguiente, este recorrido será sintético y breve desde el punto de vista conceptual (se identificarán las líneas maestras) y limitado a la etapa contemporánea y preferentemente el siglo XX (sin incluir la etapa democrática actual).

Durante los dos últimos siglos cada sistema político ha tenido –y tiene- la capacidad de moldear y reconfigurar los elementos y conceptos de esos debates, ajustándolos a sus propias realidades políticas, económicas, sociales y culturales. A nuestro modo de ver, vincular los debates generales con el sistema político es un elemento clave, ya que supone preguntarse por la capacidad de influencia que tiene un determinado régimen político en relación al marco nacional e internacional en el cual se inserta. Dicho de otro modo, ¿se puede hablar de una especificidad española

en el fenómeno de acceso de las mujeres a las instituciones y centros universitarios durante el siglo XX?

Ante esta disyuntiva, la cronología adquiere un doble protagonismo. Por un lado, se convierte en un elemento fundamental porque facilita la comparación; por el otro se convierte en un elemento distorsionador. Obviamente, los análisis comparativos contribuyen a desmitificar las especificidades nacionales. Distintos estudios nacionales<sup>361</sup> e internacionales<sup>362</sup> refuerzan la hipótesis que el fenómeno de acceso de las mujeres a la universidad en España no se puede desvincular de un contexto internacional similar y compartido, con ritmos y avances, relativamente, paralelos<sup>363</sup>.

No obstante, en otros casos la cronología resulta menos compatible con las distintas realidades nacionales debido a las propias dinámicas políticas internas. A modo de ejemplo, algunos estudios internacionales<sup>364</sup> que tratan sobre esta misma temática utilizan unas cronologías que no parecen del todo aplicables al caso español, y durante el siglo XX hay dos elementos claramente diferenciales respecto a los países occidentales: la dictadura franquista y la no participación de España en ninguna de las dos guerras mundiales (ni durante el periodo de guerra, ni durante el periodo de reconstrucción). Estos acontecimientos fueron decisivos en la trayectoria política del estado español en relación a sus vecinos europeos y países occidentales. Y estas divergencias alteraron las delimitaciones cronológicas históricas convenidas por la comunidad historiográfica.

La instauración del régimen franquista supuso un punto y aparte a todos los niveles, y entre éstos, el acceso de las mujeres a la universidad se modificó en mayor o

---

<sup>361</sup> Ibid.; Flecha García, «Ganando espacios en la universidad española en la primera mitad del siglo XX». en Del Val Valdivieso y Martínez Quinteiro, *Comiendo del fruto prohibido: mujeres, ciencia y creación a través de la historia.*; Josefina Cuesta Bustillo y María Esther Martínez Quinteiro, «La larga marcha de las mujeres hacia la universidad. Un logro del siglo XX en España», en *El Estudio General de Palencia: Historia de los ocho siglos de la Universidad Española*, ed. Margarita Torremocha Hernández (Valladolid: Universidad de Valladolid, 2012), 231-58. en Margarita Torremocha Hernández, ed., *El Estudio General de Palencia. Historia de los ocho siglos de la Universidad española* (Valladolid: Universidad de Valladolid. Secretariado de Publicaciones, 2012).

<sup>362</sup> Tikhonov, «La féminisation des universités suisses, 1870-1930»; Simili, *Scienza a due voci*; Margaret W. Rossiter, *Women Scientists in America: Struggles and Strategies to 1940* (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1984); Dyhouse, «No distinction of sex?: women in British universities, 1870-1939».

<sup>363</sup> Scanlon, *La Polémica feminista en la España contemporánea (1868-1974)*, 3-5.

<sup>364</sup> No son aplicables a la cronología española porque establecen cortes temporales que casan poco con la periodización del régimen franquista (sitúan como punto de inflexión la Segunda Guerra Mundial) o amplían la cronología hasta los años ochenta y noventa del siglo XX. Algunos ejemplos: Brooks, *Academic women*; Charle, «Les femmes dans l'enseignement supérieur 1946-1992, dynamiques et freins d'une présence»; Sue Davis, Cathy Lubelska, y Jocey Quinn, eds., *Changing the subject: women in higher education* (Southport: Taylor & Francis, 1994).

menor grado respecto a la herencia recibida y también respecto a la comunidad internacional occidental<sup>365</sup>. En este capítulo se realizará un breve recorrido histórico sobre esas herencias y tradiciones, de carácter educativo, político y cultural. El primero se centra en los debates alrededor de la cuestión del derecho a la educación de las mujeres. El segundo, desde la perspectiva de la historia de la ciencia se analizará, por un lado las relaciones históricas entre mujer y ciencia, y por el otro, la evolución histórica y el significado atribuible a la profesión académica universitaria y sus atribuciones docentes o investigadoras. Por último, en el tercero se hará una breve síntesis sobre el modelo social ideal franquista en relación (y en oposición) a los otros modelos sociales existentes (reales).

### **5.1 Antecedentes históricos sobre el derecho a la educación de las mujeres**

Numerosas y diversas investigaciones históricas permiten afirmar que la cuestión de la educación femenina ha sido un tema constante de debate a lo largo de las sucesivas épocas históricas, desde la antigüedad a nuestros días. Los estudios realizados desde diversas y complementarias disciplinas científicas (historia de la ciencia, historia de la literatura, historia del trabajo, historia de la educación) coinciden en destacar tres elementos claves del debate<sup>366</sup>: la lucha contra la idea de inferioridad de las mujeres respecto a los hombres en lo que a capacidades intelectuales se refiere (y en otras esferas de la vida pública y privada, obviamente). Dos, la reivindicación del derecho al acceso a la enseñanza en igualdad de condiciones, contenidos y oportunidades con los hombres. Y, en tercer lugar, el intento de desvincular la formación académica de las mujeres de la salida profesional en un sentido restrictivo (las profesiones *femeninas*).

---

<sup>365</sup> Cuesta Bustillo, «Género, saber y trabajo. Mujeres y universidad en la España contemporánea», (especificar).; Santesmases, *Mujeres Científicas en España, 1940-1970: Profesionalización y Modernización Social*, 56-58.

<sup>366</sup> Pilar Ballarín Domingo, «La educación de la mujer española en el siglo XIX», *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, n.º 8 (1989): 257. Según la posición adoptada en el debate público respecto a estas tres cuestiones se pueden identificar tres posturas: la *tradicional* (sectores más conservadores de la ortodoxia católica), el sector del *regeneracionismo* (catolicismo más liberal, liberalismo burgués, krausismo, republicanism, entre otros) y la posición *feminista* (hombres y mujeres de excepción vinculados al institucionalismo y socialismo).

En efecto, el desarrollo de estas cuestiones no siguen ni una línea temporal continúa ni pueden caracterizarse únicamente de forma ascendente (de menos a más), ya que se producen avances y retrocesos entre y dentro de las etapas históricas. No obstante, sí se identifican puntos de inflexión que dan entidad al fenómeno y que aportan claves interpretativas si se vinculan con los distintos contextos históricos. El marco temporal de nuestra investigación es, precisamente, un ejemplo claro de cómo determinadas posturas y concepciones socioculturales interrumpen tradiciones y readaptan antiguos discursos a sus nuevas realidades.

Teniendo en cuenta que el objetivo de este capítulo no es reproducir detalladamente los debates históricos alrededor de la cuestión de la educación de las mujeres, el recorrido que realizaremos en los siguientes apartados se hará situando como punto de llegada el régimen franquista. Es decir, se trata de identificar qué tradiciones históricas (educativas y socioculturales) heredadas adaptó, potenció o frenó de acuerdo a sus propias necesidades y convicciones ideológicas.

### **La reivindicación de un derecho, el acceso a la enseñanza**

Es incuestionable la evidente relación entre la reivindicación de las mujeres al derecho a la educación y el acceso a las instituciones educativas. No obstante, desde el punto de vista conceptual, se pueden apreciar algunas diferencias. Si bien el derecho a acceder a las instituciones educativas se podría definir como una cuestión legal (la legislación debe permitir el acceso según unas determinadas condiciones), la reivindicación del derecho a la educación, además, implica un reconocimiento de carácter sociocultural. En este sentido, el acceso se produce una vez se consigue ese reconocimiento, que significa aceptar como base de la legislación posterior la igualdad (o inferioridad) de las capacidades intelectuales de las mujeres respecto a los hombres.

Ya desde la época moderna se puede rastrear la persistencia de esta reivindicación a lo largo de los últimos siglos, bueno prueba de ello son los textos producidos por escritoras de distintas etapas y nacionalidades<sup>367</sup>. En ellos se

---

<sup>367</sup> Por citar sólo el nombre de algunas de estas escritoras: Christine de Pisan, Marie de Gournay; Mary Astell, Batsua Pell Makin, Mary Wollstonecraft; Maria Van Schurman, Etta Palm d'Aelders; Isabel de Villena, María de Zayas. Para una breve relación de estas escritoras en relación al derecho a la educación ver: Cuesta Bustillo y Martínez Quinteiro, «La larga marcha de las mujeres hacia la universidad. Un logro del siglo XX en España», 231-236; Cuesta Bustillo, «Género, saber y trabajo. Mujeres y universidad en la España contemporánea», 137-139.

reivindicaba el derecho a recibir instrucción en igualdad de condiciones a los hombres a la par que denunciaba la falta de fundamentos de aquéllos que defendían la inferioridad intelectual de las mujeres como un hecho natural. Los siguientes fragmentos que reproducimos ilustran el sentido general de los textos de estas escritoras (el primero de Christine de Pisan, el segundo de María de Zayas):

Si fuera posible enviar a las hijas a la escuela lo mismo que a los hijos, si a aquéllas les enseñaran ciencias naturales aprenderían de forma tan total y comprenderían las sutilezas de todas las ciencias y las artes tanto como los hijos.<sup>368</sup>

Sobre la igualdad intelectual entre mujeres y hombres:

Libros y profesores en lugar de tela, bastidores y almohadones [...] estarían tan capacitadas como los hombres para ocupar puestos de gobierno y cátedras universitarias y, quizás, incluso más.<sup>369</sup>

En el tránsito de la modernidad a la contemporaneidad, y la posibilidad de crear nuevas formas de organización de las sociedades, el debate sobre la educación femenina se resituó en el centro la esfera pública (el Estado debía ocuparse de la educación de la población). Ahí, se sumaba un nuevo elemento al debate: ¿qué educación, considerando la posibilidad de reconocerse ese derecho, debía recibir la población femenina? Esa nueva etapa nacía con un rasgo específico: se vinculaba abiertamente el derecho de formación en igualdad de condiciones entre ambos sexos a la salida profesional de las mujeres.

A modo de ejemplo, Olympe de Gouges en el artículo VI de la *Declaración de los Derechos de la mujer y de la ciudadana* establecía:

La ley debe ser la expresión de la voluntad general; todas las Ciudadanas y Ciudadanos deben participar en su formación personalmente o por medio de sus representantes. Debe ser la misma para todos; todas las ciudadanas y todos los ciudadanos, por ser iguales a sus ojos, deben ser igualmente

---

<sup>368</sup> Bonnie S. Anderson y Judith P. Zinsser, *Historia de las mujeres: una historia propia* (Barcelona: Crítica, 1991), 393., citado en Cuesta Bustillo y Martínez Quinteiro, «La larga marcha de las mujeres hacia la universidad. Un logro del siglo XX en España», 232.

<sup>369</sup> Anderson y Zinsser, *Historia de las mujeres: una historia propia*, 392., citado en Cuesta Bustillo y Martínez Quinteiro, «La larga marcha de las mujeres hacia la universidad. Un logro del siglo XX en España», 233.



admisibles a todas las dignidades, puestos y empleos públicos, según sus capacidades y sin más distinción que la de sus virtudes y sus talentos.<sup>370</sup>

Medio siglo después, la *Declaración de sentimientos* de Seneca Falls también situaba entre sus prioridades la cuestión de la educación, en igualdad de condiciones y de contenidos vinculándolo explícitamente al ejercicio de una profesión:

Decimos: Que todas las leyes que impidan que la mujer ocupe en la sociedad la posición que su conciencia le dicte, o que la sitúen en una posición inferior a la del hombre, son contrarias al gran precepto de la naturaleza y, por lo tanto, no tienen ni fuerza ni autoridad.<sup>371</sup>

Obviamente, estas declaraciones eran de máximos, en el sentido de que los debates alrededor de la cuestión en la época contemporánea avanzaban a medida que se hacían pequeñas conquistas simbólicas y materiales. Es decir, antes de que la educación femenina se pensara en términos individuales y femeninos, vinculándolo a su función en la sociedad (qué beneficios, posibilidades para sí consigue la mujer que estudia), se tenían que superar distintas fases, entre ellas: el reconocimiento a la educación, que ésta fuera pública y equivalente a la masculina, que se diera en todas las etapas educativas o que la formación adquirida tuviera una salida profesional reconocida pública y socialmente. La educación de las mujeres era en realidad un debate sobre el papel que ellas debían desempeñar en las sociedades contemporáneas. Y, desde ese punto de vista, el recorrido que se presenta a continuación es el reflejo de como desde distintos sectores sociales se intentaba acomodar la instrucción femenina al orden liberal.

Que los nuevos estados situaran la cuestión de la educación de la población en las agendas políticas (en España la Ley Moyano en 1857 representó un hito importante<sup>372</sup>), no significó necesariamente una mejora de la educación de las

---

<sup>370</sup> Olympe de Gouges, *Declaración de los derechos de la mujer y de la ciudadana (Déclaration des Droits de la Femme et de la Citoyenne)*, 1789. Condorcet, De Gouges, y De Lambert (et. Al), *La Ilustración olvidada: la polémica de los sexos en el siglo XVIII*, ed. Alicia H. Puleo (Madrid: Anthropos. Dirección General de la Mujer, Comunidad de Madrid, 1993).

<sup>371</sup> Lucretia Mott y Elizabeth Cady Stanton (et. al), eds., *Declaración de Seneca Falls (o Declaración de sentimientos)* (Nueva York, 1848).

<sup>372</sup> Sobre la evolución del sistema educativo en una perspectiva temporal amplia y sobre las distintas iniciativas legislativas anteriores a 1857, a modo de referencia, ver: Sánchez Blanco y Hernández Huerta, «La educación femenina en el sistema educativo español (1857-2007)»; Ballarín Domingo, *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*, cap. 2. La construcción educativa de las

mujeres<sup>373</sup>. Es decir, la necesidad de alfabetización de las sociedades, debido a las nuevas demandas propias de las sociedades industriales, supuso una mejora general del nivel de instrucción y educación de la población, pero estas mejoras fueron muy limitadas –o con rasgos particulares- entre la población femenina<sup>374</sup>. Geneviève Fraisse explicaba así esa particularidad:

Educar a las niñas, a las adolescentes o a las futuras mujeres fue una de las grandes ideas del siglo XIX y de comienzos del XX. [...] En efecto, la educación de las niñas se piensa en función de dos referencias: la evolución del trabajo femenino, las luchas de la emancipación feminista. Por ello durante todo el siglo XIX se puso un gran interés en la promoción de la educación primaria, profesional, familiar, doméstica y culinaria de las chicas y en su presencia en las revistas con destino femenino, que se prolonga durante casi un siglo, hasta 1940, prácticamente en Francia.<sup>375</sup>

En este proceso de reconfiguración de organización de la nueva sociedad industrial, se pusieron las bases de las futuras visiones dicotómicas entre el hombre y la mujer, el espacio público masculino y el espacio privado femenino, el trabajo para el hombre y el cuidado del hogar y los hijos para la mujer. Si bien estas concepciones no eran una invención de la contemporaneidad, sí que se reforzaron enormemente. A modo de ejemplo, la redefinición y reconceptualización del trabajo produjo un nuevo discurso en relación al trabajo de la mujer que sería considerado a partir de entonces en función de una nueva lógica: el trabajo extra-doméstico. Como si las mujeres no hubieran trabajado nunca antes en otros ámbitos que no fueran el doméstico y familiar que se les asignaba a partir de ese momento.

---

diferencias en el siglo XIX; Scanlon, *La Polémica feminista en la España contemporánea (1868-1974)*, 15-58.

<sup>373</sup> Ballarín Domingo, «La educación de la mujer española en el siglo XIX», 247-248. En el artículo la autora valora negativamente la política educativa decimonónica para con las mujeres, considerando que ésta partía de tres convicciones: inicialmente, la instrucción de la mujer no era un asunto público sino privado; que se debía ofrecer una instrucción-moral más que una instrucción-educativa y, esto se conseguía con currículums diferenciados. Para un comentario crítico en clave de género de la Ley Moyano ver: Ballarín Domingo, *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*, 44-46.

<sup>374</sup> Estas limitaciones eran también de mentalidades y convicciones profundas. Sirva de ejemplo Jean Jacques Rousseau y la obra *Emilio o La Educación*, en el que establecía un análisis contrapuesto entre Emilio (educación de los hombres) y Sofía (educación de las mujeres). Sobre las raíces de la construcción sociocultural de las diferencias de género en el siglo XIX ver: *Ibid.*, cap. Capítulo 2: La construcción educativa de las diferencias en el siglo XIX.

<sup>375</sup> Fragmento extraído de Cuesta Bustillo y Martínez Quinteiro, «La larga marcha de las mujeres hacia la universidad. Un logro del siglo XX en España», 236. Las autoras puntualizan que para el caso español, esa mentalidad se extendió treinta años más, todo el periodo del régimen franquista, de la mano de la Sección Femenina que lo asumió como único programa ideológico.

En lo que a política educativa decimonónica se refiere, ésta potenció y fomentó que la educación de las mujeres fuera de carácter moral y doméstico (con matices según la clase social a la que pertenecían<sup>376</sup>) y con currículos claramente diferentes a los de los hombres<sup>377</sup>. Ambos elementos sentaron las bases de las futuras diferencias, ya que los puntos de partida eran claramente discriminatorios para las mujeres. A finales del siglo XIX, esa desventaja de partida fue el caballo de batalla de las primeras feministas que situaron la educación de la mujer como condición previa a su emancipación social, política, económica y cultural. Antes pero, alrededor de la revolución de 1868 hubo algunos intentos por parte de sectores progresistas<sup>378</sup> de situar la cuestión educativa como tema de debate en la opinión pública<sup>379</sup>.

A pesar de este panorama, a lo largo del siglo XIX y muy especialmente a partir de finales de siglo y el primer tercio del siglo XX, las mujeres fueron accediendo o consiguiendo cierto reconocimiento académico y profesional en determinados ámbitos. Esta lenta transgresión de los límites educativos femeninos establecidos no fue inmediata ni brusca, sino más bien un proceso de readaptación, de reapropiación y de redefinición de los valores admitidos<sup>380</sup>. Así, no debería sorprendernos que los primeros ámbitos profesionales en los que las mujeres fueron reconocidas académicamente (acceso a las instituciones educativas) y profesionalmente (que pudiesen ejercer una profesión) fueran las maestras y las matronas. Dentro de la lógica mental de la época, ambas ocupaciones laborales guardaban cierta relación con el ideal de mujer y su función social: las maestras<sup>381</sup> encarnaban –con sus limitaciones y contradicciones internas<sup>382</sup>– el ideal de la madre y esposa que se ocupaba de la familia,

---

<sup>376</sup> Scanlon, *La Polémica feminista en la España contemporánea (1868-1974)*, 30.

<sup>377</sup> *Ibid.*, 20.

<sup>378</sup> No podemos detallar las iniciativas educativas privadas llevadas a cabo por diferentes movimientos sociales y religiosos que desempeñaron un papel importante en las mejoras de la educación de las mujeres. Entre ellos, de tendencias muy diversas están los krausistas (Asociación para la enseñanza de la mujer, escuelas, ateneos, conferencias...) y escuelas), institucionistas, republicanos (Institución Libre de Enseñanza) y anarquistas (Escuelas Modernas Racionales, Francesc Ferrer i Guàrdia), o de carácter religioso (Institución Teresiana del Padre Poveda).

<sup>379</sup> *Ibid.*, 22-24. Además de los intentos por parte de los krausistas, Scanlon pone de ejemplo las obras de Sofía Tartilán y Concepción Arenal como obras de denuncia contra la educación tradicional de la mujer.

<sup>380</sup> Cuesta Bustillo y Martínez Quinteiro, «La larga marcha de las mujeres hacia la universidad. Un logro del siglo XX en España», 238-239. Tomamos prestada esta idea de reapropiación de los espacios en función de las posibilidades del contexto de los estudios de casos documentados por Pilar Ballarín y Consuelo Flecha, así como de las teorizaciones de Roger Chartier y Pierre Bordieu sobre la construcción de las identidades femeninas (consentimiento, dominación, insumisión).

<sup>381</sup> Sobre la creación, desarrollo y programa educativo de la Escuela Normal de Maestras a partir de 1858 ver: Scanlon, *La Polémica feminista en la España contemporánea (1868-1974)*, 17-20 y 41-50.

<sup>382</sup> G. Fraisse destaca la contradicción de esa asociación entre la figura maternal y la figura de la maestra, ya que se produce una confrontación entre discurso (maestra como madre) y práctica (maestras solteras,

especialmente de las criaturas. Eran en definitiva una “«*prolongación natural de su carácter*» con escaso prestigio económico y social”<sup>383</sup>.

Sin embargo, evaluar la entrada y presencia de las mujeres en el sistema educativo en función únicamente de las salidas profesionales no nos aporta demasiada información. De hecho, este punto de vista tendría poco sentido, ya que la política educativa decimonónica entendía la instrucción de las mujeres desde la vertiente moral y de reproducción de los valores socioculturales existentes. En ningún momento se cuestionaba el orden social establecido y la función que la mujer debía tener en él<sup>384</sup>.

En consecuencia, es preciso resituar como eje analítico el acceso de las mujeres en los distintos niveles de enseñanza media y superior, sin vincular el análisis únicamente con la posibilidad del ejercicio profesional a posteriori. En esta nueva dimensión, las primeras universitarias del último tercio del siglo XIX, aparecen como elemento importante a considerar, tanto desde el punto de vista de la entrada en un espacio netamente masculino –la universidad–, como desde el punto de vista de cómo se accede a él (en qué carreras se matriculan las primeras universitarias<sup>385</sup>). A pesar de que numéricamente no eran más que una excepción, estas pioneras marcaron un punto de inflexión a nivel cualitativo, ya que no siguieron exactamente el mismo patrón –de extensión de la función social femenina– en la elección de la carrera universitaria a cursar<sup>386</sup>. Lo cual cuestionaba –aunque fuera de forma implícita– el orden social establecido. En contraste con las matronas y las maestras, las primeras universitarias no tuvieron la posibilidad de ejercer libremente su profesión<sup>387</sup>.

---

enseñanza como profesión). Citado en Cuesta Bustillo y Martínez Quinteiro, «La larga marcha de las mujeres hacia la universidad. Un logro del siglo XX en España», 238-239.

<sup>383</sup> Ballarín Domingo, «La educación de la mujer española en el siglo XIX», 254. A estas dos profesiones se añadirían las de practicantes (cirujano-dentistas) y las enfermeras.

<sup>384</sup> Por alejarse en exceso del propósito de este capítulo no entraremos en detalles sobre la evolución de la profesionalización de las maestras y las vinculaciones con la clase social a la que benefician preferentemente. Es decir, en qué clases sociales las mujeres reconocen la educación como un instrumento útil para cambiar sus funciones sociales. Sobre las diferencias conceptuales de la educación en las distintas clases sociales ver: Ballarín Domingo, *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*, 60-66.

<sup>385</sup> En el siguiente apartado, dedicado a mujer y ciencia, se profundizará sobre la elección de la carrera a cursar de las primeras universitarias.

<sup>386</sup> Entre 1880-1890, 15 mujeres terminaron sus estudios universitarios: 7 en Medicina y Cirugía, 3 en Ciencias, 3 en Filosofía y Letras y 2 en Farmacia. Ballarín Domingo, «La educación de la mujer española en el siglo XIX», 254. A inicio del siglo XX, eran 24 el total de mujeres con título universitario (10 en Medicina, 8 en Farmacia y 7 en Filosofía y Letras). Flecha García, *Las Primeras universitarias en España, 1872-1910*, 122.

<sup>387</sup> Frente esas dificultades, la práctica privada de la medicina, la enseñanza o ejercer en una farmacia fue la forma de poder aplicar los conocimientos obtenidos. Ballarín Domingo, *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*, 72; Consuelo Flecha García, «Por derecho propio

La excepcional incorporación a las aulas universitarias de algunas mujeres antes de 1910 marcó el camino, la dirección, de la nueva dimensión que tomaría la cuestión de la educación femenina en el futuro. Es decir, las discusiones<sup>388</sup> ya no pivotarían únicamente alrededor del reconocimiento al derecho a la educación en igualdad de condiciones y al acceso a las instituciones académicas de todos los niveles, además se demandaba –consciente o inconscientemente- la equiparación a todos los niveles sociales con los hombres, empezando por el derecho a ingresar en las profesiones liberales. En los debates del primer tercio del siglo XX, décadas en que existía cierta unanimidad social sobre la necesidad de instruir a las mujeres, la cuestión de la profesionalización y la emancipación se situó en el centro de la discusión.

El panorama a finales de siglo era alentador aunque con limitaciones de carácter mental: a la par que se reconocía el derecho a la educación, se reforzaba la función social doméstica de la mujer, ya que los contenidos y finalidades educativas permanecían sin cambios<sup>389</sup>. Se ganaba la batalla del reconocimiento legal pero quedaba aún un largo recorrido por la igualdad en la esfera pública y profesional (igualdad de derecho y de capacidades intelectuales). Sirvan de ejemplo, las declaraciones recogidas en actas de uno de los asistentes del Congreso Pedagógico Hispano Portugués Americano de 1892:

[...] demos, como he dicho, a la mujer, todos los medios que pide para instruirse y ganarse la vida por sí misma... si las circunstancias la privan de tener un marido, un padre o un hermano que trabaje por ella.<sup>390</sup>

Aun así, a finales de siglo la situación invitaba a ser optimista también, pues se produjeron significativos avances en la profesionalización del trabajo femenino y en visibilizar públicamente sectores favorables a la mejora de la educación de las mujeres desde vertientes progresistas. Así, por un lado, se incorporó un nuevo sector a los

---

universitarias y profesionales en España en torno a 1910», *Tabanque: Revista pedagógica*, n.º 24 (2011): 157-74.

<sup>388</sup> Los Congresos Pedagógicos de finales de siglo muestran las posturas respecto a la educación de las mujeres, y aún levantan importantes recelos las propuestas de instrucción que se alejaban del papel social femenino asignado. Ballarín Domingo, *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*, 76-84.

<sup>389</sup> Scanlon, *La Polémica feminista en la España contemporánea (1868-1974)*, 25-30. La autora pone de ejemplo la aparición de un nuevo ideal femenino compatible a los ya existentes: la *mujer instruida*, fórmula intermedia a la *mujer sabia* y a la *mujer ignorante*.

<sup>390</sup> Citado en Ballarín Domingo, *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*, 80., extraído de Pérez de la Mata, A: *Actas del Congreso pedagógico Hispano Portugués Americano de 1892 (Actas, 1892)*. Vda. De Hernando y Cía., Madrid, 1894., p. 117.

debates públicos que además defendía posiciones feministas<sup>391</sup>. Por el otro, esas posturas tuvieron su influjo –variable- en la política educativa (sirvan de ejemplo las mejoras –limitadas- en la formación de las maestras y la unificación salarial de maestras y maestros). Aunque el proceso fuera lento, se marcaban las pautas a seguir.

Si la mujer pide por derecho propio el ejercicio de todas las profesiones, participar de las conquistas de la ciencia, cooperar a la solución de los problemas sociales, creemos que pide lo justo: pide la rehabilitación de media humanidad, y los resultados obtenidos hasta el día prueban que no es indigna de lo que solicita.<sup>392</sup>

### **Formación femenina: función, finalidad y salidas profesionales**

Durante el primer tercio del siglo XX, periodo conocido como edad de plata, el estado español experimentó cambios profundos a todos los niveles. Los avances y transformaciones en los ámbitos de la economía, la cultura, la población, la política y la industria que los países occidentales habían ido desarrollando desde el siglo anterior, en España se produjeron a mayor velocidad concentrados en unas pocas décadas. En el campo de la educación, tanto para el conjunto de la población, como para la femenina en particular, también se alcanzaron logros significativos.

En relación a los parámetros del debate sobre la educación femenina que se planteaban al inicio del capítulo, entre el año 1900 y 1936/39 se consiguieron –con matices- avances importantes en todos los frentes: el derecho de la población femenina se ampliaba a todas las capas y clases de la sociedad, se reconocía legalmente el derecho a acceder a todos los niveles del sistema educativo sin restricciones por razones de sexo, y, finalmente, se regulaba oficialmente que no hubiera diferencias entre la instrucción masculina y la femenina. Todas estas mejoras estaban estrechamente vinculadas con la cuestión del trabajo femenino, la opción de nuevas salidas profesionales y su profesionalización.

---

<sup>391</sup> Para consultar fragmentos de algunas de éstas voces (Emilia Pardo Bazán, Berta Wilhelm, María Encarnación de la Rigada, Matilde García del Real, entre otras), ver: *Ibid.*, 80-82.

<sup>392</sup> Citado en *Ibid.*, 81., extraído de Wilhelmi, Berta: “La aptitud de la mujer para todas las profesiones”, *BILE* (Boletín de la Institución Libre de Enseñanza) 388., 1893. p. 101. En esta misma línea ver también: Pardo Bazán, Emilia: “La educación del hombre y la de la mujer. Sus relaciones y diferencias”, *NTC* (Nuevo Teatro Crítico), 2, núm. 22 (octubre 1892), referencia de Scanlon, *La Polémica feminista en la España contemporánea (1868-1974)*, 28.

A continuación se expondrán brevemente los principales cambios en materia educativa y profesional que afectaron al conjunto de la población desde una perspectiva de género. Antes pero es preciso evaluar el significado y el alcance teórico y práctico de esas transformaciones durante el primer tercio de siglo y respecto a las décadas precedentes y posteriores (la instauración del régimen franquista).

Indiscutiblemente, las iniciativas legislativas en materia educativa, laboral y profesional que se llevaron a cabo entre 1900 y 1936/39 representaban un progreso respecto a las décadas anteriores. Del mismo modo, es unánime la opinión de que la instauración del régimen franquista representó no solo un freno a la tendencia progresista que se podía intuir en la década de los treinta, sino que además encarnaba una vuelta al pasado, restableciendo tradiciones y posturas ideológicas profundamente conservadoras.

No obstante, a pesar de la utilidad de establecer una comparación de largo alcance para vislumbrar las tendencias generales y situar en su justa medida el grado de influencia de los cambios, así como la permanencia de las continuidades, la realidad es que existe el peligro de distorsionar la línea histórico-temporal por simplificar en exceso los rasgos propios de cada etapa. En la práctica, lo que se quiere poner de relieve es que el análisis dicotómico cambio-continuidad o avance-retroceso como único referente interpretativo erra por simplista y reduccionista, volviéndose inoperante cuando se pone el foco en aspectos más concretos o específicos.

Siguiendo esta lógica, la dimensión que adquiere la Segunda República como referente comparativo sirve para explicar y entender muchos aspectos respecto a la herencia de las décadas anteriores y también respecto a lo que vino después de la guerra civil. Pero deben interpretarse con cautela y combinando constantemente la escala temporal (periodos largo, etapas concretas) y espacial (el estado en su conjunto o núcleos urbanos como estudio de caso).

En esta línea, parece lógico insertar la Segunda República en una doble dinámica temporal: una muy específica, 1931-1936/39; la otra más amplia: el primer tercio del siglo XX. Pensamos que es importante combinar ambas cronologías para contrarrestar la tentación de sobredimensionar los logros de la Segunda República, o minusvalorar las transformaciones de las dos décadas precedentes. Analíticamente el régimen republicano concentra ambas dinámicas, por ello resulta útil como punto referencia.

Durante los años de la Segunda República tuvieron lugar dos procesos complementarios: por un lado, reivindicaciones y demandas que estaban en disputa durante las décadas anteriores se asentaron transformándolas en textos legales. Es decir, se sancionaban legalmente los cambios que de alguna forma la sociedad había

integrado progresivamente (acceso a todas las etapas educativas, coeducación). Por el otro, se creaban y se integraban en el debate público y político nuevas demandas y reivindicaciones. Eran propuestas de cambio en aras del progreso social que no tuvieron oportunidad de desarrollarse. Pero fue el cúmulo de ambas experiencias en su globalidad que se pueden apreciar las transformaciones.

Durante el primer tercio del siglo XX, desde el punto de vista educativo se hicieron importantes avances a nivel cuantitativo en todas las etapas de la enseñanza y cualitativamente en el ámbito pedagógico (cambios en los contenidos y la coeducación). La mayor presencia de las mujeres en los distintos niveles educativos, y especialmente en los niveles obligatorios, fue un primer avance significativo respecto al siglo anterior. Ese aumento, de carácter general, de la población educativa contribuyó a reducir las tasas de analfabetismo tanto masculinas como femeninas, con ritmos dispares<sup>393</sup>. En todas las etapas aumentó la presencia de las mujeres, pero por sus implicaciones posteriores fueron claves el incremento en las Institutos femeninos (durante la Segunda República Institutos Mixtos Nacionales) y en las universidades.

Este crecimiento, además, adquirió una importancia también cualitativa gracias a los cambios introducidos en el ámbito pedagógico. A diferencia de lo que venía sucediendo hasta la fecha, en la primera enseñanza se establecieron programas comunes para ambos sexos. Más concretamente, las niñas recibirían la misma instrucción que los niños. Siendo un hito importante, quedaba algún resquicio: se mantenían para las niñas la educación en los saberes femeninos específicos. En la enseñanza media, el aumento de las alumnas y los problemas por mantener la división de sexos en las aulas, incentivó la creación de nuevos institutos para mujeres. En cuanto a las enseñanzas profesionales, el aumento fue paralelo a la mejora de la profesionalización de las maestras, la creación de nuevas escuelas (Escuelas de Estudios Superiores de Magisterio, Escuela Central de Idiomas, Escuela del Hogar y Profesional de la Mujer), así como la ampliación de las enseñanzas profesionales impartidas: matronas, institutrices, taquígrafas-mecanógrafas y enfermeras<sup>394</sup>.

Donde los avances también fueron significativos en calidad y cantidad fue en la enseñanza universitaria. A partir de 1910, el acceso de las mujeres a la universidad no requería de ningún permiso especial. Así, desde el punto de vista legal era la única

---

<sup>393</sup> Rosa María Capel Martínez, *El Trabajo y la educación de la mujer en España (1900-1930)* (Madrid: Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer, 1986), 363.

<sup>394</sup> En el ámbito territorial barcelonés, promovido desde la Mancomunitat, destacar algunas iniciativas educativas importantes: de carácter público, la *Escola de Bibliotecàries*, creada en 1915 y la *Escola de Infermeres* en 1919, y de carácter privado *Institut de Cultura i Biblioteca Popular per a la Dona*.



etapa educativa donde no había una separación de sexos explícita ni diferencias en los contenidos educativos (des del punto de vista moral y social persistían las voces que cuestionaba la presencia de las mujeres en la universidad). Lo destacable era que las mujeres que llegaban a la universidad no eran casos excepcionales, se iniciaba una tendencia de crecimiento que se auguraba lenta pero progresiva. Sería un proceso no exento de críticas, ya que si bien el reconocimiento legal existía desde 1910 las críticas y los desprecios de determinados sectores serían un constante durante esos años<sup>395</sup>.

En vinculación a la promoción de la educación, diversas iniciativas estatales contribuyeron a crear un clima general positivo. Buena muestra de esta voluntad estatal fue la creación de la Junta de Ampliación de Estudios en 1907, y la potenciación de centros de formación como los Institutos - Escuela o las residencias de estudiantes (la Residencia de Señoritas se creó en 1915<sup>396</sup>).

Sea como fuera, la posibilidad de acceder a una formación más amplia en todas las etapas educativas, y la posibilidad de acceder a todos los niveles educativos, facilitaba que hubiera una mayor presencia de las mujeres en los espacios públicos y políticos. Y esa conquista de los espacios públicos desde el ámbito profesional también tenía su correspondencia legislativa: también en 1910, una orden daba validez legal a los títulos obtenidos por las mujeres para el ejercicio de todas las posiciones relacionadas con el Ministerio de Instrucción Pública. Hecho que permitía acceder a las oposiciones y concursos en iguales condiciones<sup>397</sup>.

Respecto a las transformaciones de carácter cualitativo, señalábamos que eran importantes desde el punto de vista pedagógico: las alumnas incorporaban a su currículum el contenido educativo general (léase el contenido que hasta entonces era propio de los alumnos) y la coeducación<sup>398</sup> como alternativa de organización del alumnado. Ninguna de las dos cuestiones puede entenderse si no se insertan en su

---

<sup>395</sup> Flecha García, «Ganando espacios en la universidad española en la primera mitad del siglo XX».

<sup>396</sup> Sobre el papel fundamental que desarrolló esta institución: Raquel Vázquez Ramil, *Mujeres y educación en la España contemporánea: la Institución Libre de Enseñanza y la Residencia de Señoritas de Madrid* (Madrid: Akal, 2012).

<sup>397</sup> Boletín Oficial del Estado (Gaceta de Madrid), *Real orden disponiendo que la posesión de los diversos títulos académicos habilitará a la mujer para el ejercicio de cuantas profesiones tengan relación con este Ministerio*. Flecha García, «Por derecho propio universitarias y profesionales en España en torno a 1910».

<sup>398</sup> Sobre las distintas posiciones y argumentos en relación a la coeducación ver, entre otros, Scanlon, *La Polémica feminista en la España contemporánea (1868-1974)*, 50-54. Respecto al significado que se atribuía entonces a la "coeducación" era fundamentalmente organizativo. Es decir, se defendía la coexistencia de niños y niñas en los centros educativos pero sin llegar a cuestionar la finalidad de cada una de las enseñanzas. En definitiva, a pesar de reconocer la necesidad de instrucción de las mujeres en virtud del progreso de toda la sociedad, esta aceptación se sustentaba sobre la división tradicional de las esferas y las diferentes funciones sociales atribuidas a cada sexo.

contexto. Al inicio del nuevo siglo, la cuestión educativa adquirió un protagonismo público importante, ya que se percibía por amplios sectores, clases y movimientos sociales como motor del cambio, asociado al progreso y regeneracionismo social. Paralelamente, las transformaciones que se estaban sucediendo a todos los niveles crearon un ambiente más favorable a la incorporación laboral de las mujeres<sup>399</sup>. Ante esa nueva coyuntura, la educación de las mujeres se vinculaba estrechamente a las nuevas posibilidades laborales, que afectaban a amplios sectores de la sociedad.

Respecto a los años precedentes, el vínculo formación y trabajo se reforzaba, ya que se ampliaban los horizontes laborales de las mujeres más allá del ámbito doméstico. La creación de nuevas profesiones demandaba nuevos profesionales, y en ese contexto las clases medias empezaban a ver socialmente adecuado el empleo de las mujeres<sup>400</sup>. Paralelamente, empero, esa nueva dinámica no tenía suficiente fuerza como para que se pusiera en cuestión la función social de la mujer, si acaso se amoldaba el discurso social a la nueva realidad derivada de las transformaciones generales. Así, desde distintos sectores y movimientos sociales se daba respuesta a lo que debía ser la educación de las mujeres, aunque las reflexiones no pivotaban sobre la educación femenina en sí misma, sino que ésta debía amoldarse a las necesidades de la sociedad<sup>401</sup>.

A la proclamación de la República, y la posterior obtención del derecho a voto por parte de las mujeres, la cuestión de su educación suscitó aún más controversias. La implantación de la coeducación en la enseñanza primaria y secundaria –con cronologías y resultados dispares<sup>402</sup>– no fue debido a las demandas de emancipación

---

<sup>399</sup> Numerosos estudios coinciden en el vínculo existente entre emancipación de la mujer y desarrollo económico, ver: Núñez, *La Fuente de la riqueza: educación y desarrollo económico en la España contemporánea*. Las necesidades económicas, la creación de nuevas profesiones y la demanda de profesionales contribuyó a que se produjeran cambios de actitud en lo referente a la educación de las mujeres jóvenes de clase media. Scanlon, *La Polémica feminista en la España contemporánea (1868-1974)*, 6.; Ballarín Domingo, *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*, 85.

<sup>400</sup> *Ibid.*, 90.

<sup>401</sup> *Ibid.*, 92-99. Ilustrativa es la síntesis que realiza Ballarín sobre las posturas que adoptan las distintas tendencias del movimiento obrero respecto a la educación de las mujeres: desde los anarquistas que apuestan por ganar a la mujer a la causa sin cambiar necesariamente los papeles sociales; la postura socialista que asocia el hecho de educarlas para rescatarlas pues son un instrumento (una compañera) de la causa revolucionaria; hasta la visión católica que apuesta por profesionalizar aún más a las mujeres en su función doméstica.

<sup>402</sup> La coeducación en la enseñanza primaria fue un tanto ambigua en su aplicación práctica. Legalmente, se establecía la enseñanza mixta en la etapa primaria mediante un real decreto en febrero de 1911. No obstante, su puesta en práctica fue limitada. Durante la Segunda República, la coeducación en la primaria no se reguló hasta septiembre de 1937. La coeducación en la enseñanza media se hacía efectiva mediante decreto en agosto de 1931: se transformaban los Institutos de segunda enseñanza femeninos en Institutos Mixtos. Un mes después se establecía la coeducación en las Escuelas Normales.

de las mujeres a través del acceso a una mayor cultura. Fue la posibilidad de ejercer en igualdad de condiciones sus derechos políticos lo que marcó un punto de inflexión. Sin embargo, la posibilidad real -aunque no exenta de dificultades- de que la cuestión de la educación femenina hubiera entrado en una nueva fase se truncó completamente a inicios de 1939 con la victoria del bando sublevado y la instauración de un nuevo régimen político que quiso borrar cualquier elemento que guardara relación con la Segunda República.

Nunca sabremos cómo hubiera evolucionado el debate sobre la educación de la mujer y si finalmente se hubiera discutido sobre su función social. La legislación republicana, progresista en determinados aspectos sobre los derechos civiles, políticos y laborales de las mujeres, topó con una realidad sociocultural compleja, que seguía mayoritariamente visualizando la sociedad a partir de las esferas complementarias y la asignación de unos papeles sociales en función del sexo<sup>403</sup>.

Cómo evolucionó el debate sobre la educación femenina y su función social se desarrollará extensamente en el último apartado de este capítulo (*5.3 Modelos y anti-modelos femeninos del Nuevo Estado. Patrones estereotipados y tradiciones históricas*). Veamos, primero, algunos aspectos relacionados con los vínculos históricos existentes entre ciencia y género desde una doble perspectiva: desde el punto de vista general a lo largo de la etapa contemporánea, y desde un punto de vista particular, qué significación histórica ha tenido el “hacer carrera universitaria” y qué atribuciones científicas y docentes se le atribuían según la etapa política.

---

<sup>403</sup> Ibid., 105.

## 5.2 Ciencia y género: mujeres científicas

### La construcción del conocimiento científico, creencias y conceptos

La historia de la ciencia es la disciplina que se ocupa tanto de estudiar el desarrollo de la ciencia y la técnica a lo largo de los siglos como de analizar el impacto de esos avances en el conocimiento científico y técnico en relación al contexto histórico social, cultural, político y económico en el cual se desarrollan. Dentro de esta definición genérica, existen multitud de campos temáticos que adquieren cierta entidad en función de los aspectos específicos y concretos a observar.

La finalidad de esta apartado no es hacer un estado de la cuestión sobre la historia de la ciencia desde la perspectiva de género ni a nivel nacional<sup>404</sup> ni internacional<sup>405</sup>, pero sí plantear algunos aspectos que desde distintas ramas del saber han puesto en cuestión determinadas creencias o conceptos científicos y que afectan a la misma ciencia como saber construido. Los aspectos sobre los cuales queremos dirigir nuestra atención son: la invisibilidad casi total de personajes femeninos como protagonistas y creadoras de ciencia en las genealogías de personajes científicos históricos (como veremos a continuación según la época histórica considerada) y la puesta en cuestión del carácter neutral de la ciencia a raíz de la incorporación de

---

<sup>404</sup> En el caso español, destacar la relevancia de grupos de investigación que han contribuido en el desarrollo de la historia de la ciencia desde la perspectiva de género con resultados interesantes y contrastables por la proliferación de artículos y monografías sobre la cuestión, mayoritariamente del campo de las ciencias naturales y la medicina, muchas de las cuales financiadas y potenciadas desde instituciones públicas, por ejemplo, el Instituto de la Mujer. Becerra Conde y Ortiz Gómez, *Mujeres de ciencias: mujer, feminismo y ciencias naturales, experimentales y tecnológicas*; Ortiz Gómez, *Medicina, historia y género: 130 años de investigación feminista*; Alcalá Cortijo, «Españolas en el C.S.I.C. Presencia y status de las mujeres en la investigación científica española, 1940-1993»; Magallón Portolés, «La incorporación de las mujeres a las carreras científicas en la España contemporánea: la Facultad de Ciencias de Zaragoza (1882-1936)».

<sup>405</sup> Destacar, únicamente, el caso italiano y la interesante y fecunda producción de la historia de la ciencia desde la perspectiva de género, quizás favorecido por el hecho de que las mujeres accedieron sin menos problemas legales, en comparación al caso español, a la universidad y a las cátedras. Algunas referencias: Rita Alicchio y Cristina Pezzoli, *Donne di scienza: esperienze e riflessioni*, ed. Centro documentazione donne di Bologna (Torino: Rosenberg & Sellier, 1988); Gian Paolo Brizzi y Andrea Romano, *Studenti e dottori nelle università italiane (origini-XX secolo). Atti del Convegno di studi. Bologna, 25-27 novembre 1999* (Bologna: CLUEB (Cooperativa Libreria Universitaria Editrice Bologna), 2000); Colletivo di Torino Donne e Scienza, «Come vivono la Scienza le donne?», *SE - Scienza Esperienza* 9 (1983): 29-30; Miriam Focaccia, *Dizionario biografico delle scienziate italiane (vol. 1)* (Bologna: Edizione Pendragon, 2012); Sandra Linguerrì, *Dizionario biografico delle scienziate italiane (vol. 2)* (Bologna: Edizione Pendragon, 2012); Govoni, «Professionalizzazione dello scienziato e ingresso delle donne nella scienza accademica: i casi inglese e italiano a confronto»; Govoni, «Crafting Scientific (Auto) Biographies»; Simili, *Scienza a due voci*; VV.AA., *Alma Mater Studiorum. La presenza femminile dal XVIII al XX secolo. Ricerche sul rapporto donna/cultura universitaria nell'Ateneo Bolognese*.

nuevas perspectivas analítica que evidencian las limitaciones de la mirada masculina asumida como universal.

En relación a la supuesta neutralidad de la ciencia remitimos al capítulo 1 (*Estado de la cuestión: Historia, mujeres y saber*), ya que en él se analiza extensamente la evolución de la ciencia histórica y sus debates y transformaciones epistemológicas en relación a la teorización y uso del género como perspectiva analítica. Respecto a la primera cuestión, sí haremos algunas puntualizaciones de carácter general.

Para empezar, el equívoco comúnmente aceptado de que “hay pocas mujeres científicas en la historia de la humanidad” se ha ido solventando gracias a nuevas investigaciones que han subrayado el desinterés y la falta de perspectiva en la observación para situar a las científicas junto a los científicos en sus respectivos análisis históricos.

Un examen poco riguroso de la historia de la ciencia induciría a pensar que la mujer ha estado ausente del desarrollo de esta actividad a lo largo de la historia. Hipatia, Hildegarda de Bingen, Madame de Châtelet, y tantas otras mujeres científicas (...) desmienten esa afirmación. Ha podido propiciar esta situación el hecho de que los y las historiadores/as hayan prestado poca atención a la relación ciencia y género.<sup>406</sup>

Sin embargo, el cambio de perspectiva no es el único aspecto a destacar de las investigadoras que han centrado parte de sus proyectos en buscar, identificar y ubicar en su contexto social a las mujeres científicas. Mucho más interesantes son las interpretaciones que ofrecen sobre su invisibilización y los mecanismos o factores que dan o podrían dar cuenta de ello. En este caso, nos detendremos en dos aspectos: por un lado, los debates en torno a la cuestión del supuesto “desinterés” femenino en la ciencia o la supuesta tendencia “natural” de las mujeres a decantarse por carreras “femeninas” (Letras). Por el otro, el status (amateur o profesional) y reconocimiento social que se otorga a la tarea investigadora en función de la época histórica. Ambos, en realidad, están íntimamente conectados.

Analizar un fenómeno histórico en distintas escalas temporales permite clarificar entre aquellos elementos puntuales de un periodo histórico concreto de los elementos que se convierten en una tendencia general. Acerca de las relaciones complejas entre ciencia y género se identifica claramente la existencia de una interrelación entre el grado de profesionalización de la tareas investigadora y la mayor

---

<sup>406</sup> Eulalia Pérez Sedeño, «Las mujeres en la historia de la ciencia», *Quark: Ciencia, medicina, comunicación y cultura* 27 (2003): (artículo sin paginación asignada, se puede acceder a él en formato digital: <http://quark.prbb.org/27/027060.htm>).

o menor presencia de mujeres en los espacios científicos (sean espacios físicos como universidades, laboratorios, salones, academias) y la producción científica (tratados, revistas y publicaciones y artículos). Es decir, el proceso de institucionalización científica que se hizo durante el período histórico de la Ilustración provocó la progresiva expulsión de las mujeres de las esferas científicas, a la par que se elaboraba un nuevo modelo de ejercicio científico con unos patrones perfectamente delimitados y asociados a la masculinidad<sup>407</sup>.

Lo relevante de este proceso de institucionalización es la perdurabilidad de las bases científicas de modelo y de organización establecidas. En la etapa franquista seguía vigente la asociación de la actividad científica a las universidades e instituciones dependientes del Estado y de carácter claramente masculino: eran los doctores, los catedráticos y los investigadores. En términos dicotómicos, las mujeres que querían ejercer la profesión científica debían conquistar esos espacios. Y en efecto, esa conquista fue lenta y tardía.

Paralelamente a la expulsión “física” de las mujeres de las nuevas instituciones científicas también se les privaba de cualquier reconocimiento profesional. Las academias y las sociedades científicas hasta finales del siglo XX no las aceptaron como miembros de pleno derecho y reconocimiento. Sirvan algunos datos puntuales<sup>408</sup> para hacernos una idea: la *Royal Society* de Londres (fundada c. 1660) aceptaba las primeras dos mujeres en 1945. La alemana *Akademie der Wissenschaften* de Berlín, creada en 1700, aceptó a mujeres como miembros de pleno derecho en 1964. La francesa *Académie des Sciences*, creada en 1666, permitió la entrada de una mujer en 1979 (anteriormente le había negado la entrada a Marie Curie). Y en España la *Real Academia de Farmacia* aceptó a la primera académica en 1987, María Cascales, y la *Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales* incorporaba a una mujer como miembro de pleno derecho en 1988, Margarita Salas.

Uno de los reparos que se podrían objetar a lo dicho hasta ahora en relación a la historia de la ciencia desde la perspectiva de género, es la concepción del concepto “ciencia”, limitándose a las ciencias naturales, exactas, físicas y químicas. No se trata

---

<sup>407</sup> Pérez Sedeño argumenta este proceso de institucionalización científica de carácter masculino a través distintas situaciones. En el primer caso, como las prácticas médicas femeninas en época medieval eran comunes hasta que la exigencia de un título oficial las apartó del ejercicio legal profesional. Ver: Eulalia Pérez Sedeño, «Mujer y ciencia: una perspectiva», *Arbor: Ciencia, pensamiento y cultura*, n.º 565 (1993): 9-16., o el análisis de la evolución de las publicaciones y revistas científicas y la progresiva exclusión de las mujeres en las sociedades científicas de Francia y Gran Bretaña. Pérez Sedeño, «Las mujeres en la historia de la ciencia».

<sup>408</sup> Todas las referencias nominales que se citan a continuación extraen de Ibid.; Santesmases, *Mujeres Científicas en España, 1940-1970: Profesionalización y Modernización Social*, 23-24.

de abrir el debate sobre la clasificación y agrupación de las distintas ramas del saber en etiquetas nominales más o menos afortunadas. Sin embargo, sí parece necesario resaltar que buena parte de las interpretaciones citadas se podrían aplicar perfectamente a otros campos del saber.

Analizando la entrada de mujeres en otras sociedades científicas, académicas y disciplinares el panorama no es muy distinto: la *Acadèmia de Jurisprudència i Legislació* de Cataluña (creada en 1840) elegía por vez primera a una mujer como miembro en 1980, Encarna Roca i Trias. A nivel español, sería la misma mujer la que en 2011 conseguiría formar parte de la Real Academia de Jurisprudencia y Legislación. Otro ejemplo, la Real Academia Española (fundada en 1713) no aceptaba como miembro de pleno derecho a una mujer hasta 1978, Carmen Conde. O la Real Academia de la Historia (1738) que aceptaba la primera mujer miembro en 1932, Mercedes Gaibrois, pero la segunda no lo conseguiría hasta 1989, Carmen Iglesias. Estos ejemplos no difieren en exceso a los referentes a las vistas sobre las académicas de ciencias naturales, exactas, físicas y químicas.

Las referencias de las primeras catedráticas de universidad<sup>409</sup> tampoco permiten ser más optimistas. Para el caso español, la primera mujer catedrática mediante oposición libre fue Ángeles Galino Carrillo en 1953, que consiguió la Cátedra de Historia de la Pedagogía e Historia de las Instituciones Pedagógicas en la Universidad de Madrid. La siguiente catedrática fue Asunción Linares, consiguiendo la Cátedra de Paleontología en la Universidad de Granada. Y la tercera, en 1963, Carmina Virgili Rodón, que consiguió La Cátedra de Estratigrafía y Geología Histórica en Oviedo. Anterior a todas ellas hubo el caso de Emilia Pardo Bazán que fue designada Catedrática para los Cursos de Doctorado de la Universidad Central por orden real en 1916, caso distinto a los anteriores aunque no por ello menos meritorio.

La primera catedrática del distrito universitario de Barcelona fue Patricia Shaw Fairman en 1966 en Lengua y Literatura Inglesa en la facultad de Filosofía y Letras. Y en 1976, la Universidad de Barcelona contaba con cuatro catedráticas en plantilla: Josefina Mateu Ibars en Geografía e Historia (cátedra Paleografía y Diplomática), Doirean MacDermott Goodridge y Francisca Palau-Ribes Casamitjana en Filología (Lengua y Literatura Inglesa y Lengua y Literaturas Alemanas respectivamente) y María

---

<sup>409</sup> Para un análisis detallado de las primeras mujeres catedráticas en España antes de 1970, ver: Flecha García, «Ganando espacios en la universidad española en la primera mitad del siglo XX», 129-132.

del Carmen de la Torre Boronat en Farmacia (Análisis Químico Aplicado y Bromatología)<sup>410</sup>.

Todo lo dicho se puede sintetizar en que uno de los elementos claves de la relación ciencia y mujeres es el prestigio y el reconocimiento social. Es complejo evaluar estos elementos precisamente por su sutilidad y porque resulta laborioso acordar qué criterios permiten evaluarlos. No obstante, y a pesar de los riesgos que entraña sí resulta un ejercicio interesante desde el punto de vista del cambio social. En cierto modo, es un avance más en el largo proceso de igualdad social, legal y real, entre hombres y mujeres.

En el anterior apartado se analizaba el acceso todos los niveles de la educación en igualdad de condiciones entre hombres y mujeres como la conquista de un espacio masculinizado –la universidad- y como un reconocimiento intelectual y académico –no hay distinción de capacidades por razón de sexo-. Ahora, y en base a ese logro intelectual, lo que se plantea aquí es la conquista del reconocimiento social y de autoridad intelectual.

Retomando el hilo de nuestra exposición, y aprovechando que hemos introducido la cuestión de las carreras de Letras y las de Ciencias, es una buena ocasión para intentar clarificar, o por lo menos aportar argumentos contrastables, a la tendencia comúnmente aceptada de que las mujeres preferían o se decantaban en su gran mayoría por carreras de “*Letras*”, que eran más propias de su condición biológica. Varios comentarios críticos se pueden argumentar al respecto, de los cuales nos centraremos en tres: la inconsistencia de la distinción de las carreras de *ciencias* y las de *letras*, la asunción acrítica de unos valores socioculturalmente contruidos como válidos y absolutos y, la omisión del contexto histórico de las mujeres que acceden a la universidad.

En primer lugar, no aporta ninguna ventaja analítica agrupar las distintas carreras universitarias en dos grupos contrapuestos. No existe ventaja alguna porque elimina las más que probables diferencias existentes entre ellas (se difumina la diversidad) y porque de forma consciente o inconsciente se asocian unos determinados rasgos y connotaciones socioculturales a cada uno de los grupos. Veamos que sucede haciendo un ejercicio hipotético comparativo con dos casos: en

---

<sup>410</sup> Referencias extraídas del Anuario de 1977. Memoria del curso 1975/76 de la Universidad de Barcelona.



uno se compara el número de mujeres matriculadas en Derecho y en Farmacia, y el otro las matriculadas en Ciencias<sup>411</sup> y en Filosofía y Letras<sup>412</sup>.

La hipótesis, siguiendo la “lógica” comúnmente difundida, sería: siendo la carrera de Derecho propia del grupo de las carreras de “*letras*”, históricamente debe ser una carrera en la que históricamente había una importante presencia femenina. Contrariamente, en la facultad de Farmacia, una carrera de las del grupo de las “*ciencias*”, la presencia femenina debe ser menor. Un segundo caso hipotético sería: la presencia femenina en la facultad de Filosofía y Letras es mayor que en la de Ciencias. Si contrastamos estas hipótesis con datos de cursos académicos concretos, los resultados invitan a replantearse ciertas asociaciones automatizadas.

En el curso académico 1904-1905<sup>413</sup> sólo en Farmacia se contabilizaba una alumna matriculada. Se podría argumentar que siendo una fecha anterior a 1910, no sería el mejor ejemplo para empezar. Para el curso 1924-1925<sup>414</sup>, pero, ya había mujeres matriculadas en todas las carreras: 18 en Derecho frente a 626 en Farmacia y 255 alumnas en Filosofía y Letras frente a 273 en Ciencias. En ambas comparaciones las carreras de “*ciencias*” superaban al número de alumnas de “*letras*”. Por poco en Filosofía y Letras, pero de forma aplastante en Derecho.

Para tomar un dato de época republicana, en el curso 1932-1933<sup>415</sup> en Derecho había 325 mujeres y 626 en Farmacia, en Filosofía y Letras 446 y 427 en Ciencias. En el primer caso, en Farmacia la presencia femenina era mayor, a pesar del incremento de las alumnas de Derecho. En el segundo, se mantenía la igualdad en el número de mujeres matriculadas.

Por último, en el curso 1957-1958<sup>416</sup> (en la etapa franquista) la presencia de las mujeres se distribuía de la siguiente forma: 2.219 mujeres en Derecho frente a 2.917 en Farmacia y 11.112 en Filosofía y Letras frente a 5.737 en Ciencias.

Este ejercicio comparativo (hasta cierto punto fútil) pone de relieve dos cuestiones: primero, que no existe un patrón definido *per se* sobre el comportamiento de las matrículas femeninas en la universidad. Y, segundo, como apuntábamos antes, las preferencias en la elección deben buscarse en relación al contexto histórico. Más

---

<sup>411</sup> Incluye químicas, físicas, biológicas, geológicas y exactas.

<sup>412</sup> Incluye las filologías, historia, geografía y filosofía.

<sup>413</sup> Flecha García, *Las Primeras universitarias en España, 1872-1910*.

<sup>414</sup> Flecha García, «Ganando espacios en la universidad española en la primera mitad del siglo XX», 118-119.

<sup>415</sup> *Ibid.*

<sup>416</sup> Cuesta Bustillo, «Género, saber y trabajo. Mujeres y universidad en la España contemporánea», 167.

concretamente en el contexto histórico y la posibilidad de ejercer libremente la profesión derivada de esos estudios.

Por ejemplo, las primeras universitarias en España (también en otros países) se matricularon en la facultad de Medicina<sup>417</sup>, posteriormente en Filosofía y Letras, y en menor peso en Farmacia<sup>418</sup>. Y esa elección no era ociosa, respondía a la posibilidad de ejercer una profesión libremente, aunque no siempre reconocida. Ya se ha tratado la cuestión ampliamente en el anterior apartado.

Únicamente, insistir en el hecho de que el contexto legal, aunque no siempre evolucione paralelamente a los cambios de mentalidad de la sociedad, puede ser la fisura a través de la cual se inicien esos cambios. Para las mujeres la salida profesional y su ejercicio libre y reconocido eran las razones sobre las cuales elegían su formación: el ejercicio libre de la medicina a finales del siglo XIX, la posibilidad de concurrir en concursos públicos en igualdad de condiciones para puestos dependientes del Ministerio de Instrucción pública y del Cuerpo de Archiveros a partir de 1910 o el reconocimiento legal en 1966 para ejercer como magistradas, jueces y fiscales. Todas ellas, eran cuestiones que se consideraban a la hora de toma una decisión.

De algún modo, los apriorismos -mil veces repetidos- sobre las preferencias educativas y profesionales de las mujeres no son más que un reflejo del contexto sociocultural en el cual esas mujeres tomaban las decisiones. El error, desde nuestro punto de vista, es considerar como verídica esa representación mental de la sociedad sin aplicar, aunque sea mínimamente, una lectura crítica de esa representación. Es decir, obviamente existía un discurso socioculturalmente aceptado y compartido por la gran mayoría de la sociedad en el cual las mujeres eran representadas como individuos complementarios al hombre y al servicio y cuidado de la familia. En consecuencia, se asociaban<sup>419</sup> determinadas profesiones a ese esquema mental, reproduciendo a la vez que fortaleciendo ese orden. Lo que ocurre es que son los ojos analíticos los que deben poner en cuestión esa representación, identificando si es posible las fisuras del sistema. De este modo se puede calibrar la distancia entre la teoría (construida) y la práctica (en construcción) discursiva, entre lo que se mantenía o se transformaba.

---

<sup>417</sup> Una alumna en 1872 y 1873, dos en 1874, 1875 y 1876; y cuatro en 1877.

<sup>418</sup> Sobre la disciplina científica de las primeras universitarias (licenciadas y doctoras) ver: Matilla Quiza, «Las primeras doctoras universitarias en España. La Facultad de Filosofía y Letras de Madrid (1882-1954)».

<sup>419</sup> Con claras contradicciones, aunque no insistiremos en ello aquí. Para ampliar esta cuestión remitimos al apartado anterior.

### **Definición de la carrera universitaria: ¿docencia e investigación?**

En la actualidad, en los centros universitarios públicos y los profesionales docentes que trabajan en ellos asumen como propias una doble función: la docente -la enseñanza de los saberes científicos- y la investigadora -ampliar el conocimiento mediante la aplicación de procedimientos científicos-. Se podría añadir una tercera función: la transmisión y divulgación del conocimiento científico al conjunto de la sociedad. En cualquier caso, ponemos como referencia la universidad actual para preguntarnos, desde la perspectiva histórica, qué funciones tenía la universidad en la contemporaneidad, si éstas se modificaron a lo largo del tiempo y, si fue así, qué cometidos tenían sus profesionales académicos.

Antes de proceder con el análisis sobre qué significaba hacer carrera universitaria y las funciones académicas que se le asociaban en la etapa franquista, haremos un breve repaso sobre la trayectoria de la universidad española anterior a la instauración del régimen franquista, dedicando especial atención a las cuestiones referentes al profesorado y su función académica (evolución del grado de doctor) e incluyendo algunas referencias puntuales sobre la creación de instituciones públicas dedicadas a la investigación científica.

Situándonos a finales del siglo XIX, los estudios centrados en la institución universitaria coinciden en destacar que el rasgo más característico era la apatía y el inmovilismo de las instituciones, con significativas carencias desde el punto de vista científico y docente<sup>420</sup>. Obviamente, los motivos que daban consistencia a esta afirmación eran de muy distinta naturaleza: de carácter económico (deficiencias en inversiones), administrativo (centralismo académico), así como político (réplicas y contrarréplicas legislativas consecuencia de las pugnas políticas entre partidos, y por extensión entre distintos sectores sociales). La combinación de todos ellos no facilitaba el avance y desarrollo tecnológico y científico<sup>421</sup> que se estaba dando en otros países occidentales.

Fue a principios del siglo XX, después del desastre de 1898, cuando las distintas posiciones políticas vieron la necesidad de llegar a un mínimo de acuerdos. Como

---

<sup>420</sup> Carolina Rodríguez López, «Las universidades españolas en el arranque del franquismo: los años cuarenta», *CIAN - Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija. Revista de Historia de las Universidades* 5 (2002): 86. Así lo afirmaba la autora: “la apreciación generalizada sobre la universidad española a finales del siglo XIX no dejaba demasiado espacio para la esperanza”

<sup>421</sup> *Ibid.*, 86-90. En pocas páginas C. Rodríguez hace una buena síntesis sobre las principales líneas de cambio de la universidad española, añadiendo referencias bibliográficas para profundizar en los cada uno de ellos.

resultado se llevaron a cabo distintas iniciativas educativas y científicas de carácter estatal que, con mayor o menor fortuna, consiguieron prosperar durante el primer tercio del siglo. Entre ellas se podrían citar, por ejemplo, la regularización de las enseñanzas profesionales y universitarias, la reivindicación de la autonomía administrativa universitaria o la defensa de la libertad de cátedra, entre otras.

En las líneas siguientes, pero, vamos a centrarnos en las disposiciones legales que trataban específicamente las cuestiones relacionadas con la tarea de investigación científica<sup>422</sup>.

Desde nuestro punto de vista, para evaluar en toda su complejidad el desarrollo de la investigación científica realizada desde la universidad, se deben considerar dos elementos interconectados: la formación recibida para llevar a cabo la tarea de investigar y el reconocimiento profesional como autoridad científica mediante un título académico específico.

Retrocediendo algunas décadas hasta la mitad del siglo XIX, desde el punto de vista legislativo<sup>423</sup>, la reforma liberal de Quintana de 1836 definía el doctorado como título universitario, destinado a formar profesores de universidad. Y, la Ley Moyano de 1857 establecía que el doctorado era el título académico imprescindible para optar a cátedras de universidad. Ambas disposiciones otorgaban el reconocimiento académico necesario para obtener la titulación académica de doctor y acceder a la categoría profesional de profesor y, posteriormente a catedrático de universidad. A efectos legales y educativos, la definición de doctor era aquella persona *“que había recibido el más alto grado académico universitario”*<sup>424</sup>.

En el preámbulo del Plan General de Estudios de Pidal de 1845, donde se argumentaba el porqué de la centralización del grado de doctor a la Universidad Central, se ofrecía también una definición sobre la significación que tenían los títulos universitarios (licenciados, doctores) y las categorías profesionales universitarias:

En la organización de las Facultades atiende principalmente el proyecto a lo que exige el ejercicio de las profesiones, es decir, a los estudios necesarios

---

<sup>422</sup> Por excederse de nuestro interés temático no profundizaremos en el análisis de los sucesivos decretos sobre la reorganización el sistema universitario durante estas tres décadas (en 1919, 1924, 1928, 1929, 1931 y 1933), aunque obviamente son el marco general en el cual se insertar las cuestiones específicas sobre el personal docente.

<sup>423</sup> Las referencias legislativas pueden consultarse digitalmente en la página web del Boletín oficial del Estado (<https://www.boe.es/buscar/gazeta.php>) o en formato impreso en Enrique Guerrero y Manuel de Puelles Benítez, *Historia de la educación en España: textos y documentos (Tomo II. De las Cortes de Cádiz a la revolución de 1868)* (Madrid: Ministerio de Educación, Secretaria General Técnica, 1979).

<sup>424</sup> Según la definición de la RAE.

para la licenciatura. Esto es lo que interesa a la generalidad de los cursantes; a esto se dirigen sus afanes, y es por lo tanto lo únicamente indispensable en los establecimientos donde aquellas facultades se enseñan. En más elevada esfera se presentan los estudios que conducen a las regiones superiores de la ciencia; pero su adquisición queda limitada a muy pocas personas que, o bien por dedicarse al profesorado necesitan más vastos conocimientos, o bien guiadas por el ansia del saber, aspiran a penetrar sus más recónditos arcanos. Para estos estudios reserva el nuevo plan el grado de doctor, que dejando de ser un mero título de pompa, supondría mayores conocimientos y verdadera superioridad en los que logren obtenerle.<sup>425</sup>

El reconocimiento profesional se sustentaba en la vinculación conocimiento científico y universidad. El matiz es importante porque se ponía el foco en la acumulación de conocimiento como piedra angular (los doctores serían sabios de su disciplina) y no en la producción de nuevos conocimientos. Y, en base a esta concepción de la universidad se diseñaba la formación del futuro doctor. En consecuencia, hasta 1901 *“la universidad [estaba] alejada de su función investigadora”*<sup>426</sup>, y se centraba exclusivamente en su vertiente docente.

Así lo establecían las reformas educativas de 1845 y de 1857 mediante los cuales se estipulaban diversos aspectos. En el Reglamento que acompañaba el Plan de Estudios, en la parte referente al grado de doctor<sup>427</sup>, se concretaba la duración del curso de doctorado (un año) y la forma de evaluación final para conseguir dicho título: un ejercicio de preguntas y un ejercicio oral sobre una lección del temario. En 1857 se regulaban, además, los requisitos del personal docente (catedráticos de doctorado) que impartiría los cursos de doctorado. En cualquier caso, el ejercicio del grado no contenía ningún ejercicio que incluyese la evaluación de su capacidad investigadora.

Durante la etapa del Sexenio democrático se intentó que el grado de doctor incorporase la vertiente investigadora entre sus funciones. Pero esa iniciativa no prosperó, y se volvió a la regulación de 1845 y 1857. No sería hasta inicio del siglo XX, que se aplicarían reformas generales al sistema, cuando el grado de doctor incorporaría la función investigadora junto a la voluntad de mejorar la calidad docente del profesorado universitario en su conjunto.

---

<sup>425</sup> BOE Boletín Oficial del Estado (Gaceta de Madrid), *Real decreto aprobando el Plan General de Estudios, 17 de septiembre de 1845* (Ministerio de Gobernación, 1845).

<sup>426</sup> Matilla Quiza, «Las primeras doctoras universitarias en España. La Facultad de Filosofía y Letras de Madrid (1882-1954)», 84.

<sup>427</sup> BOE Boletín Oficial del Estado (Gaceta de Madrid), *Resolución aprobando el Reglamento para la ejecución del Plan de Estudios, 22 de Octubre de 1845* (Ministerio de Gobernación, 1845). En la parte referente al grado de doctor: *Título III. Del grado de Doctor*.

Dos reales decretos entre 1900 y 1901 fueron el punto de inflexión que transformaron la esencia del grado de doctor: de una formación esencialmente centrada en la tarea docente a incorporar la tarea investigadora como eje fundamental del título. En el Real Decreto de 28 de julio de 1900 se ofrecía una doble posibilidad para ser examinado del grado de doctor: la realización de una exposición oral sobre una lección o bien, como novedad, la realización de un trabajo de investigación (pudiendo usar las instalaciones y materiales de la universidad si fuera necesario para sus investigaciones):

Art. 16. Los del grado de Doctor consistirán en la lectura de una tesis compuesta por el graduando sobre un punto doctrinal o de investigación práctica elegida libremente, y que entregará manuscrita en el acto de solicitar el examen. Este trabajo habrá de ser examinado sucesivamente por los Jueces del Tribunal, cada uno de los cuales, antes de devolverlo, consignará a su final por escrito, y con su firma, la calificación que le hubiere merecido. En el día señalado por el Decano se constituirá el Tribunal con el graduando, y los Jueces le harán las observaciones que el examen de la tesis les hubiere sugerido, a las que contestará el graduando. La duración del acto no podrá ser menor de hora y media.

Art. 18. Los Decanos de las Facultades, puestos de acuerdo con los Catedráticos, Jefes de Laboratorios, podrán proporcionar a los graduandos del Doctorado que lo soliciten los aparatos y recursos que fuere posible para hacer los trabajos de investigación referentes a su tesis doctoral, debiendo éstos abonar los desperfectos que ocasionen y los gastos del material que emplearen.<sup>428</sup>

La aprobación del Real Decreto de 10 de mayo de 1901 reafirmaba la vocación científica del grado de doctor estableciendo como ejercicio obligatorio la realización de un trabajo de investigación práctico.

Art. 10. Para obtener el grado de Doctor en cualquier Facultad, necesita el graduante presentar un trabajo inédito de investigación propia, y referente á un punto general o especial de libre elección dentro de los estadios propios de cada Facultad. Una vez examinado el discurso por los individuos del Tribunal, se convocará al ejercicio, y dada lectura del tema por el graduando»

---

<sup>428</sup> BOE Boletín Oficial del Estado (Gaceta de Madrid), *Real decreto aprobatorio del reglamento de exámenes y grados en las Universidades, Institutos y Escuelas Normales*. (Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1900), 212.

contestará a las objeciones que en el acto le formulen los Jueces y se procederá a la calificación.<sup>429</sup>

Salvo un breve periodo, entre 1928 y 1932, en el que se permitió de nuevo la posibilidad de escoger entre dos formas de examinarse del grado de doctor, se asentaba el carácter de iniciación a la investigación del doctorado. La legislación republicana continuó la línea emprendida.

Con el golpe de estado de 1936 y la posterior victoria del ejército franquista en la guerra civil, se iniciaba un proceso de redefinición del Estado en base a la desarticulación y eliminación de cualquier vestigio republicano. En ese proceso, la universidad también fue reordenada en función de las nuevas necesidades y convicciones ideológicas. De las reformas aplicadas en materia universitaria, destacar que, por un lado, la función investigadora asociada al grado de doctor se mantuvo durante la etapa franquista; por el otro, con algunas dificultades, se intentó potenciar la actividad científica a nivel estatal (en universidades y centros de investigación)<sup>430</sup>. Aunque los resultados no fueron del todo satisfactorios desde el punto de vista del avance y desarrollo científico y técnico. En cualquier caso, la reconfiguración de la organización universitaria determinó las características y atribuciones propias del desarrollo de lo que denominaremos “carrera profesional universitaria”.

En relación al grado de doctor, la Ley sobre ordenación universitaria de 1943 ratificaba el carácter científico del grado y la obligatoriedad de presentar una tesis como ejercicio a evaluar:

Artículo veintiuno – El grado de Doctor en las diversas Facultades, que representa la plenitud de la titulación académica, añadirá al Licenciado el valor de una especial dedicación al estudio y a la investigación científica. Habilitará y será exigido para el acceso a las funciones docentes universitarias y como categoría científica. [...] Para optar a la colación del grado de Doctor se exigirán, además del título de Licenciado, los estudios y pruebas que se

---

<sup>429</sup> BOE Boletín Oficial del Estado (Gaceta de Madrid), *Real decreto aprobando el reglamento de exámenes y grados en las Universidades, Institutos, Escuelas Normales, de Veterinaria y de Comercio* (Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1901), 618.

<sup>430</sup> Aunque sea únicamente un cambio nominal, en 1954 el Ministerio de Educación Nacional pasó a denominarse Ministerio de Educación y Ciencia. Obviamente el cambio en la denominación no es reflejo de una transformación radical en la política científica española, pero sí es indicativo por lo menos de una intencionalidad. Más adelante se tratará brevemente sobre las etapas ministeriales en Educación.

establezcan en los reglamentos de las Facultades, siendo indispensable la aprobación de una tesis.<sup>431</sup>

Y, en un decreto de 1954 se especificaban los aspectos concretos de los cursos de doctorado y de elaboración y presentación de las tesis doctorales<sup>432</sup>:

Artículo tercero – Para obtener el grado de Doctor deberán aprobarse los cursos monográficos y trabajos de Seminarios que, de acuerdo con los Decretos orgánicos de las distintas Facultades y con sujeción a los plazos en ellos señalados, se establezcan como necesarios. [...]

Artículo octavo.-El mantenimiento y defensa de una tesis doctoral tendrá que hacerse en sesión pública, que se anunciará oportunamente por los medios normales, con señalamiento de lugar, día y hora. El ejercicio consistirá en la exposición hecha por el doctorando, en el plazo de una hora, de la labor preparatoria realizada, fases de su investigación, análisis de fuentes bibliográficas y de toda clase de medios instrumentales de que se ha servido. Seguidamente desarrollará el contenido de la tesis y las conclusiones a que se ha llegado.<sup>433</sup>

Este decreto, también terminaba con la centralización del doctorado en la Universidad Central desde 1845<sup>434</sup>. Aunque fuese un aspecto colateral, el hecho de que sólo la universidad de Madrid pudiese ofrecer los cursos de doctorado y de dirigir y evaluar los trabajos académicos imprescindibles para conseguir el grado, fue una limitación evidente para aquellos alumnos que quisieran cursar los estudios de doctorado y no residían en Madrid (situación aún más agravante para las mujeres por

---

<sup>431</sup> Boletín Oficial del Estado (Gazeta), *Ley de 29 de julio de 1943 sobre ordenación de la Universidad española*.

<sup>432</sup> A partir de 1954 la tesis se convirtió en el ejercicio central para conseguir el grado de doctor. María Jesús Matilla explica como los asistentes a la “Asamblea Universitaria” celebrada en 1953 coincidieron en la necesidad de descentralizar el grado a todas las universidades y al mismo tiempo concebir la Tesis como “*un trabajo serio de investigación*”. Citado en Matilla Quiza, «Las primeras doctoras universitarias en España. La Facultad de Filosofía y Letras de Madrid (1882-1954)», 94-95. Sobre un análisis general de la Ley de Ordenación universitaria de 1943 y los debates en la comisión de trabajo ver: Rodríguez López, «Las universidades españolas en el arranque del franquismo: los años cuarenta», 104-111.

<sup>433</sup> Boletín Oficial del Estado (Gazeta), *Decreto de 25 de junio de 1954 por el que se regula el procedimiento para conferir el grado de Doctor en todas las Universidades*, 4725.

<sup>434</sup> Salvo algunas excepciones concretas. Mediante el Plan Pidal de 1845, que regulaba las Enseñanza Medias y Superiores, se concedía en exclusividad a la Universidad Central la potestad de otorgar el título de doctor y a su profesorado impartir los cursos de doctorado y dirigir las tesis. En reformas posteriores, (1868, 1918, 1928, 1932), hubo intentos por descentralizar algunas de estas prerrogativas a otros centros universitarios del estado pero ninguna de ellas consiguió prosperar y asentarse. Fue en 1943 cuando se concedió a todas las universidades la potestad de dirigir e impartir cursos de doctorado, y a partir de 1953 (a la Universidad de Barcelona y la de Salamanca) y 1954 (el resto de universidades) también se descentralizó el derecho de otorgar el título de doctor.



las connotaciones sociales negativas de enviar a una mujer joven y sola fuera del hogar familiar).

En 1970 la Ley General de Educación ratificó lo establecido en 1954 sobre la finalidad del doctorado y la presentación de la tesis como ejercicio de investigación:

Artículo treinta y uno. – [...] Dos. La educación cursada en Facultades y Escuelas Técnicas Superiores abarcará tres ciclos de Enseñanza, en la forma que, salvo excepciones, se señala a continuación: [...] c) Un tercer ciclo de especialización concreta y preparación para la investigación y la docencia.

Artículo treinta y nueve. – Tres. La superación del tercer ciclo, con la previa redacción y aprobación de una tesis, dará derecho al título de Doctor.<sup>435</sup>

La otra cuestión, planteada unas líneas más arriba, era sobre qué significaba *hacer carrera universitaria*: su significado teórico y real (docencia e investigación o únicamente docencia), quién tenía que llevar a cabo investigaciones, dónde y cómo se investigaba, así como las posibles dificultades que debían afrontarse. Antes de entrar en el detalle de las disposiciones legales, conviene exponer algunos rasgos característicos de la universidad franquista desde un punto de vista genérico y ministerial.

La perspectiva histórica nos muestra como la universidad franquista, en correspondencia a sus principios doctrinales, se centró especialmente en dos objetivos: deshacer la obra cultural y educativa de la Segunda República y modelar las conciencias de los españoles<sup>436</sup>. En el primer caso, como ejemplo paradigmático a mencionar: la supresión la Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas. Esta decisión se tomaba con el objetivo de eliminar el espíritu liberal, democrático y republicano que representaba dicha institución, sin considerar la importante tarea científica que había desarrollado hasta entonces<sup>437</sup>. Pero, se podrían apuntar otros ejemplos de esta política destructora como la depuración del personal

---

<sup>435</sup> BOE Boletín Oficial del Estado, *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* (Jefatura del Estado, 1970).

<sup>436</sup> Elena Hernández Sandoica, «La dictadura franquista y la universidad, 1951-1975. (Con especial atención al caso de Madrid)», *CIAN - Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija. Revista de Historia de las Universidades* 5 (2002): 128.

<sup>437</sup> En relación a la JAE se da la situación de que un buen número de los catedráticos, decanos, rectores y personal dirigente de los ministerios de educación disfrutaron de las becas para salir el extranjero que ofrecía la Junta. Ver: Rodríguez López, «Las universidades españolas en el arranque del franquismo: los años cuarenta», 119-120.

universitario<sup>438</sup> y el exilio de profesionales e intelectuales de renombre. Los costes desde la perspectiva personal fueron evidentes, pero sobretodo supuso una verdadera descapitalización intelectual y científica de la universidad española<sup>439</sup>.

El segundo objetivo significaba subordinar cualquier política universitaria a las directrices ideológicas del Nuevo Estado. Dentro de esta lógica, la universidad tenía la misión de recuperar el ideal de la hispanidad y fomentar la formación política y moral religiosa entre todos los estamentos que configuraban la institución universitaria. Existen un buen número de estudios sobre la universidad franquista, aunque pocos se centren en su vertiente científica. Quizás, porque esa vertiente científica era tan excepcional y reducida a personalidades concretas que resulta complicado no fijarse en los otros acontecimientos que sucedían en la universidad: en unos casos eran un reflejo de las luchas internas entre los distintos sectores que configuraban el sistema (Falange, Iglesia e Ejército), en otros, tenían como protagonistas indiscutibles a la población estudiantil que representaban una oposición física y simbólica al régimen franquista.

Simultáneamente a estas luchas internas de poder, el régimen tuvo que afrontar una doble problemática en el frente universitario a lo largo de toda la etapa: la contestación universitaria (estudiantil primero pero a partir de los años setenta también docente) y la necesidad de renovación de la universidad (mediante la creación de nuevos edificios para dar cabida al aumento de la población universitaria y la potenciación de la vertiente investigadora). Es en el segundo frente donde debemos situar el análisis sobre la calidad científica de los académicos universitarios.

Para la etapa del primer franquismo, elocuente es el análisis que hace Hernández Sandoica sobre la relación entre la provisión de cátedras universitarias y las luchas de poder entre las distintas facciones. Afirmaba que la cuestión del relevo académico representaba la pugna

(...) por conseguir el control académico (que es control ideológico y científico, básicamente, pero también político y social), con zafia brusquedad, pocas veces pactando y, salvo excepciones, con baja calidad e incluso con frecuencia

---

<sup>438</sup> Jesús María Palomares Ibáñez, «Claves de la política universitaria durante el franquismo», en *El Estudio General de Palencia: Historia de los ocho siglos de la Universidad Española*, ed. Margarita Torremocha Hernández (Valladolid: Universidad de Valladolid, 2012), 187-190; Josefina Cuesta Bustillo, *La depuración de funcionarios bajo la dictadura franquista (1936-1975)*, 2009; Jaume Claret i Miranda, *El Atroz desmoche. La destrucción de la universidad española por el franquismo, 1936-1945* (Barcelona: Crítica, 2006).

<sup>439</sup> Una ampliación sobre esta cuestión: Claret i Miranda, *El Atroz desmoche. La destrucción de la universidad española por el franquismo, 1936-1945*; Luis Enrique Otero Carvajal, *La Destrucción de la ciencia en España: depuración universitaria en el franquismo* (Madrid: Editorial Complutense, 2006).

olvidando el rigor en los mínimos exigidos por la naturaleza de cada disciplina.<sup>440</sup>

Especialistas en el tema coinciden en afirmar que el vencedor de dicha contienda política en la esfera universitaria fue el sector católico-conservador<sup>441</sup>, frente a los sectores falangistas, y que a partir de la segunda mitad de los años cincuenta estaba representado por tecnócratas vinculados al Opus Dei.

Durante la segunda etapa del régimen franquista, y en relación a la mejora del sistema universitario en su vertiente científica, deben destacarse dos etapas ministeriales<sup>442</sup>: la del ministro Manuel Lora Tamayo (julio de 1962 – mayo del 68) y la de José Luis Villar Palasí (mayo 1968 – junio 1973). Ambas etapas ministeriales comparten el hecho de que introdujeron cambios legislativos importantes en el sistema educativo universitario con la pretensión de hacerla más eficiente (la ley sobre estructura de las facultades universitarias y su profesorado en 1965 y la ley de General de educación de 1970). Ambos ministros también comparten el hecho de verse superados por la contestación universitaria.

En la etapa de Lora Tamayo<sup>443</sup> se debe destacar su labor en favor de promover la investigación científica en España: bajo su mandato se promovió la Comisión Delegada del Gobierno de Política Científica (1963), se constituyó el Fondo Nacional para el Desarrollo de la Investigación Científica (1964), se establecieron contratos de investigación con los profesores y se abordó, en 1965, la reforma de la jerarquía docente universitaria (añadiendo categorías intermedias y despensando la tarea investigadora de la figura del catedrático y señalando la unidad departamental como núcleo organizativo). Estas iniciativas se deben inserir en el contexto nacional de aplicación de las políticas de desarrollo económico, lo cual favoreció la colaboración de entidades como la OCDE en esa tarea. No obstante, y a pesar de representar un

---

<sup>440</sup> Hernández Sandoica, «La dictadura franquista y la universidad, 1951-1975. (Con especial atención al caso de Madrid)», 133-134.

<sup>441</sup> Carlos París, «La pretensión de una Universidad tecnocrática. (Panorama de la Universidad española desde 1956 hasta 1975)», en *La Universidad española bajo el régimen de Franco*, ed. Juan José Carreras Ares y Miguel Ángel Ruiz Carnicer (Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 1991), 438; Hernández Sandoica, «La dictadura franquista y la universidad, 1951-1975. (Con especial atención al caso de Madrid)», 135-136. Cita de Hernández Sandoica: “*Nunca antes hubo en España, seguramente, tantas cátedras –del género que fuera, ciencias incluidas- ocupadas por sacerdotes y miembros de las diversas órdenes y organizaciones de la Iglesia, de La Acción Católica y el Opus Dei*”.

<sup>442</sup> Para un recorrido que incluya todas las etapas ministeriales y la política universitaria llevada a cabo ver: Palomares Ibáñez, «Claves de la política universitaria durante el franquismo», 191-203.

<sup>443</sup> Para consultar breves apuntes sobre la figura de Lora Tamayo y su papel en el CSIC y posteriormente como ministro de Educación y Ciencia ver: Santemas, *Mujeres Científicas en España, 1940-1970: Profesionalización y Modernización Social*, 101-103.

cambio de tendencia respecto a la política científica presente, los resultados fueron sumamente reducidos<sup>444</sup>.

La etapa de Villar Palasí es importante porque se reforma el sistema educativo en su totalidad, desde las enseñanzas preescolares a las enseñanzas superiores universitarias y técnicas. Las motivaciones para esa reconfiguración total respondían a la voluntad de adaptar el sistema educativo a las “necesidades del desarrollo”, realizado con un fuerte carácter tecnocrático<sup>445</sup>.

En resumen, estas breves pinceladas de la política universitaria franquista vienen a confirmar la incapacidad del sistema político para que la institución universitaria llevara a cabo eficientemente su tarea investigadora. Las causas, según quién sea el observador, fueron diversas: las luchas políticas internas entre distintos sectores afines al régimen, la inexistencia o inconsistencia de una política científica estatal, las limitaciones económicas que infra-dotaban las reformas o, según algunos coetáneos, la conflictividad estudiantil y la masificación de las universidades dificultaba el ejercicio docente e investigador. Pero volviendo a la cuestión que nos ocupaba, veamos como los textos legislativos describen y modifican las funciones de la institución y de su personal académico<sup>446</sup>.

Desde una perspectiva genérica, ya en 1939 se establecía el doble rasgo docente e investigador de la universidad, a la vez que se atribuía a la figura del catedrático la doble responsabilidad docente e investigadora:

La Universidad, como organismo docente, tendrá el doble carácter de Centro de Investigación y alta Cultura y de Escuela profesional.<sup>447</sup>

La actividad del Catedrático numerario se extenderá a la disciplina de que es titular en todos sus grados, así en el aspecto profesional como en el de investigación. Esto, no obstante, podrán algunos catedráticos, por la naturaleza especial de su Cátedra y por su específica vocación científica,

---

<sup>444</sup> París, «La pretensión de una Universidad tecnocrática. (Panorama de la Universidad española desde 1956 hasta 1975)», 446.

<sup>445</sup> Ibid., 449-450.

<sup>446</sup> En las líneas que siguen se mencionaran sólo algunos fragmentos de la legislación sobre las categorías académicas en las que recaía la función investigadora. Pero, para una visión de conjunto ver: Francisco Martín Zúñiga, «Estructura del profesorado universitario en la legislación franquista (1939-1969)», en *La Universidad en el siglo XX: España e Iberoamérica. X Coloquio de Historia de la Educación, [Murcia, 21-24 de septiembre de 1998]* (Murcia: Unievrnsidad de Murcia. Departamento de Teoría e Historia de la Educación, 1998), 564-73.

<sup>447</sup> Boletín Oficial del Estado (Gazeta), *Orden disponiendo la publicación del Proyecto de Ley sobre Reforma universitaria para informe de los claustros universitarios*, 2266.

circunscribir su actividad pedagógica a los cursos superiores y de investigación o al fin profesional de la Enseñanza.<sup>448</sup>

La función investigadora se confirmaba en el texto de ley de reforma de la universidad en 1943, en tanto que la universidad “*debía impulsar la investigación científica*”<sup>449</sup>, pero introducía un elemento importante en relación a quién y dónde se debía llevar a cabo esa función investigadora: si bien el catedrático seguía siendo el responsable de esa misión, ya no sería competencia exclusiva de la institución universitaria, ya que el Consejo Superior de Investigaciones Científicas<sup>450</sup> (de ahora en adelante CSIC) se presentaba como un homólogo:

Se reorganiza [la universidad], en segundo lugar, la función investigadora, abriendo ancho campo a las Universidades para crear, en torno a las Cátedras y Facultades, núcleos que formen y capaciten a los investigadores en enlace con el Consejo Superior de Investigaciones Científicas.<sup>451</sup>

Artículo veintiséis – Todas las Cátedras universitarias habrán de estar suficientemente dotadas para cumplir la función investigadora. Cuando el volumen de la investigación exceda de las posibilidades de la Cátedra, se crearan Institutos de Investigación Científica, los cuales podrán fundarse con aprobación del Ministerio de Educación Nacional, por iniciativa de la propia Universidad, del Consejo Superior de Investigaciones Científicas de otras Corporaciones públicas o privadas y de particulares y funcionaran como Secciones dependientes del Consejo Superior de Investigaciones Científicas.<sup>452</sup>

---

<sup>448</sup> Ibid., 2269.

<sup>449</sup> Boletín Oficial del Estado (Gazeta), *Ley de 29 de julio de 1943 sobre ordenación de la Universidad española*, 7409.

<sup>450</sup> No es objeto de estudio de esta tesis analizar el papel del CSIC en el desarrollo de la ciencia y la tecnología en España durante la época franquista. Destacar únicamente que el CSIC se desarrolló en base a las estructuras de la *Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas* (JAE) –aunque los decretos de creación del CSIC hicieran explícito la voluntad de diferenciarse de esa institución-. La JAE, creada en 1907, nació con el objetivo de promover la investigación y la educación científica en España. Su importancia fue indiscutible, y buena prueba de ello son las distintas personalidades que presidieron o se beneficiaron de sus servicios, así como los institutos, laboratorios y residencias que se crearon. En cambio, las valoraciones sobre el CSIC son claramente desfavorables, considerándola una institución fútil que nunca recibió la suficiente dotación económica y de personal necesaria para llevar a cabo la tarea encomendada. Sobre la creación del cuerpo investigador del CSIC ver: Santesmases, *Mujeres Científicas en España, 1940-1970: Profesionalización y Modernización Social*, 119-121.

<sup>451</sup> Boletín Oficial del Estado (Gazeta), *Ley de 29 de julio de 1943 sobre ordenación de la Universidad española*, 7408.

<sup>452</sup> Boletín Oficial del Estado (Gazeta), *Ley de 29 de julio de 1943 sobre ordenación de la Universidad española*.

A raíz de estas disposiciones legales, que estuvieron vigentes hasta 1965, se pueden hacer algunas conjeturas sobre el desarrollo de la investigación científica en España. En primer lugar, la universidad no tenía la prerrogativa exclusiva de la tarea científica; segundo, dentro de la institución universitaria la función investigadora – además de la docente- recaía en exclusividad sobre la figura del catedrático. Por último, el factor económico determinaba en gran medida la posibilidad de poder cumplir esa función en la universidad, que en el caso de no ser así debía trasladarse a institutos o secciones dependientes del CSIC. Lo cual, pone de manifiesto la centralidad del CSIC como centro –teórico- de investigación científica. O dicho de otro modo, la universidad asumía fundamentalmente la tarea docente, dejando en un segundo plano la investigación<sup>453</sup>.

En cierta medida, el texto legislativo de 1943 contemplaba esa situación. En el Capítulo VIII sobre “El profesorado universitario y sus obligaciones y derechos” se pueden identificar tres elementos que permiten entrever como la función docente era preeminente a la investigadora o por lo menos, ésta última aunque era importante no era imprescindible.

Por ejemplo, sobre los requisitos para concursar en oposiciones a catedrático, entre otros, se indicaba como indispensable acreditar haber ejercido como docente o bien haber ejercido como investigador por un período mínimo de dos años. Teniendo en cuenta que se optaba a la máxima distinción profesional universitaria resulta, por lo menos, sorprendente que solo fuera necesario legalmente hablando cumplir una de las dos situaciones. No sólo eso, en el texto además, subyacía la idea de que la investigación se podía llevar a cabo fuera de la universidad.

Tercero – El haber desempeñado función docente o investigadora efectiva, durante dos años como mínimo, en Universidad del Estado, Institutos de Investigaciones o Profesionales de la misma o del Consejo Superior de

---

<sup>453</sup> Esta política de convertir la universidad en un centro eminentemente docente fue promovido desde el inicio de la instauración del Nuevo Estado. Según los análisis de Santesmases, la política científica de José María Albareda que desempeñó desde el CSIC entre 1939 y 1966 consistió en reclutar a los catedráticos de universidad para el CSIC: “Esta política de reclutamiento de personal investigador [catedráticos de universidad] contribuía a hacer de la universidad un centro exclusivamente docente, pues los laboratorios de los catedráticos estaban en los locales que pertenecían al CSIC. Esta política desincentivó, si no impidió explícitamente, el desarrollo de una universidad investigadora a la vez que docente, al mismo tiempo que impedía hacer del CSIC un organismo de investigación intensiva, dada la doble dedicación de los directores de sus laboratorios y de sus institutos. Los catedráticos de las áreas estudiadas investigaban en el tiempo que les quedaba libre tras dedicar una parte del día a la cátedra y otra parte al ejercicio privado o público de su profesión en organismos donde percibían su sueldo principal”, fragmento extraído de Santesmases, *Mujeres Científicas en España, 1940-1970: Profesionalización y Modernización Social*, 119.

Investigaciones Científicas o ser Profesor numerario de Escuela especial superior o catedrático de Centros oficiales de Enseñanza Media.<sup>454</sup>

En esta línea, cabría añadir otra cuestión, y es que se contemplaba la posibilidad de nombrar catedráticos extraordinarios por Decreto del Ministerio de Educación Nacional a aquellas personalidades que *“fueran titulares de grados académicos superiores y de notorio prestigio en el orden científico”*<sup>455</sup>. No deja de ser curioso el hecho de que el texto equiparase estos catedráticos extraordinarios con los catedráticos numerarios en sus funciones y *“sin más diferencias que la atribución de un sueldo fijo en el Decreto de nombramiento y el no formar parte del Escalafón de Catedráticos numerarios”*.

Los requisitos exigidos a las otras categorías profesionales universitarias no presentaban una situación muy diferente. En ese momento, de mayor a menor rango, las categorías existentes eran la de profesor adjunto, el profesor encargado de cátedra, el encargado de curso y el ayudante de clases prácticas, clínicas y laboratorios. De todas ellas, solo la adjuntía se conseguía por medio de concurso-oposición y los requisitos mínimos eran dos: el primero obligatorio, el segundo se consideraría, además de los que se determinasen en cada ocasión.

a) Será preceptiva la posesión del grado de Doctor y la firme adhesión a los principios fundamentales del Estado, acreditada mediante certificación de la Secretaria General del Movimiento.

b) Se atenderá, en la preferencia de méritos, a la labor científica, comprobada por las publicaciones del candidato, y a su historia docente.

Reglamentariamente se determinarán los demás trámites e informes de carácter administrativo o de otra naturaleza exigibles a los que participen en este concurso-oposición.

En el ejercicio de sus funciones, serán aplicables a los Profesores adjuntos los mismos preceptos que al Profesorado numerario en cuanto a prestación de juramento, uso del traje académico, residencia, labor docente, permisos, disciplina, pruebas y derechos de petición.<sup>456</sup>

Estas apreciaciones parecen confirmarse en buena medida por los cambios que se introdujeron en 1965 mediante la promulgación de la Ley 83/1965 sobre estructura

---

<sup>454</sup> Boletín Oficial del Estado (Gazeta), *Ley de 29 de julio de 1943 sobre ordenación de la Universidad española*, 7421.

<sup>455</sup> *Ibid.*, 7422.

<sup>456</sup> *Ibid.*, 7423.

de las Facultades Universitarias y su Profesorado<sup>457</sup>. Con esta iniciativa legislativa se solventaban las deficiencias observadas en la anterior legislación: convertir, de nuevo, la universidad en un centro puntal de investigación científica mediante la creación de la unidad departamental. Y, paralelamente, ampliar la tarea investigadora a otras categorías del personal universitario (aunque el catedrático continuase siendo la máxima autoridad).

En el presente Proyecto de Ley se definen dos nuevas figuras académicas: el «Profesor agregado» y el «Departamento». Aquél es un nuevo tipo de Profesor universitario, de rango superior ya, en cuanto que dicta cursos regulares y dirige trabajos de investigación, pero en la generalidad de los casos sometido a la disciplina del Catedrático Jefe del Departamento al que figure adscrito por afinidad de contenido en su función docente. El «Departamento» integra no sólo a estos Profesores agregados al equipo de Profesores adjuntos, Ayudantes, Jefes de Clínicas, Laboratorios y Seminarios y personal investigador, sino en su caso también a Catedráticos de disciplinas afines, constituyendo una nueva unidad con auténtica coordinación en las enseñanzas, una mejor y más concentrada dotación de medios de trabajo y unos planes de investigación en ininterrumpido desarrollo que hagan de cada Departamento sede de un serio y bien atendido magisterio en su doble aspecto docente y creador.

Artículo primero – Se crea una unidad estructural universitaria con el nombre de Departamento, que agrupará a las personas y los medios materiales destinados a la labor docente, formativa e investigadora en el campo de una determinada disciplina o disciplinas afines.

Las funciones primordiales de los Departamentos serán las siguientes:

- a) Coordinar las enseñanzas de las disciplinas que lo integran.
- b) Proponer proyectos e investigaciones en equipo, sin merma de la libertad e iniciativa de trabajos personales por parte de los Profesores.
- c) Promover el desarrollo científico y docente de las cátedras implicadas, facilitando su labor y la consecución y distribución de medios.
- d) Servir de enlace entre las cátedras y las autoridades de la Facultad o Secciones.

Artículo octavo – Los Profesores agregados asumirán funciones docentes, examinadoras y de investigación, de acuerdo con las exigencias de la Facultad, del Departamento y de la Cátedra, desempeñando cuando menos un curso o

---

<sup>457</sup> La promulgación de esta ley debe inserirse en el contexto internacional del momento en el que España estaba recibiendo impulsos económicos a muchos ámbitos con el objetivo de desarrollar y asentar las políticas económicas del desarrollismo. Entre ellas, en este caso, destacar el papel de la OCDE. Bajo el ministerio de Lora Tamayo se establecieron las líneas maestras de actuación en materia de promoción de las ciencias experimentales. Santesmases, *Mujeres Científicas en España, 1940-1970: Profesionalización y Modernización Social*, 102.



grupo desdoblado de la asignatura en los planes de estudios vigentes y podrán formar parte de toda clase de Tribunales de examen.<sup>458</sup>

La Ley General de Educación de 1970 reafirmó la organización departamental de las facultades universitarias así como la vertiente investigadora de los profesionales universitarios establecida en 1965. La ley de 1970, como en las otras etapas educativas, sería en los años siguientes la base sobre la cual se desarrollarían las sucesivas transformaciones, como el Proyecto de Ley de Autonomía Universitaria de 1979 o la Ley de Reforma Universitaria de 1983. No obstante, ambas iniciativas legislativas quedan fuera de nuestra cronología y responden a un contexto histórico sensiblemente distinto.

En resumen, las distintas disposiciones legales muestran como la tarea de investigación en la universidad española durante la etapa franquista se incrementó progresivamente: de ser una universidad eminentemente ocupada en la tarea docente a desarrollar progresivamente su función investigadora. Esta mejora en la función investigadora se potenció mediante la incorporación de más personal académico (ampliación categorías profesionales universitarias) y la creación entidades organizativas nuevas (institutos de investigación afines al CSIC y la creación de los departamentos universitarios).

Este recorrido histórico sobre el desarrollo de la universidad en su vertiente investigadora toma especial relevancia en nuestro trabajo porque coincide con la entrada de mujeres a la profesión universitaria. Por consiguiente, esas mujeres forman parte de la generación de profesionales universitarios que, a partir de finales de los sesenta, contribuyeron a modernizar la universidad española para intentar ponerse al nivel científico y tecnológico de las instituciones científicas europeas y occidentales.

En consecuencia, por todo lo dicho sobre las funciones de la universidad, las atribuciones profesionales de cada categoría docente y las características específicas del grado de doctor, de ahora en adelante cuando hagamos uso del concepto *hacer carrera académica universitaria* se hará referencia tanto a su vertiente docente como investigadora.

---

<sup>458</sup> Boletín Oficial del Estado, Ley 83/1965, de 17 de julio, sobre estructura de las Facultades Universitarias y su Profesorado.

### **5.3 Modelo y anti-modelos femeninos del Nuevo Estado. Patrones estereotipados y tradiciones históricas**

El propósito de este apartado es presentar los elementos claves de la postura adoptada por el régimen franquista en relación a los debates planteados en los dos anteriores capítulos (la educación de las mujeres respecto y en relación a la función que debe desempeñar en la sociedad) para que sirvan de marco referencial de los dos siguientes apartados, dedicados específicamente a las universitarias como estudiantes y docentes respectivamente. Asimismo, aunque los análisis dicotómicos pueden resultar excesivamente simplistas, en este caso optamos por aplicar un punto de vista contrapuesto entre el ideal femenino deseado por el régimen franquista y la diversidad de modelos femeninos que existieron en realidad. Esta opción permite entrever los cambios y las continuidades a lo largo del período estudiado.

En esencia, con la instauración del Nuevo Estado se iniciaba una etapa en que se radicalizaron las convicciones y mentalidades oficiales sobre la naturaleza y las capacidades de las mujeres. Se rechazaba cualquier herencia republicana y se adoptaban las posiciones ideológicas más conservadoras y tradicionales del siglo anterior. El régimen franquista asumió como propias y únicas posibles las posturas más cerradas y conservadoras respecto al papel y función de la mujer en la sociedad: subordinación al varón, cesión de la educación de la población –parcialmente compartida- con la Iglesia Católica y promoción y exaltación de las «profesiones femeninas». En realidad, el régimen franquista no inventó nada nuevo. El Nuevo Estado devolvió las mujeres al ámbito doméstico: fue la clausura forzada en un “mundo pequeño”<sup>459</sup>. No sólo perdían derechos civiles y políticos conquistados (o se restablecía la desigualdad jurídica como principio básico). Se retrocedía a posturas y convicciones morales anteriores a la contemporaneidad<sup>460</sup>.

A pesar de la voluntad del régimen de instaurar y perpetuar un modelo de mujer concreto y evitar que se alterara su papel en el engranaje social, el éxito de sus políticas fue evidente pero matizable, pues en sus largos cuarenta años de vida las transformaciones –la mayoría de las veces se aceptaban a contracorriente- fueron inevitables. Esos cambios, que se dieron a nivel nacional e internacional y en materia

---

<sup>459</sup> Carme Molinero, «Silencio e invisibilidad: la mujer durante el primer franquismo», *Revista de Occidente* (Fundación José Ortega y Gasset, 1999); Roca i Girona, «Esposa y madre a la vez: construcción y negociación del modelo ideal de mujer bajo el (primer) franquismo».

<sup>460</sup> En lo que a la cuestión femenina se refiere, por ejemplo, se remiten a obras y autores como “*La perfecta casada*” (1584) de Fray Luis de León o “*De la instrucción de la mujer cristiana*” (1528) de Juan Luis Vives.

política, económica, social y cultural, contribuyeron a que ese ideal social femenino se pusiera –tímidamente- en cuestión o por lo menos que sus contradicciones internas se hicieran visibles. Y, esas contradicciones entre el ideal deseado y la realidad social y económica de las mujeres hicieron aflorar otros modelos femeninos posibles.

Esta pugna entre el ideal femenino franquista y los otros modelos posibles -no deseados y contrarrestados por el régimen- se analizan en el primer de los dos apartados. En el segundo, en cambio, se pone el foco en la cronología y en los cambios económicos que transformaron radicalmente la sociedad española entre finales de los cincuenta y la década de los sesenta. Se trata de analizar como ese ideal femenino se readaptó a la nueva situación y cómo se reelaboró –forzado por la coyuntura económica- el discurso oficial sobre la relación mujer y trabajo y mujer y profesiones.

### **Mujer, madre y esposa vs mujer universitaria**

Hablar de la condición de la mujer durante el régimen franquista significa situar el debate en base a dos elementos claves: la desigualdad y la excepcionalidad. Todas las derivaciones y ámbitos donde trasladar el debate se pueden enmarcar y explicar dentro de estos dos extremos: la inferioridad (la diferencia) como punto de partida y la desviación (desnaturalización) cuando se pone en entredicho esa visión social dicotómica.

Las fuentes de inspiración sobre las cuales la dictadura franquista asentó las bases de su modelo femenino fueron tres: la primera, en oposición a los valores liberales, republicanos y democráticos encarnados en el sistema político de la Segunda República. La segunda: como una continuación de las corrientes sociales más conservadoras y tradicionales de finales del siglo XIX. Y, por último, como parte del proyecto político-ideológico global fascista<sup>461</sup>.

Desde la perspectiva femenina, el régimen franquista llevó a cabo una auténtica contrarrevolución moral y social, no había nada de original en sus formulaciones<sup>462</sup>. El cambio relevante fue la puesta en práctica de ese ideal político

---

<sup>461</sup> Carme Molinero, «Mujer, franquismo, fascismo: La clausura forzada en un “mundo pequeño”», *Historia social* 30 (1998): 97-117; Sarasúa y Molinero, «Trabajo y niveles de vida en el Franquismo. Un estado de la cuestión desde una perspectiva de género»; Giuliana Di Febo, «“La Cuna, la Cruz y la Bandera”. Primer franquismo y modelos de género», en *Historia de las mujeres en España y América Latina IV: Del siglo XX a los umbrales del XXI*, ed. Isabel Morant Deusa (dir) et al., 2006, 219-220.

<sup>462</sup> Molinero, «Mujer, franquismo, fascismo: La clausura forzada en un “mundo pequeño”», 102-103.

que potenció y distorsionó la separación social entre los sexos<sup>463</sup>. Durante la dictadura de Franco se dio una situación idónea para llevar hasta al límite su propuesta ideal de mujer española: tuvo el poder formal y real para llevar a cabo su proyecto (a través de la Sección Femenina; contó con la inestimable ayuda de la Iglesia Católica) y nunca se cuestionó ideológicamente el corpus central de sus formulaciones.

Se hicieron ciertos retoques legislativos que sancionaban prácticas ya extendidas (por ejemplo, la legislación sobre el trabajo de la mujer en 1961), pero en todas esas iniciativas la esencia del proyecto femenino nunca se puso en entredicho. Simplemente revestían sus discursos con una retórica más moderna, más acorde a los cambios que se estaban produciendo. El mensaje seguía siendo el mismo.

El modelo ideal femenino promovido por el régimen franquista fue la figura del «ángel del hogar»: la hija, la esposa y la madre al cuidado de la familia y recluida al ámbito familiar. Esa nueva concepción de la mujer, porque se pensaba en *la mujer* como una unidad homogénea, se asentaba sobre el principio de la superioridad biológica e intelectual del hombre. Y, a partir de esa desigualdad de partida era perceptivo que se asignasen distintas funciones sociales a cada sexo<sup>464</sup>.

¿Cuáles eran los rasgos distintivos de esas funciones? ¿Qué relación guardaban entre sí? En primer lugar, aquello que daba entidad para distinguir entre las funciones femeninas y las funciones varoniles era la triple naturaleza que las justificaba: era una cuestión moral, biológica y social. Y, en segundo lugar, su vinculación se basaba en el principio jerárquico de superioridad masculina. El siguiente ejemplo muestra perfectamente la postura oficial sobre las distinciones funcionales de ambos sexos y su encaje en el ordenamiento social:

No entendemos que la manera de respetar a la mujer consista en sustraerla a su magnífico destino y entregarla a funciones varoniles. A mí siempre me ha dado tristeza ver a la mujer en ejercicios de hombres, toda afanada y desquiciada en una rivalidad donde lleva (entre la morbosa complacencia de los competidores masculinos) todas las de perder. El verdadero feminismo no debiera consistir en querer para las mujeres las funciones que hoy se estiman superiores, sino en rodear cada vez de mayor dignidad humana y social a las funciones femeninas.<sup>465</sup>

---

<sup>463</sup> Ballarín Domingo, *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*, 111.

<sup>464</sup> Gallego Méndez, *Mujer, falange y franquismo*; Molinero, «Mujer, franquismo, fascismo: La clausura forzada en un “mundo pequeño”»; Roca i Girona, «Esposa y madre a la vez: construcción y negociación del modelo ideal de mujer bajo el (primer) franquismo».

<sup>465</sup> Parte del discurso pronunciado por José Antonio Primo de Rivera el 28 de abril de 1935 en Don Benito., fragmento citado en Molinero, «Mujer, franquismo, fascismo: La clausura forzada en un “mundo pequeño”», 101; Scanlon, *La Polémica feminista en la España contemporánea (1868-1974)*, 323.

Esta concepción, que enlazaba con las posiciones más tradicionales y conservadoras de finales del siglo XIX sobre el papel de la mujer en la sociedad, se mantuvo a lo largo de toda la dictadura. Por ejemplo, el fragmento que reproducimos a continuación, de 1960, forma parte de la asignatura Formación Político-Social del primer curso de Bachillerato:

A través de toda vida, la misión de la mujer es servir. Cuando Dios hizo al primer hombre pensó: “No es bueno que el hombre esté solo” Y formó la mujer, para ayuda y compañía, para que sirviera de madre. Su primera idea fue el hombre. Pensó en la mujer, después, como un complemento, como algo útil.<sup>466</sup>

De nuevo, se sustentaban las diferencias biológicas, intelectuales y sociales en base a la superioridad masculina frente a la inferioridad femenina. Y, esa desigualdad era sancionada legalmente.

La igualdad jurídica consiste en tratar igualmente a los iguales y desigualmente a los desiguales. Y lo cierto es que entre el hombre y la mujer hay diferencias inevitables que imponen algún distinto trato jurídico.<sup>467</sup>

Como si se tratase de un retroceso en el tiempo, se reproducían –algunas veces se copiaban<sup>468</sup>– las mismas ideas que se defendían sobre la función social de la mujer: la reclusión al espacio doméstico y al servicio de las necesidades del hombre.

Las mujeres nunca descubren nada; les falta, desde luego, el talento creador reservado por Dios para inteligencias varoniles; nosotras no podemos hacer nada más que interpretar mejor o peor lo que los hombres nos dan hecho.<sup>469</sup>

En lo esencial, el hombre y la mujer son iguales. Pero por presentar la mujer una diversidad “adjetiva” en cuanto a sus funciones biológicas, matiz distinto en sus funciones psíquicas y hasta diferente misión en la sociedad, es por lo

---

<sup>466</sup> Sección Femenina de FET y de las JONS: *Formación Político-Social. Primer curso de Bachillerato*. Madrid, 1960, p. 9., fragmento citado en: Ballarín Domingo, *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*, 124.

<sup>467</sup> Castán Tobeñas, *La Condición social y jurídica de la mujer*, 91.

<sup>468</sup> Así lo evidencia Scanlon en relación a la publicación “*Dos sendas de mujer*” (1948) de Carmen Buj que copia, sin mencionar la fuente, las palabras del padre Alarcón y Meléndez en un artículo titulado “Un feminismo aceptable” publicado en 1905. Scanlon, *La Polémica feminista en la España contemporánea (1868-1974)*, 330.

<sup>469</sup> Pilar Primo de Rivera: Intervención en el I Consejo Nacional del SEM, 1942., fragmento citado en Ballarín Domingo, *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*, 116.

que se impone el tratar de una educación femenina para atender a todas sus posibilidades y hacerla muy mujer.<sup>470</sup>

En esa redefinición radicalizada de los roles sociales y la asociación de unos determinados ámbitos a uno y otro sexo sin posibilidad de establecer vínculos entre ellos, la familia –el matrimonio y los hijos–, se presentaba como la unidad social perfecta (célula primaria natural y fundamental de la sociedad). Dentro de la lógica franquista el destino de las mujeres era el matrimonio, y su función en él era ser esposa y madre. Todo lo que escapaba de la norma suponía una desnaturalización de su condición de mujer. Cualquier comportamiento o actitud inapropiada se consideraba que afectaba negativamente su feminidad.

Junto a la sacralización total del matrimonio, también se desarrolló toda una retórica específica en relación a la pureza, la castidad y la virginidad de las mujeres que ejercía una presión social brutal sobre las mujeres (acompañado de la penalización del aborto y los métodos anticonceptivos). Por no hablar del estigma social que podían sufrir las mujeres solteras. La idea del pecado y el temor constante a no hacer lo que como mujeres era debido fueron formas de coerción moral y social que estaban presentes en todos los ámbitos (el familiar, el escolar, en el ocio) y sin distinciones de clase<sup>471</sup>.

Pero esa (supuesta) inferioridad femenina impuesta, también debía hacerse presentable y atrayente para la población femenina. Con el objetivo de adoctrinarla dentro de los parámetros de esta nueva ordenación social y promover el ideal de una «mujer de su tiempo», el régimen franquista reorganizó, después de la guerra, a la Sección Femenina para que promoviera en distintos frentes los nuevos ideales femeninos. No es nuestro objetivo detallar las distintas iniciativas políticas sociales,

---

<sup>470</sup> Esta cita, del libro *El alma de la mujer* de Gina Lambroso editado en 1926, se reproduce como modelo de mujer vigente en un libro de pedagogía en 1954. Con lo cual, se evidencia el vínculo entre la herencia recibida y la reapropiación que hace de ésta el régimen franquista (nótese que el libro fue editado en plena época fascista, lo cual pone de manifiesto que no hubo diferencias en relación al modelo de mujer entre el fascismo italiano y el franquismo). También ilustra como la esencia del ideal femenino nacionalcatólico se matuvo intacto a lo largo de todo el régimen. Este curso de pedagogía se fue reeditando. La edición que hemos consultado es de 1968, y era la vigésima quinta edición. Se puede consultar el original: Consuelo Sánchez Buchón y M<sup>a</sup> Carmen Valdivia Sánchez, *Curso de pedagogía: obra ampliada y adaptada al cuestionario oficial de las escuelas normales* (Madrid: Iter, 1968)., o bien la parte específica sobre la educación de la mujer en el anexo documental del libro: Ballarín Domingo, *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*, 193-204.

<sup>471</sup> Es una magnífica forma de aproximación al universo sociocultural de aquella época el mundo literario que presenta Carmen Martín Gaité en sus novelas: Martín Gaité, *Entre visillos*; Carmen Martín Gaité, *Usos amorosos de la posguerra española*. (Barcelona: Anagrama, 1987).

asistenciales<sup>472</sup> y educativas<sup>473</sup> que se realizaron desde la Sección Femenina, en cambio sí nos interesa desde un punto de vista general ver qué directrices compartían todas esas iniciativas. En este sentido, uno se puede preguntar: ¿en qué consistió el adoctrinamiento de la población femenina? Esencialmente, se pueden identificar dos formas de proceder: por un lado se trataba de exaltar las virtudes y los rasgos característicos del ideal doméstico deseado. Por el otro, presentar como una perversión cualquier desviación a la norma.

En otras palabras, tan importante era difundir el modelo de mujer ideal como establecer claramente los anti-modelos. Descalificar aquéllas otras formas de ser mujer, las que por distintas razones rompían con la función social femenina que establecía el franquismo: «de profesión: mujer»<sup>474</sup>.

En el primer caso, se trataba de crear y difundir una retórica femenina, acompañada siempre de la correspondiente sanción legislativa, que hiciera atractiva esa subordinación. Es decir, se trataba de seducir a la población femenina mediante el enaltecimiento de la feminidad más tradicional (mujer, madre y esposa), dando un valor nuevo a las tareas domésticas. La frase “*El niño mirará al mundo, la niña mirará al Hogar*”<sup>475</sup> sintetiza la esencia del modelo social franquista: la visión dicotómica y complementaria de las funciones, las esferas y los espacios, así como los horizontes y proyectos de vida a los que llegarían hombres y mujeres.

Quién describió en detalle los rasgos característicos del modelo femenino ideal franquista fue José María Pemán en la publicación *De doce cualidades de la mujer*<sup>476</sup>. En un tono que mezclaba el supuesto elogio con la burla más evidente, el autor enumeraba las cualidades naturales de las mujeres, en contraposición siempre a las virtudes de los hombres. Quizás la denominación “cualidades” no sea del todo apropiada, en realidad era un compendio de eufemismos que convertía a la mujer en una “eterna menor de edad”, inculta, irracional, manipulable y débil. Un simple objeto al servicio de las necesidades del hombre. La obediencia, el sacrificio y la abnegación eran las virtudes femeninas a alcanzar. Y una vez conseguidas, a perfeccionar.

---

<sup>472</sup> Sobre la Sección Femenina, entre otras referencias, ver: Gallego Méndez, *Mujer, falange y franquismo*; Scanlon, *La Polémica feminista en la España contemporánea (1868-1974)*, 325-329; Cenarro Lagunas, *La Sonrisa de Falange. Auxilio Social en la guerra civil y en la posguerra*.

<sup>473</sup> Sobre las políticas en materia educativa remitimos al capítulo 3, apartado 3.3.

<sup>474</sup> La expresión «de profesión: mujer» la tomamos del libro que publicó María Aurelia Capmany en 1971. Nos parece que el título recoge la esencia del ideal nacionalcatólico: hacer de la condición femenina una “profesión”. Capmany, *De profesión: mujer*.

<sup>475</sup> *Consigna*, enero de 1942. Citado en: Molinero, «Mujer, franquismo, fascismo: La clausura forzada en un “mundo pequeño”», 111.

<sup>476</sup> Este libro se publicó por primera vez en 1947, y se hizo una segunda reedición en 1969. José María Pemán, *De doce cualidades de la mujer* (Madrid: Prensa Española, 1969).

Oficialmente no existían matices, no había variaciones posibles al modelo de ama de casa y esposa. Aunque las contradicciones y excepciones fueron una constante durante toda la dictadura, empezando por la misma Sección Femenina y sus líderes y mandos femeninos que no cumplían con el ideal difundido. Pero sobre todo, porque las condiciones económicas de la postguerra en la primera etapa del primer franquismo, y la demanda de mano de obra cualificada y no cualificada que exigían los planes de desarrollo a partir de la década de los sesenta hacía inviable que ese ideal prosperara en los términos que el régimen franquista quería<sup>477</sup>.

Pero paralelamente al enaltecimiento de la feminidad moral, biológica y social, también se puso en funcionamiento un importante aparato de propaganda encargado de contrarrestar cualquier desviación o matiz al ideal femenino instaurado. Desde su perspectiva, toda aquella mujer que escapaba a la norma era un problema, una excepción, una anomalía. Y, quizás, en un inicio este esquema pudo funcionar. Pero la situación económica y social, tanto de la época de posguerra como en la etapa de desarrollo económico, hizo aflorar multitud de excepcionalidades.

Obviamente es un oxímoron en toda regla, pues el carácter excepcional se pierde en el momento en que se generaliza un determinado fenómeno. En este sentido, todo parece indicar que el modelo nacionalcatólico de mujer fue más un ideal teórico que una realidad extendida. Por ejemplo, resulta curioso las diversas denominaciones debidamente cualificadas –siempre despectivas– existentes en los textos oficiales para referirse a esas mujeres que escapaban a la norma: la «mujer modernista»<sup>478</sup>, las «bachilleras»<sup>479</sup>, las «chicas topolino»<sup>480</sup>, la «"intelectuala" pedantesca»<sup>481</sup> o el atributo «marimacho»<sup>482</sup>. También sucede en sentido contrario, la

---

<sup>477</sup> Scanlon, *La Polémica feminista en la España contemporánea (1868-1974)*, 338.

<sup>478</sup> "Es aquella mujer que empieza por negar su feminidad, evita la maternidad, ser buena amiga del marido, y acaba por ser un simpático compañero del varón, comprometiendo la propia virilidad de él", fragmento de un artículo de J. Marín, "La educación de las hijas. Y mañana mujeres", aparecido en Almanque - Agenda. Sección Femenina de las J.O.N.S. (1955), P. 22-23. Cita extraída de: *Ibid.*, 324.

<sup>479</sup> El uso de la palabra las «bachilleras» debe situarse en su contexto sociocultural, en el cual tenía una fuerte connotación negativa: "apartándolas de la pedantería feminista de bachilleras y universitarias", en José Pemartín Sanjuán, *Qué es «lo nuevo»...: consideraciones sobre el momento español presente* (Sevilla: Cultura Española, 1937), 142.

<sup>480</sup> Christine Lavail, «L'étudiante et ses représentations dans la revue Medina (1941-1945): tentative de typologie et d'interprétation», *Bulletin d'histoire contemporaine de l'Espagne* 24 (1996): 111-112.

<sup>481</sup> La «"intelectuala"» pedantesca hacía referencia a aquella mujer con aspiraciones intelectuales. Adolfo Maílo, *Educación y revolución. Los fundamentos de una educación nacional* (Madrid: Editora Nacional, 1943).

<sup>482</sup> Para referirse a aquellas mujeres que asumían actitudes masculinas. Di Febo, «"La Cuna, la Cruz y la Bandera". Primer franquismo y modelos de género», 227.



necesidad de adjetivar la mujer para revalorizar su condición: hacerla / ser «muy mujer»<sup>483</sup>, la «mujer de su tiempo» o una mujer «limpiamente moderna»<sup>484</sup> o la mujer «Llena de Gracia»<sup>485</sup>.

Para empezar, un primer ejemplo sobre la lógica del régimen a considerar excepciones todo lo que entraba en contradicción al ideal deseado, fueron las mujeres que salieron del hogar para trabajar a cambio de un salario. El problema del trabajo femenino extra-doméstico era una cuestión central de controversia dentro de las propias filas del régimen pues contravenía frontalmente la principal misión del régimen para con la mujer “*libertar a la mujer del taller y la fábrica*”<sup>486</sup>. Las posturas de consenso al respecto fueron básicamente dos e interconectadas: la primera, el trabajo femenino sería aceptado únicamente en el supuesto de que fuese una necesidad económica. Y, la segunda, en ningún caso el trabajo femenino podría ser entendido dentro de la lógica emancipadora (ni profesional, ni económica ni social) y se desvincularía completamente del debate sobre el ejercicio de una profesión.

A finales de los cincuenta, pero, era complicado mantener en los mismos términos los consensos del primer franquismo. Por un lado, la ley sobre derechos políticos, profesionales y de trabajo de la mujer en 1961 hacía legal el trabajo femenino y se eliminaban trabas importantes (aunque permanecieron otras). Por el otro, se matizaba el tono en relación a la posibilidad de que las mujeres ejercieran profesionalmente<sup>487</sup>. El matiz era conservar el decoro femenino.

La mujer española por psicología y formación, dirige sus pasos hacia el matrimonio y el hogar, como meta principal. Y cuando ocupa puestos que de

---

<sup>483</sup> Sánchez Buchón y Valdivia Sánchez, *Curso de pedagogía: obra ampliada y adaptada al cuestionario oficial de las escuelas normales*, 589.

<sup>484</sup> Scanlon, *La Polémica feminista en la España contemporánea (1868-1974)*, 324.

<sup>485</sup> Como modelo de perfección femenina.

<sup>486</sup> No reproducimos, por su extensión, el análisis completo que realiza Castán Tobeñas sobre el problema del acceso de la mujer a las profesiones. No obstante, sí es muy ilustrativo el planteamiento inicial del problema. Empieza el apartando diciendo: “La mujer debe ejercer iguales profesiones que el varón. ¿Es aceptable esta solución? Para hacer su crítica hay que tener presentes una porción de cuestiones. ¿Tiene la mujer *derecho* al trabajo? (Problema jurídico) ¿Tiene *capacidad* para el trabajo? (problema antropológico) ¿Es *conveniente* el trabajo de la mujer? (Problema utilitario y social)”. La cursiva es del texto original: derecho, capacidad y conveniencia. Castán Tobeñas, *La Condición social y jurídica de la mujer*, 81.

<sup>487</sup> El nuevo modelo económico desarrollista precisaba de mano de obra, y a raíz de esa necesidad coyuntural económica, la disponibilidad de mano de obra femenina empezó a verse como una solución.

antemano le estaban reservados al hombre, lo hace con feminidad sin alardes feministas.<sup>488</sup>

Y junto al decoro femenino, no se podía alterar la jerarquía social de la mujer subordinada al hombre:

Lo primero que hay que resaltar es este carácter de complementación (claro es que aquí no nos referimos a las excepciones, sino a lo general. Si una mujer se halla dotada de sobresalientes cualidades del tipo intelectual varonil, se la debe animar a esos estudios y sus consiguientes profesiones, de modo semejante que al hombre que no tiene dotes para lo suyo propio se le orienta a que escoja la profesión para la que se encuentra capaz. Es decir, en esta lección hablamos en general y de lo que predomina, pero sin hacer cotos cerrados) y evitar el de lucha.

Lucha a la que se llega por la masculinización de la mujer que se desorienta y no atiende a su principal fin; o porque la sociedad no crea profesiones para la mujer de la misma altura, de un trabajo proporcionado y semejante y de un valor equivalente a las del varón, pero con matiz femenino.<sup>489</sup>

Otro ejemplo de los casos excepcionales fueron las mujeres instruidas, aquéllas que además de los preceptivos conocimientos domésticos, tenían una formación intelectual y profesional no común ni generalizable a toda la población femenina. De hecho, uno de los aspectos fundamentales de ese nuevo ideal era la cuestión de la educación de las mujeres. Desde su perspectiva esa formación debía ser estrictamente doméstica, y así se reflejaba en todas las leyes educativas para todas las etapas de la enseñanza hasta la ley de educación de 1970. No obstante, como hemos podido comprobar, la presencia de las mujeres en la universidad mantuvo durante toda la dictadura un ritmo de crecimiento progresivo. Así pues, ante una realidad con tendencia a aumentar, el régimen bien tenía que adoptar una postura oficial.

La incomodidad que podía generar la figura de la mujer universitaria era evidente porque cuestionaba la esencia de su orden social<sup>490</sup>: ellas representaban la igualdad intelectual, su formación intelectual les abría las puertas al ejercicio de una profesión no doméstica y eso podía derivar peligrosamente en la demanda de

---

<sup>488</sup> Cita extraída de Aurora Morcillo Gómez, «Españolas con, contra, bajo, (d)el franquismo», *Desacuerdos* 7 (2012): 48., referencia de la cita original: Sección Femenina, *La mujer española*, AGA, 1959-1960, p. 4.

<sup>489</sup> Sánchez Buchón y Valdivia Sánchez, *Curso de pedagogía: obra ampliada y adaptada al cuestionario oficial de las escuelas normales*.

<sup>490</sup> Lavail, «L'étudiante et ses représentations dans la revue *Medina* (1941-1945): tentative de typologie et d'interprétation», 108.

emancipación. Obviamente esta concatenación de supuestos puede pecar de simplista, pero resulta útil como ejercicio hipotético para mostrar la posibilidad de ampliación de los horizontes vitales de esas mujeres.

Es cierto que con la supresión de esta inmundicia moral y pedagógica que se llama “coeducación” hemos dado el primer paso hacia una verdadera formación de la mujer... En primer lugar, se impone una vuelta a la sana tradición que veía en la mujer la hija, la esposa y la madre, y no la ‘intelectuada’ pedantesca que intenta en vano igualar al varón en los dominios de la Ciencia”.<sup>491</sup>

Los consensos oficiales alrededor de la cuestión de la mujer instruida evolucionaron más bien poco, ya que siempre fue considerada como una situación fuera del común. Sirvan de ejemplo las opiniones, de sobras conocidas, de José Pemartín<sup>492</sup> al respecto:

Se debe tratar de encauzar la gran corriente de estudiantes apartándolas de la pedantería feminista de bachilleras y universitarias, que deben ser la excepción, orientándolas hacia su propio magnífico ser femenino, que se desarrolla en el hogar.<sup>493</sup>

Mi opinión es la de que debe alejarse a la mujer de la Universidad, quiero decir que el sitio de la mujer, a mi juicio, es el hogar y que, por consiguiente, una orientación cristiana y auténticamente española de la Enseñanza Superior ha de basarse en el supuesto de que solo excepcionalmente debe la mujer orientarse hacia los estudios universitarios.<sup>494</sup>

Sin embargo, lo que sí cambió fue la forma de “solucionar” el problema. Es decir, dado que no se limitaba legalmente la entrada de las mujeres a las distintas facultades universitarias, se debían concentrar los esfuerzos en orientarlas debidamente hacia aquellas profesiones más acordes a su condición femenina. Y en

---

<sup>491</sup> Adolfo Maíllo García, *Educación y Revolución. Los fundamentos de una educación nacional*. Madrid. Editora Nacional, 1943., citado en Molinero, «Mujer, franquismo, fascismo: La clausura forzada en un “mundo pequeño”», 111. Gallego Méndez, *Mujer, falange y franquismo*, 154-155.

<sup>492</sup> Sus opiniones son ampliamente citadas, no sólo por la claridad con que expresa sus posturas, sino porque ejerció un peso fundamental en la reorganización del sistema educativo franquista. En 1938 fue nombrado jefe del Servicio Nacional de Enseñanza Superior y Media y, posteriormente formó parte de la Dirección General del Ministerio de Educación, ejerciendo como director general de Educación Secundaria.

<sup>493</sup> Pemartín Sanjuán, *Qué es «lo nuevo»...: consideraciones sobre el momento español presente*, 142.

<sup>494</sup> Fragmento de una entrevista a José Pemartín, director general de Educación Secundaria en este momento, en la revista *Signo*, 11 de abril de 1942, citado en: Morcillo Gómez, «Españolas con, contra, bajo, (d)el franquismo», 42.

este sentido, la política de orientación de la población femenina hacia determinadas profesiones sí tuvo éxito. Educarlas sí, pero esa educación debía ser conforme a sus aptitudes femeninas:

¿Quiere esto decir [...] que la mujer haya de ser educada enteramente igual que el hombre y al lado de un hombre? No vamos nosotros tan lejos. Nos parece un error que, de acuerdo con los ideales feministas, quiera darse a la mujer una educación en un todo igual a la de los hombres. La especie humana se integra por los dos sexos, distintos en cualidades y aptitudes. Una sociedad en que la educación y las costumbres de un sexo sean iguales a las del otro, será una sociedad pobre y desquiciada.

Y también nos parece exagerada, aunque no deja de tener aspectos certeros y atendibles, la tendencia que aspira a dividir entre los dos sexos las funciones intelectuales, atribuyendo al hombre las profesiones y la especialización científica, y a la mujer la cultura general y desinteresada.<sup>495</sup>

Hay quienes dicen que la profesión de la mujer es el hogar: madre de sus hijos, esposa solícita, ama de su casa. Hay quienes sostienen que la mujer puede desempeñar todas las profesiones. En realidad, se puede decir que toda mujer sana, física y psíquicamente, puede ejercer una profesión, y que no hay profesión que, en caso de necesidad, no pueda ser ejercida por una mujer. Pero la cuestión está no en lo que pueda ejercer ni en lo que se desea que ejerza, sino en lo que deba ejercer para su mayor perfección y para el mayor bien de la sociedad. Y, en consecuencia, hacia dónde debe orientársela.<sup>496</sup>

¿Qué conclusiones se pueden extraer de los fragmentos y opiniones expresadas en las líneas anteriores? Básicamente se pueden deducir dos elementos claves. En primer lugar, que el modelo ideal que se impuso a toda la población femenina –sin distinción de clases– surgió de la perfecta combinación entre el ideal católico de feminidad con el ideal falangista de mujer. Y, en segundo lugar, que el ideal del *ángel del hogar* fue el referente indiscutible durante toda la dictadura. A pesar de esta continuidad, y como consecuencia de las necesidades interiores y las tendencias sociales, se inició un proceso de readaptación del discurso sobre la domesticidad femenina. Se trataba de suavizar las formas para mantener intacta la esencia misma del modelo nacionalcatólico.

---

<sup>495</sup> Castán Tobeñas, *La Condición social y jurídica de la mujer*, 78-79.

<sup>496</sup> Sánchez Buchón y Valdivia Sánchez, *Curso de pedagogía: obra ampliada y adaptada al cuestionario oficial de las escuelas normales*.

### **La década de los sesenta. Perfiles universitarios y profesionales**

La descripción presentada en el anterior apartado sobre las características del modelo ideal femenino franquista y la existencia –muy a su pesar suyo- de otras formas de ser mujer que contravenía el modelo ideal pasó a ser de dominio público a finales de los cincuenta e inicios de los sesenta. En esos años de transición de una década a la otra, la cuestión de la mujer se convirtió –como había sucedido antes de 1939- en un tema de discusión pública<sup>497</sup> (se realizaron estudios internos sobre la cuestión, se publicaron publicaciones monográficas, artículos de revistas...). Todo ello, claro está, dentro de los límites oficiales.

Para ilustrar ese “cambio” de orientación oficial sobre el problema de la mujer y su función social, a modo de ejemplo, reproducimos la valoración que hacía Pilar Primo de Rivera sobre la ley de 1961 sobre derechos políticos, profesionales y de trabajo de la mujer:

No es ni por asomo una ley feminista –seríamos infieles a José Antonio si tal hiciéramos-; es sólo una ley de justicia para las mujeres que trabajan, nacida de la experiencia de una asidua relación humana y cordial con todos los problemas que a la mujer atañen. En modo alguno queremos hacer del hombre y la mujer dos seres iguales; ni por naturaleza ni por fines a cumplir en la vida podrán nunca igualarse, pero si perdimos que en igualdad de funciones, tengan igualdad de derechos. El trabajo de la mujer es un hecho real y universal que no podemos desconocer, y precisamente basadas en ese hecho lo que pedimos con esta ley es que la mujer, la mujer empujada al trabajo por necesidad, lo haga en las mejores de las condiciones posibles; de ahí que la ley, en vez de ser feminista, sea, por el contrario, el apoyo que los varones otorgan a la mujer, como vaso más flaco, para facilitarle la vida.<sup>498</sup>

La reforma del Código Civil de 1958<sup>499</sup> también sería otro campo donde las tensiones entre las propias convicciones ideológicas y la necesidad de readaptarse y mostrarse más amable internacionalmente<sup>500</sup>. Aunque esas reformas deben valorarse

---

<sup>497</sup> Scanlon, *La Polémica feminista en la España contemporánea (1868-1974)*, 339.

<sup>498</sup> Fragmento del “Discurso de la Excm. Sra. D<sup>a</sup> Pilar Primo de Rivera y Sáenz de Heredia” en *Derechos políticos, profesionales y de trabajo de la mujer*, Imprenta Nacional del Boletín oficial del Estado, Madrid, 1961, p. 31-32.

<sup>499</sup> Borreguero, *La Mujer española: de la tradición a la modernidad: 1960-1980*, cap. La evolución de los derechos de la mujer en España (María Telo).

<sup>500</sup> Morcillo Gómez, «Españolas con, contra, bajo, (d)el franquismo», 45. Morcillo considera que aunque ambos textos legislativos redefinen y reajustan las relaciones de género a los cambios de la sociedad española en transición de la autarquía al consumismo buscan, a su vez, perpetuar los principios nacionalcatólicos del régimen.

en su justa medida. Es indiscutible que los cambios introducidos en el código civil en 1958 modificaron determinados aspectos de los derechos de la población femenina, pero no eran más que cuestiones puntuales. La subordinación femenina persistía como elemento central, pues la base sobre la cual se trabajaba era el Código Civil promulgado en 1889<sup>501</sup>.

Lo relevante pero, es que a pesar de que no era un cuestionamiento en lo esencial, sí que dentro de esos márgenes se empezaron a desarrollar posiciones sociales con matices respecto al ideal. Si bien hasta entonces se enaltecía la inferioridad femenina, a partir de ese momento se pondría el foco en la diferencia (un recurso eufemístico para suavizar su postura oficial).

No debe hablarse de inferioridad de la mujer sino, de diferenciación sexual. No son los dos sexos inferiores ni superiores uno al otro; son simplemente, distintos.<sup>502</sup>

No era un gran cambio por parte del régimen franquista, pero sí un tímido avance: la sociedad se movía y éste intentaba buscar una explicación sobre el camino que estaba emprendiendo en el tránsito de la autarquía a una sociedad de consumo<sup>503</sup>. Los límites del debate se pueden apreciar en la táctica que aplicaron en relación a la profesionalización de la mujer. Por necesidades económicas, más o menos, aceptaban que la mujer tuviera que verse obligada a salir del hogar para trabajar. Ahora bien, vincularon esa salida a unas determinadas profesiones. Explotaron hasta la saciedad la idea de las «profesiones femeninas». Tomando en herencia el discurso sociocultural de la vocación femenina hacia ciertas profesiones y consiguieron fortalecer (y extender) esa idea en amplias capas de la sociedad.

---

<sup>501</sup> Sobre la evolución de legislación en relación a la mujer en España ver: Borreguero, *La Mujer española: de la tradición a la modernidad: 1960-1980*, cap. La evolución de los derechos de la mujer en España (María Telo). El código Civil de 1889, afirmaba María Telo, convertía a la mujer en un “*ser nulo, despojado de bienes y totalmente dependiente de su marido*”. Con la reforma de 1958 se reconocía que las mujeres solteras pudieran ser testigos en testamentos y formar parte del organismo titular; respecto a las casadas, a partir de entonces recuperaban el derecho al dominio y administración de la mitad de los bienes gananciales y de la totalidad de los suyos propios, o el hogar familiar sería considerado “hogar conyugal” (hasta entonces era la casa del marido), y las viudas conseguían el derecho a la patria potestad. También, se reformaba el artículo 1.413 que recortaba la facultad de disposición que el marido tenía sobre los bienes gananciales y se exigía el consentimiento de la mujer (autorización judicial).

<sup>502</sup> Castán Tobeñas, *La Condición social y jurídica de la mujer*, 21-22. Era un cambio nominal, pues el subtítulo de la publicación no deja margen de dudas: “*La diferenciación de los sexos en sus aspectos biológicos, sociológicos, ético y jurídico*”.

<sup>503</sup> Borreguero, *La Mujer española: de la tradición a la modernidad: 1960-1980*, cap. Historia de los cambios políticos y sociales en España (Rosa María Capel).

A finales de los sesenta, en medio del debate sobre la necesidad de reforma del sistema educativo (y para satisfacer las demandas de la nueva economía desarrollista capitaneada por los tecnócratas), se hacía explícita la necesidad de orientar debidamente las mujeres hacia profesiones concretas:

Sin prejuicio de la igualdad fundamental de la educación para todos, alumnos y alumnas, en el proceso total de la escolaridad, la formación de la niña, la adolescente, la joven y la mujer tendrán en cuenta sus características específicas para acomodar a ellas las intervenciones educativas, especialmente en lo que se refiere a las aptitudes estéticas y a su futuro papel en la familia y en la sociedad.<sup>504</sup>

Aunque de forma sintética, es pertinente presentar algunos datos sobre la evolución de la población activa femenina durante la dictadura, al fin y al cabo, la distribución y crecimiento de la población activa también son un reflejo de las transformaciones que se estaban produciendo en el ámbito sociocultural. Como datos referenciales<sup>505</sup>, se exponen datos relacionados con la participación de la mujer en la población activa y datos sobre las mujeres trabajadoras en relación a su estado civil. En relación a las cifras sobre la población activa femenina, Lourdes Benería en su investigación sobre las relaciones entre economía y mujeres durante la etapa franquista, afirmaba que:

La participación de la mujer en la producción fuera del hogar disminuyó inmediatamente después de la guerra y alcanzó niveles inferiores a los de principios de la década de los treinta. [...] A partir de los cuarenta empezó a subir despacio pero gradualmente, y se aceleró especialmente durante la década de los sesenta.<sup>506</sup>

Los datos que permitían hacer tal afirmación se reproducían en un cuadro en el cual se indicaba la tasa de participación femenina y los porcentajes sobre la población activa femenina respecto a la total. Entre 1950 y 1960 la tasa de población activa

---

<sup>504</sup> *La Educación en España. Bases para una política educativa*, 234.

<sup>505</sup> Para ampliar sobre la cuestión de las mujeres y el trabajo en época franquista, entre otros, ver: Cuesta Bustillo, *Historia de las mujeres en España: siglo XX*, cap. El trabajo y las mujeres entre 1950 y 1965 (M<sup>a</sup> Esther Martínez y M<sup>a</sup> de la Paz Pando) y Mujeres, trabajo y salarios. Jornada, promoción y capacidad adquisitiva de las españolas, 1965-1975 (Judith Carbajo); Fundación FOESSA, *Informe sociológico sobre la situación social de España: 1970* (Madrid: Euramérica, 1970); Durán Heras, *El trabajo de la mujer en España: un estudio sociológico*.

<sup>506</sup> Benería, *Mujer, economía y patriarcado durante la España franquista*, 28-29.

femenina pasó de un 11,8% a un 13,5%, y en 1970 alcanzaría un 18,8%. Respecto al total de la población activa, las mujeres representaban un 16% en 1950, un 19% en 1960 y en 1970 representaban un 25% del total. En la misma investigación, la autora también analizaba la población activa femenina en función de la edad y su estado civil. Los datos, referentes al año 1969, mostraban las diferencias entre grupos de edad, lo cual pone de relieve el peso importantísimo que jugaba el matrimonio y la maternidad en la vida laboral de las mujeres, sin distinción por razones de clase<sup>507</sup>. Las tasas más elevadas de población activa femenina se registraban en los grupos de 15-19 años (un 37,8%) y de los 20-24 años (un 48,5%). Estos porcentajes descendían en los grupos de 24-44 años y de 45-64 años un 22,0% y un 20,3% respectivamente.

Similares y complementarias cifras se recogían en el informe *Realidad laboral de la mujer*<sup>508</sup> realizado por la Sección Femenina con el objetivo de establecer una estrategia para preparar a las españolas para la nueva realidad laboral resultante de la ley de 1961. El informe establecía que la población activa entre 1950 y 1960 aumentó del 8,90% al 13,40%. Además, este informe ofrecía datos sobre la distribución de la población activa femenina entre los sectores productivos: en 1957 era un 58,60% en los servicios, un 25% en la industria y un 24,32% en la agricultura. Otro dato interesante, recogido en otro informe<sup>509</sup>, cifraba que la población activa femenina en 1950 era de 1.708.830 mujeres, de las cuales solo 114.337 eran profesionales con título superior.

En definitiva, estos datos sitúan los cambios y las necesidades económicas como un factor importante a considerar en el análisis de los cambios de mentalidades y de convencionalismo sociales que tuvieron lugar especialmente durante la década de los sesenta. Es decir, compartimos la afirmación de que *“los límites reales de la dedicación y permanencia de la mujer casada en el hogar familiar no fueron ideológicos y sí, por el contrario, socioeconómicos”*<sup>510</sup>.

---

<sup>507</sup> Es evidente que las mujeres de las clases sociales más bajas tuvieran la necesidad económica de sufrir la doble jornada, así como las profesiones femeninas iban ganando “prestigio” entre las mujeres de las clases medias y, a veces, entre las familias más acomodadas. Empero, el denominador común entre todas ellas era su destino social: el matrimonio y los hijos, instante en el cual abandonarían su trabajo / profesión. Susanna Tavera García, «Mujeres en el discurso franquista hasta los años sesenta», en *Historia de las mujeres en España y América Latina IV: Del siglo XX a los umbrales del XXI*, ed. Isabel Morant Deusa (dir.) et al., 2006, 250.

<sup>508</sup> Referencia del informe: Sección Femenina de FET y de las JONS, *Realidad laboral de la mujer*. AGA. Los datos que se citen en relación a este informe los tomamos de: Morcillo Gómez, «Españolas con, contra, bajo, (d)el franquismo», 48-50.

<sup>509</sup> Referencia del informe: Sección Femenina, *La mujer española*. AGA., citado en *Ibid.*, 48.

<sup>510</sup> Tavera García, «Mujeres en el discurso franquista hasta los años sesenta», 250.



Otra cuestión también importante, que aquí no vamos a desarrollar, sería el análisis de la propia estructura del mercado de trabajo desde la perspectiva de género, ya que una parte importante de las desigualdades laborales entre hombres y mujeres son estructurales (es decir, no son un producto exclusivo del régimen franquista)<sup>511</sup>.

Hasta ahora hemos visto qué modelo de domesticidad femenina se promovió desde el Estado durante toda la dictadura. También, como esa política tuvo que readaptarse en la forma –pero no en el contenido– a la nueva dinámica económica nacional e internacional. Sin embargo, no hemos prestado atención a las mujeres en sí mismas y sus diversas respuestas a la política uniformadora nacionalcatólica. Es decir: ¿triunfó ese ideal entre las mujeres y las niñas que se socializaron y se educaron bajo el régimen franquista? Sin lugar a dudas, la complejidad de la pregunta requiere un análisis que aquí no podemos realizar. Sin embargo, sí se pueden apuntar algunos aspectos relacionados con el colectivo de las mujeres universitarias.

Partiendo de la clasificación que hacía María Carmen García Nieto<sup>512</sup> sobre las distintas formas de respuesta a la política uniformadora del régimen franquista, Pilar Ballarín<sup>513</sup> distinguía tres posturas posibles distintas: aquellas mujeres que asumieron el modelo de esposa y madre, las mujeres independientes o con presencia social, y un tercer grupo que estaría formado por mujeres que sufrieron la derrota, fueron víctimas de la represión. Añadía en la clasificación, que las mujeres desarrollaron (o podía desarrollar) diversas estrategias que conducían (o podían conducir) a ese estatus de emancipación: las chicas topolino; las mujeres que se socializaron a través de los movimientos de la Iglesia; las mujeres de la Sección Femenina o aquellas mujeres que en los años sesenta-setenta tomaron el camino de la independencia a través del trabajo y la educación superior.

Como crítica general, se podría objetar el carácter excesivamente teórico y compartimentado en la clasificación y la identificación de estrategias que contravenían el ideal de mujer nacionalcatólica. Ahora bien, resulta sumamente interesante en dos aspectos: el primero, porque pone en evidencia la débil y superficial implantación del modelo femenino entre las mujeres de muy diversa condición social, económica y política. Es decir, fueran mujeres que inicialmente aceptaron el rol doméstico que les

---

<sup>511</sup> Sarasúa y Molinero, «Trabajo y niveles de vida en el Franquismo. Un estado de la cuestión desde una perspectiva de género», 331.

<sup>512</sup> María Carmen García-Nieto París, «Trabajo y oposición popular de las mujeres durante la dictadura franquista», en *Historia de las mujeres en Occidente*, ed. Georges Duby et al. (Taurus Ediciones, 1993), 661-72.

<sup>513</sup> Ballarín Domingo, *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*, 112-113.

asignaba el régimen o fueran mujeres que desde un inicio se rebelaron contra ese modelo, el ideal femenino se cuestionaba desde muy distintas capas sociales.

Y, en segundo lugar, porque identifica el acceso a la educación superior como un elemento central que permite ubicar un punto de inflexión. Es decir, la universidad adquiere relevancia como referente intelectual y también de progreso y emancipación personal.

En ningún caso esto quiere decir que todas las mujeres que accedían a la universidad desarrollaban estrategias de transgresión del ideal femenino, fuera de forma consciente o inconscientemente. Nada más lejos de la realidad. A nuestro modo de ver, lo que pone de manifiesto este análisis es la importancia de la universidad como espacio de socialización de la población estudiantil en el cual se construyen y se redefinen las identidades de género y se reconfiguran las relaciones entre hombres y mujeres.

A todo lo dicho anteriormente pero, es preciso señalar también los éxitos de la política de adoctrinamiento en base a una cultura femenina de la domesticidad. Porque los hubo. Sobre la base de un consenso social bastante extendido en todas las capas sociales, se elaboró un potentísimo relato sobre las vocaciones profesionales en función del sexo. Ese relato no era una invención franquista, pues recogía parte de la herencia histórica del primer tercio del siglo XX, pero éste sí supo explotarlo y diseminarlo sutilmente entre amplias capas de la población<sup>514</sup>.

Es decir, que las carreras de Filosofía y Letras y Farmacia fueran las consideradas las más apropiadas para las mujeres no era solo el discurso oficial, las estadísticas disponibles confirman que era una realidad contrastable. Es decir, si bien hubo un aumento de la presencia femenina en la universidad, ésta no se tradujo en una redistribución entre las distintas especialidades. Y, si bien aumentaron numéricamente, su reparto entre facultades no fue lo suficientemente significativo como para alterar la tendencia general del período. También lo evidencian los datos disponibles sobre las enseñanzas técnicas superiores en la etapa franquista, disciplinas académicas que las mujeres no conquistaron<sup>515</sup>.

---

<sup>514</sup> No aportaría nada nuevo hacer un análisis pormenorizado de las profesiones y aptitudes consideradas “netamente femeninas” por el régimen franquista. Sirvan de referencia dos publicaciones que pretendían ser una guía de orientación para las niñas: Francisca Bohigas Gavilanes, *¿Qué profesión elegir? Guía de profesiones femeninas* (Madrid: Mayfe, 1947); Sánchez Buchón y Valdivia Sánchez, *Curso de pedagogía: obra ampliada y adaptada al cuestionario oficial de las escuelas normales*.

<sup>515</sup> Cuesta Bustillo, «Género, saber y trabajo. Mujeres y universidad en la España contemporánea», 161-163.

Los discursos oficiales sobre la pertinencia de orientar a las mujeres hacia las profesiones femeninas tenían un cierto barniz de modernidad, pero en el fondo reproducían el carácter complementario e inferior del ejercicio profesional femenino, vinculándolo al hecho de que en última instancia el destino natural de todas ellas sería el matrimonio y la maternidad. La profesionalización femenina, como sucedía en los debates del primer tercio del siglo XX, no se evaluaba en sí misma sino en la función de las necesidades de la sociedad.

Obviamente, el peso de convenciones sociales no fue absoluto pues hubo mujeres que optaron por profesiones no catalogadas con la etiqueta de femeninas y prosperaron profesionalmente. Nos ocuparemos extensamente de estas actitudes (y sus progresivas transformaciones) en los dos siguientes apartados, identificando y analizando qué factores fueron los que influenciaron a las mujeres que accedían a la universidad para, primero, plantearse llegar a ella, y en segundo lugar, optar por una u otra carrera universitaria. Todo ello, en un contexto sociocultural general claramente desfavorable para las aspiraciones formativas y profesionales que podían tener (o imaginar) esas mujeres universitarias y que iban más allá del ámbito doméstico.

## 6. Estudiantes universitarias

Como hemos visto en el bloque dedicado a las estadísticas del alumnado universitario, el número de alumnas universitarias fue aumentando de forma progresiva a lo largo de la etapa franquista. Se apuntaba, además, que este crecimiento fue significativo en número aunque con matices y tendencias diferenciadas según las facultades. En cualquier caso, estas universitarias ya no eran casos excepcionales. Ni en las facultades tradicionalmente más feminizadas como Filosofía y Letras y Farmacia, obviamente; ni tampoco en aquellas facultades donde su presencia no era para nada habitual, Medicina, Derecho y Económicas. Se trataba de una minoría dentro del conjunto del alumnado universitario, pero una minoría significativa y creciente respecto a la presencia femenina en la universidad durante las décadas precedentes.

Frente a este cambio de escala numérica, el análisis individualizado aplicado en el estudio de las pioneras universitarias resultaba un buen referente metodológico pero de difícil aplicación práctica. En otros términos, el estudio biográfico seguía siendo un método de estudio enormemente útil ya que las experiencias personales individuales permiten hacer un análisis integral de la trayectoria personal, académica y profesional y de su proceso de construcción de su identidad individual. No obstante, en esta nueva dimensión cuantitativa y cualitativa del fenómeno universitario, es la combinación y comparación de las experiencias individuales lo que contribuye a estudiar el aumento de la presencia femenina en la universidad como estudiantes, y posteriormente como docentes, con posibilidades de desarrollar una carrera académica universitaria.

En este sentido, el incremento del número de mujeres universitarias supone necesariamente una ampliación (en número) y multiplicación (heterogeneidad de itinerarios) de sus trayectorias y experiencias vitales. Es decir, a pesar de que estas biografías individuales tienen rasgos compartidos y puntos de encuentro evidentes, la realidad resulta mucho más compleja y necesariamente debe analizarse desde una perspectiva más amplia. Se parte de la hipótesis de que la diversidad es el rasgo más característico en el análisis del fenómeno de acceso de las mujeres a la institución

universitaria y su desarrollo profesional dentro de la misma posteriormente. Así, el objetivo no debe ser únicamente la identificación de esas características compartidas, también se deben poner en el centro de la observación las especificidades y los múltiples itinerarios posibles.

Las dificultades de basar el análisis en la combinación de lo individual con lo colectivo y la comparación de las diversas trayectorias personales son evidentes, puesto que entran en juego muchos y diversos factores. La pluralidad de factores y determinantes condiciona la posibilidad de recrear unos modelos interpretativos fijos y homogéneos. Es decir, ceñirse excesivamente a clasificar las trayectorias en cajones cerrados limita las posibilidades interpretativas. Por otro lado, es contraproducente porque la muestra de las fuentes orales sobre la cual trabajamos es significativa en su vertiente cualitativa pero en ningún caso desde el punto de vista numérico. Con la misma dificultad se encontraban los investigadores que realizaban estudios sobre esta misma temática durante las décadas de los sesenta y setenta del siglo pasado. En todos estos estudios la dimensión cuantitativa del fenómeno obligaba a focalizar o reducir el análisis a una proporción (muestra) manejable.

Así, es preciso enfatizar que en los siguientes dos capítulos, las interpretaciones expuestas deben entenderse como inacabadas e imperfectas. Inacabadas e imperfectas en un sentido positivo, ya que lo que se pretende es recrear y captar el universo mental, social y cultural de una etapa histórica concreta. Y en ese proceso de reconstrucción y análisis del fenómeno social estudiado, la tensión será inevitable y se hará patente en el momento de contraponer distintas escalas espaciales y temporales analíticas: las universitarias de los años cincuenta, sesenta y setenta compartirán posturas y concepciones, pero también existirán diferencias y matices entre ellas. De igual modo, se podrán identificar las similitudes y continuidades en función del marco universitario considerado: la universidad como una unidad analítica o bien las dinámicas internas en función de la facultad analizada (y sus respectivas disciplinas científicas).

Por último, es necesario hacer mención de los sesgos académicos, profesionales y territoriales presentes en las distintas fuentes utilizadas, y que como bien apuntábamos la dimensión del fenómeno obliga al observador a focalizar en un aspecto concreto. Esto no invalida las interpretaciones que se puedan extraer, pero sí es importante tenerlo presente.

## **6.1 La elección: por qué y para qué**

En 1972, en un estudio sociológico sobre la juventud española universitaria, María Ángeles Durán afirmaba que:

El sistema de enseñanza español es un sistema elitista en el sentido de que la proporción de estudiantes universitarios es alta en relación al de estudiantes de enseñanza media y en relación a las tasa de escolarización en la enseñanza primaria. También es un sistema clasista, porque la probabilidad de que un individuo de clase trabajadora llegue a la Universidad no alcanza siquiera al 1 por 100. La influencia de la clase social de origen es más importante que el sexo del estudiante para su acceso a la enseñanza superior: una mujer de clase media o alta tiene más probabilidad de acceder a ella que un varón de clase baja. Sin embargo, dentro de la clase social que accede a la enseñanza superior, las mujeres tienen la mitad de probabilidades que los varones de conseguirlo (...).<sup>516</sup>

Era una descripción completa y realista de la universidad española: elitista, clasista y discriminatoria desde la perspectiva de género. Nos parecía adecuado empezar este apartado con esta cita porque los tres rasgos característicos que identifica de la universidad aparecerán sistemáticamente en los siguientes apartados. Y es, precisamente, la combinación de los tres elementos lo que permiten elaborar interpretaciones más complejas sobre cómo se transformó la universidad española durante la dictadura franquista y la evolución de la presencia femenina en los cuerpos estudiantiles y docentes dentro y entre las distintas facultades universitarias.

### **Perfil del alumnado universitario. Trayectorias familiares y educativas**

Las investigaciones históricas realizadas en relación a la universidad franquista coinciden en destacar el marcado carácter clasista del régimen y, en consecuencia, el acceso limitado de una determinada clase social a los centros de educación superior<sup>517</sup>. Es decir, la gran masa de alumnado universitario provenía mayoritariamente de las familias de clases medias-altas y altas de la sociedad española. ¿Qué rasgos caracterizaban esas familias acomodadas? En primer lugar, que tenían una mayor

---

<sup>516</sup> Durán Heras, *El trabajo de la mujer en España: un estudio sociológico*, 177-178.

<sup>517</sup> Durán Heras, *Los Universitarios opinan*, 15-29.

capacidad para hacer frente a las dificultades derivadas de la larga posguerra (élite económica), y en segundo lugar que intelectualmente eran la elite social formada –con estudios de grado medio o superior- de la época. Existían familias que cumplían con uno o ambos rasgos, pero en cualquier caso la gran mayoría formaba parte de una élite socialmente reconocida.

Respecto a las tendencias políticas de esas familias es difícil establecer un único patrón. Debía haber familias de franquistas convencidos, de franquistas conversos, de familias católicas así como de familias republicanas que optaron por el exilio “interior”. En esta línea, tan solo podemos apuntar la diversidad de posturas que existían, en las que no profundizamos, pues no es objeto de nuestra investigación pero que obviamente es un aspecto a tener en cuenta.

En cambio, sí tenemos datos sobre la formación profesional de las familias que enviaban los hijos a estudiar a la universidad. En concreto, tenemos datos de las profesiones paternas del alumnado universitario matriculado en la universidad española en el curso 1958-1959<sup>518</sup>. A través de su análisis, se pueden identificar los perfiles familiares profesionales mayoritarios entre los estudiantes.

Según los datos del Instituto Nacional de Estadística<sup>519</sup> reproducidos en el siguiente gráfico circular (Gráfico 6.1), dos terceras partes del alumnado que accedían a la universidad tenía padres que se dedicaban profesionalmente al ejercicio de las profesiones que componen el grupo A (*Profesionales, técnicos y afines*) y el grupo B (*Empleados administrativos, de dirección, de oficinas y similares*). Es decir, los sectores sociales más cualificados. Hacemos la distinción entre formación y ejercicio pues no todas las profesiones requerían la posesión de un título académico, y el grado de ese título comprendía desde las enseñanzas universitarias hasta las medias, las técnicas o las profesionales.

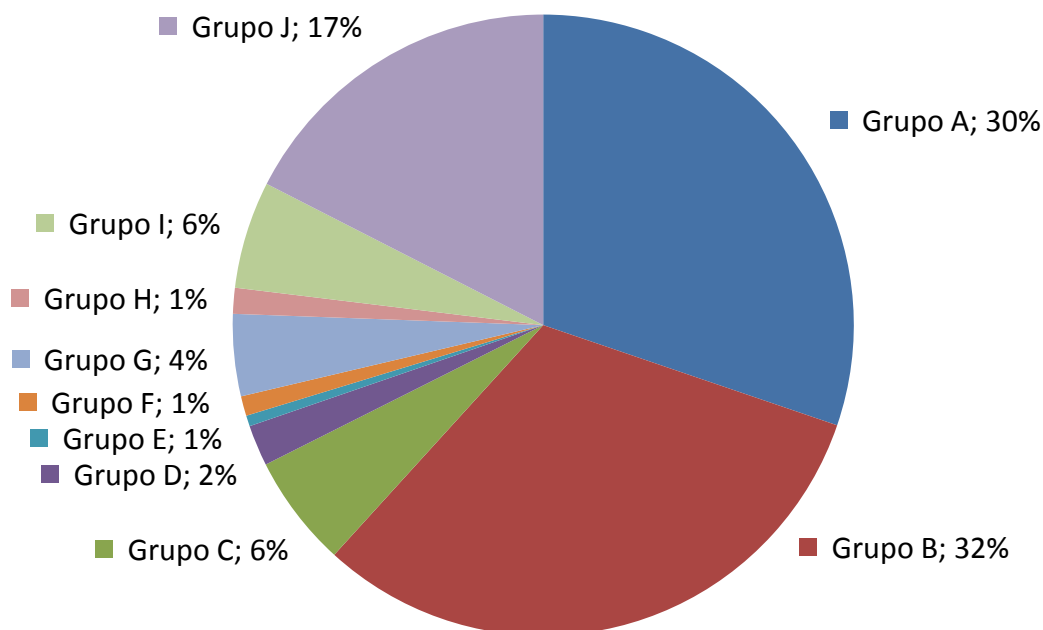
Sobre los porcentajes representados, cabría señalar un tercer grupo importante: el grupo J que corresponde a las *Profesiones no identificadas o no declaradas*. A pesar de ser el tercer grupo en cantidad, representan menos de una quinta parte del total con lo que, si bien es importante tenerlo presente en el análisis, no altera la conclusiones generales que se puedan extraer.

---

<sup>518</sup> Estos datos se pueden consultar en: Fondo documental del Instituto Nacional de Estadística. Anuario de 1961. Enseñanza superior. Universitaria (p. 910-912). Los datos que se citaran a continuación son de ámbito estatal y únicamente del curso 1958-1959. Desafortunadamente, no existen registros de datos sobre las profesiones paternas del alumnado universitario (y su estatus educativo, qué títulos medios y superiores tienen) ni antes ni después de este curso.

<sup>519</sup> Los datos numéricos relativos a los gráficos que se presentan a continuación se pueden consultar en el Anexo 2 – apartado III.

**Gráfico 6.1:** Alumnos españoles clasificados según la profesión de los padres o representantes legales por Facultades - Curso 1958-59. Profesión (totales).



- Grupo A: *Profesionales, técnicos y afines*
- Grupo B: *Empleados administrativos, de dirección, de oficinas y similares*
- Grupo C: *Agricultores, ganaderos, pescadores y similares*
- Grupo D: *Artisanos y jornaleros*
- Grupo E: *Conductores de vehículos, locomotoras, barcos y aviones*
- Grupo F: *Personal de servicios*
- Grupo G: *Fuerzas Armadas, Policía Armada y Guardia Civil*
- Grupo H: *Población inactiva*
- Grupo I: *Huérfanos de padre*
- Grupo J: *Profesiones no identificadas o no declaradas*

Fuente: Datos estadísticos del Anuario Estadístico de España. Instituto Nacional de Estadística. Fondo INEbase / Historia. Elaboración propia.

Esta dinámica observada en los valores totales del alumnado universitario (la mayoría de los estudiantes provenían de los dos primeros grupos) se reproduce en los mismos términos si se analizan las facultades individualmente (Cuadro 6.2). El único cambio significativo es en la facultad de Veterinaria, que como es lógico, también se nutría de hijos provenientes de familias del grupo C (*Agricultores ganaderos, pescadores y similares*), siendo éstos propietarios y administradores.



**Cuadro 6.2:** Alumnos españoles clasificados según la profesión de los padres o representantes legales por Facultades - Curso 1958-59 (totales y facultades)

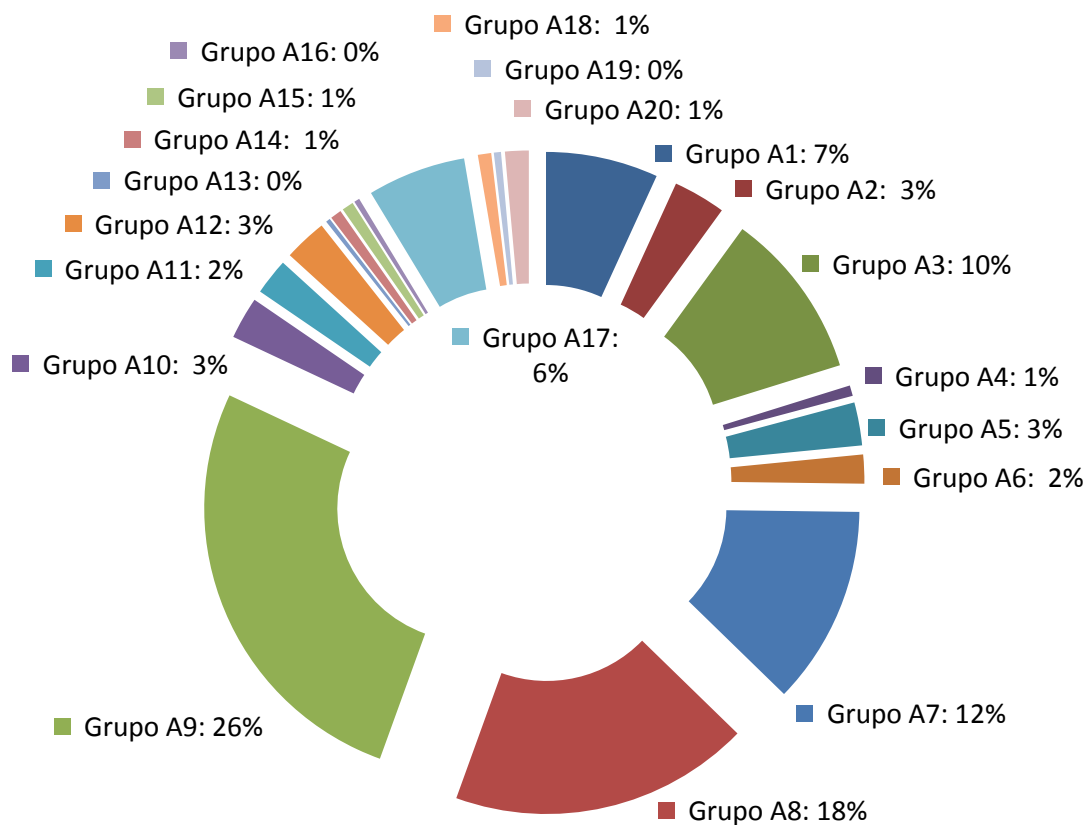
(grupos)	PROFESIÓN (totales)	FACULTADES (%)							
		TOTAL	Ciencias	Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales	Derecho	Farmacia	Filosofía y Letras	Medicina	Veterinaria
A	<i>Profesionales, técnicos y afines</i>	30%	26%	20%	27%	36%	38%	34%	18%
B	<i>Empleados administrativos, de dirección, de oficinas y similares</i>	32%	34%	38%	35%	31%	23%	28%	26%
C	<i>Agricultores, ganaderos, pescadores y similares</i>	6%	4%	4%	5%	6%	5%	8%	24%
D	<i>Artisanos y jornaleros</i>	2%	3%	2%	2%	1%	2%	3%	2%
E	<i>Conductores de vehículos, locomotoras, barcos y aviones</i>	1%	1%	1%	0%	0%	0%	1%	0%
F	<i>Personal de servicios</i>	1%	1%	1%	1%	1%	1%	1%	0%
G	<i>Fuerzas Armadas, Policía Armada y Guardia Civil</i>	4%	5%	3%	4%	3%	4%	5%	4%
H	<i>Población inactiva</i>	1%	1%	1%	2%	2%	1%	1%	2%
I	<i>Huérfanos de padre</i>	6%	4%	6%	6%	5%	5%	6%	8%
J	<i>Profesiones no identificadas o no declaradas</i>	17%	21%	23%	17%	14%	20%	15%	14%

Fuente: Datos estadísticos del Anuario Estadístico de España. Instituto Nacional de Estadística. Fondo INEbase / Historia. Elaboración propia.

Poniendo el foco en los dos principales grupos profesionales de donde procedían mayoritariamente los estudiantes universitarios (Gráfico 6.3 y 6.4), se observa como dentro de ese grupo de profesiones también existían diferencias numéricas significativas. Así, en el grupo A de *Profesionales técnicos y afines*, predominaban los hijos de profesionales médicos (Gráfico 6.3 - grupo A9) y los profesionales del derecho (Gráfico 6.3 - grupo A8), seguido de los maestros (Gráfico 6.3 - grupo A7) y los químicos farmacéuticos (Gráfico 6.3 - grupo A3).

En el grupo B de *Empleados administrativos, de dirección, de oficinas y similares* fundamentalmente los estudiantes provenían de familias dedicadas a la industria (Gráfico 6.4 - grupo B1) y al comercio (Gráfico 6.4 - grupo B3), y en menor peso de otros empleados de oficina (Gráfico 6.4 - grupo B9).

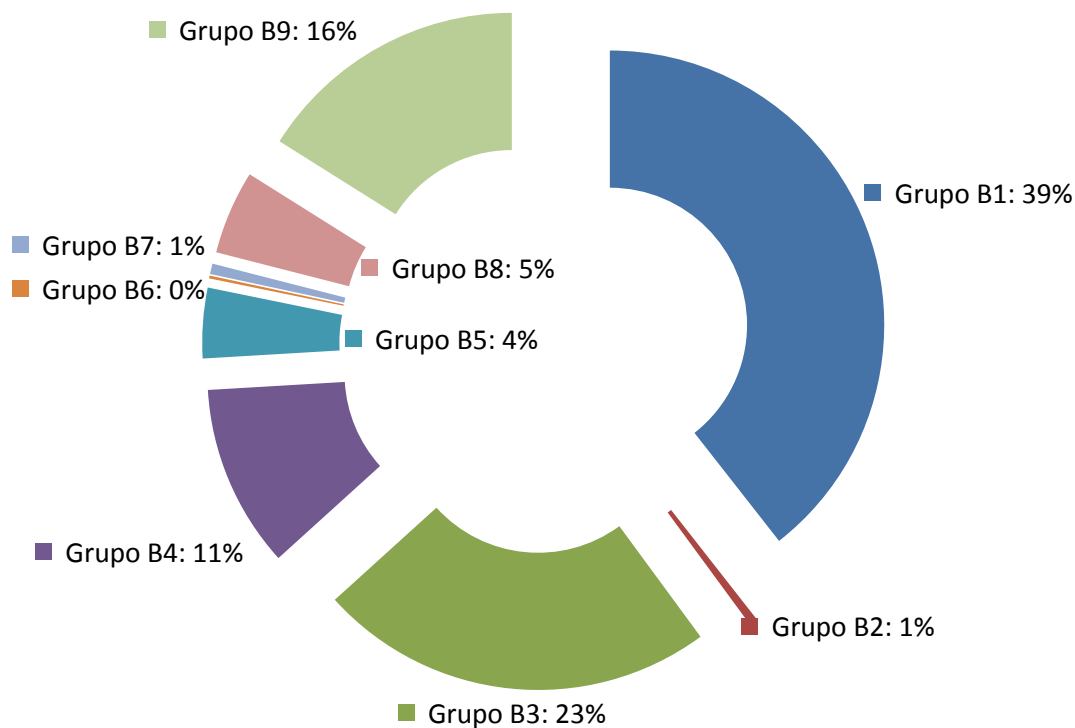
**Gráfico 6.3:** Alumnos españoles clasificados según la profesión de los padres o representantes legales por Facultades - Curso 1958-59. Detalle Grupo "Profesionales, técnicos y afines".



Grupo A1:	<i>Arquitectos e ingenieros</i>	Grupo A11:	<i>Practicantes y enfermeros</i>
Grupo A2:	<i>Aparejadores, ayudantes y peritos</i>	Grupo A12:	<i>Agentes de Bolsa, corredores e intendentes y titulares</i>
Grupo A3:	<i>Químicos y farmacéuticos</i>	Grupo A13:	<i>Autores, publicistas y compositores</i>
Grupo A4:	<i>Topógrafos y delineantes</i>	Grupo A14:	<i>Periodistas, locutores y traductores</i>
Grupo A5:	<i>Catedráticos e investigadores</i>	Grupo A15:	<i>Pintores, escultores y músicos</i>
Grupo A6:	<i>Profesores</i>	Grupo A16:	<i>Fotógrafos, técnicos de cine y publicidad</i>
Grupo A7:	<i>Maestros</i>	Grupo A17:	<i>Religiosos</i>
Grupo A8:	<i>Abogados, notarios, jueces y procuradores</i>	Grupo A18:	<i>Técnicos de Industria</i>
Grupo A9:	<i>Médicos, cirujanos y odontólogos</i>	Grupo A19:	<i>Técnicos de transporte</i>
Grupo A10:	<i>Veterinarios</i>	Grupo A20:	<i>Otros</i>

Fuente: Datos estadísticos del Anuario Estadístico de España. Instituto Nacional de Estadística. Fondo INEbase / Historia. Elaboración propia.

**Gráfico 6.4:** Alumnos españoles clasificados según la profesión de los padres o representantes legales por Facultades - Curso 1958-59. Detalle Grupo "Empleados administrativos, de dirección, de oficinas y similares".



- Grupo B1: *Propietarios, administrativos, directores y contratistas industriales*
- Grupo B2: *Propietarios, administradores, directores, transportistas*
- Grupo B3: *Propietarios, administradores, directores y personal de comercio*
- Grupo B4: *Del Estado*
- Grupo B5: *Del Ayuntamiento y diputación y secretarios*
- Grupo B6: *De Sindicatos y Movimiento*
- Grupo B7: *De otras Administraciones oficiales*
- Grupo B8: *Banca y Seguros*
- Grupo B9: *Otros de oficina, empleados*

*Fuente: Datos estadísticos del Anuario Estadístico de España. Instituto Nacional de Estadística. Fondo INEbase / Historia. Elaboración propia.*

Sin embargo, ¿qué aportaciones cualitativas se pueden extraer de estos porcentajes según la profesión paterna del alumnado universitario? Para responder a la cuestión, conviene precisar ciertas limitaciones de la imagen fija que reproducimos a raíz de los datos del curso académico 1958/59. La principal limitación es la imposibilidad de establecer comparaciones con cursos posteriores, lo que hace que los

resultados o conclusiones a extraer se deban asumir teniendo presente esta inconveniente. Principalmente porque la política económica aplicada entre finales de los cincuenta y finales de los sesenta transformó radicalmente el panorama y hubiese sido interesante ver cómo alteró, si lo hizo, el perfil profesional de los padres cuyos hijos podían estudiar en la universidad por ejemplo a finales de la década de los sesenta. Pero no disponemos de esa información.

Hecha esta salvedad, empero, estos datos son cualitativamente relevantes porque ponen el foco en la figura paterna y no en las motivaciones del estudiante universitario (que posteriormente analizaremos) en la elección de la carrera a cursar. Es decir: ¿qué peso ejercía la profesión paterna en la elección del itinerario académico del hijo o hija? ¿Hasta qué punto el padre reproducía su trayectoria profesional en sus descendientes? ¿Existían diferencias según tuvieran hijos o hijas?

Esto es: ¿proyectaban los mismos horizontes profesionales a sus descendientes independientemente del género? Para intentar dar respuesta a estas cuestiones se pueden tomar dos perspectivas de análisis distintas aunque complementarias: en función de las profesiones del padre o en función de las facultades.

En función de las facultades<sup>520</sup>, en el grupo A de profesiones (Cuadro 6.5) se pueden distinguir claramente dos tendencias. La primera se corresponde con aquellas facultades (Derecho, Farmacia y Medicina) en las que alrededor de la mitad del alumnado provenía fundamentalmente de un determinado grupo profesional: hijos de abogados, notarios, jueces y procuradores a Derecho (43%), de químicos y farmacéuticos a Farmacia (43%) y de médicos, cirujanos y odontólogos a Medicina (54%). La segunda tendencia, en cambio, la componen las facultades de Ciencias, Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales, y Filosofía y Letras en las que el alumnado no tenía un perfil profesional paterno tan definido.

Este mismo esquema no se reproduce en el grupo B de empleados administrativos, de dirección, de oficinas y similares (Cuadro 6.6). Por ejemplo, es difícil identificar una asociación tan directa como la observada en Medicina, Derecho y Farmacia. En líneas generales todas las facultades recibían una misma proporción de hijos de profesionales industriales, seguido de los profesionales dedicados al comercio y en tercer lugar los correspondientes al grupo “otros”, de oficina y empleados.

---

<sup>520</sup> Omitimos en el análisis el caso de la facultad de Veterinaria pues en el distrito universitario de Barcelona no existía

**Cuadro 6.5:** Distribución porcentual de los alumnos clasificados según la profesión de los padres o representantes legales por Facultades - Curso 1958-59. Detalle Grupo A.

GRUPO	PROFESIÓN	FACULTADES (%)							
		TOTAL	Ciencias	Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales	Derecho	Farmacia	Filosofía y Letras	Medicina	Veterinaria
Grupo A1:	<i>Arquitectos e ingenieros</i>	7%	13%	20%	7%	5%	5%	3%	1%
Grupo A2:	<i>Aparejadores, ayudantes y peritos</i>	3%	5%	5%	3%	3%	2%	3%	3%
Grupo A3:	<i>Químicos y farmacéuticos</i>	10%	8%	5%	4%	42%	3%	5%	2%
Grupo A4:	<i>Topógrafos y delineantes</i>	1%	1%	1%	0%	0%	0%	1%	0%
Grupo A5:	<i>Catedráticos e investigadores</i>	3%	3%	2%	2%	2%	5%	2%	1%
Grupo A6:	<i>Profesores</i>	2%	3%	2%	2%	1%	3%	1%	1%
Grupo A7:	<i>Maestros</i>	12%	14%	7%	11%	8%	18%	12%	20%
Grupo A8:	<i>Abogados, notarios, jueces y procuradores</i>	18%	12%	24%	43%	10%	12%	6%	3%
Grupo A9:	<i>Médicos, cirujanos y odontólogos</i>	26%	17%	20%	16%	21%	13%	54%	9%
Grupo A10:	<i>Veterinarios</i>	3%	2%	1%	2%	3%	2%	2%	55%
Grupo A11:	<i>Practicantes y enfermeros</i>	2%	2%	1%	1%	2%	1%	5%	3%
Grupo A12:	<i>Agentes de Bolsa, corredores e intendentes y titulares</i>	3%	3%	4%	2%	2%	3%	2%	2%
Grupo A13:	<i>Autores, publicistas y compositores</i>	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	1%
Grupo A14:	<i>Periodistas, locutores y traductores</i>	1%	0%	1%	1%	0%	1%	0%	1%
Grupo A15:	<i>Pintores, escultores y músicos</i>	1%	1%	1%	1%	0%	1%	1%	0%
Grupo A16:	<i>Fotógrafos, técnicos de cine y publicidad</i>	0%	1%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Grupo A17:	<i>Religiosos</i>	6%	12%	1%	1%	1%	26%	1%	0%
Grupo A18:	<i>Técnicos de Industria</i>	1%	1%	1%	1%	1%	1%	1%	1%
Grupo A19:	<i>Técnicos de transporte</i>	0%	0%	0%	0%	0%	1%	1%	0%
Grupo A20:	<i>Otros</i>	1%	2%	2%	2%	1%	2%	1%	0%

Fuente: Datos estadísticos del Anuario Estadístico de España. Instituto Nacional de Estadística. Fondo INEbase / Historia. Elaboración propia.

**Cuadro 6.6:** Distribución porcentual de los alumnos clasificados según la profesión de los padres o representantes legales por Facultades - Curso 1958-59. Detalle Grupo B.

PROFESIÓN	FACULTADES (%)							
	TOTAL	Ciencias	Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales	Derecho	Farmacia	Filosofía y Letras	Medicina	Veterinaria
Grupo B: Empleados administrativos, de dirección, de oficinas y similares								
Grupo B1: <i>Propietarios, administrativos, directores y contratistas industriales</i>	39%	44%	37%	31%	53%	38%	41%	56%
Grupo B2: <i>Propietarios, administradores, directores, transportistas</i>	0%	1%	0%	0%	0%	0%	1%	1%
Grupo B3: <i>Propietarios, administradores, directores y personal de comercio</i>	23%	21%	23%	22%	24%	26%	26%	23%
Grupo B4: <i>Del Estado</i>	11%	9%	11%	14%	6%	14%	9%	7%
Grupo B5: <i>Del Ayuntamiento y diputación y secretarios</i>	4%	2%	2%	7%	3%	4%	3%	5%
Grupo B6: <i>De Sindicatos y Movimiento</i>	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Grupo B7: <i>De otras Administraciones oficiales</i>	1%	0%	0%	1%	0%	1%	0%	0%
Grupo B8: <i>Banca y Seguros</i>	5%	5%	6%	5%	3%	6%	5%	1%
Grupo B9: <i>Otros de oficina, empleados</i>	16%	19%	20%	19%	10%	10%	15%	8%

*Fuente: Datos estadísticos del Anuario Estadístico de España. Instituto Nacional de Estadística. Fondo INEbase / Historia. Elaboración propia.*

Desde la otra perspectiva que apuntábamos, las preferencias de estudio según las profesiones del padre, para el grupo A de profesiones (Cuadro 6.7) se confirma lo ya observado: hijos de químicos y farmacéuticos (58%) a Farmacia; de abogados, notarios, jueces y procuradores (58%) a Derecho y de médicos, cirujanos y odontólogos (53%) a Medicina.

Como novedad, se puede observar el orden de preferencias académicas de los otros dos subgrupos de profesiones: arquitectos e ingenieros (grupo A1) y maestros (grupo A7). El orden de prioridad de arquitectos e ingenieros era: Ciencias y Derecho, Económicas, Medicina y Filosofía y Letras y en último lugar Farmacia. Para los maestros: Medicina, Filosofía y Letras y Derecho, Ciencias, Farmacia y por último Económicas.

Sobre estos dos últimos grupos de profesiones, se debe tener en cuenta que en este análisis no contemplamos ni las enseñanzas técnicas superiores ni las enseñanzas especiales de maestras. Lo cual, no sería ilógico pensar que entre los profesionales de estos dos subgrupos también se reproducía la tendencia de seguir la trayectoria

académica y profesional paterna apuntada para los estudios de Medicina, Derecho y Farmacia.

**Cuadro 6.7:** Distribución porcentual de los alumnos según la profesión de los padres o representantes legales por Facultades - Curso 1958-59.

Detalle Grupo A - Profesiones que aportan un mayor número de alumnado

Grupo A: Profesionales, técnicos y afines		Grupo A1:	Grupo A3:	Grupo A7:	Grupo A8:	Grupo A9:
		<i>Arquitectos e ingenieros</i>	<i>Químicos y farmacéuticos</i>	<i>Maestros</i>	<i>Abogados, notarios, jueces y procuradores</i>	<i>Médicos, cirujanos y odontólogos</i>
TOTAL		1.120	1.673	1.982	2.994	4.344
FACULTADES	Ciencias	288	191	307	267	390
		<b>26%</b>	<b>11%</b>	<b>15%</b>	<b>9%</b>	<b>9%</b>
	Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales	179	47	65	219	180
		<b>16%</b>	<b>3%</b>	<b>3%</b>	<b>7%</b>	<b>4%</b>
	Derecho	295	174	434	1.728	658
		<b>26%</b>	<b>10%</b>	<b>22%</b>	<b>58%</b>	<b>15%</b>
	Farmacia	106	977	195	233	488
		<b>9%</b>	<b>58%</b>	<b>10%</b>	<b>8%</b>	<b>11%</b>
	Filosofía y Letras	122	73	441	288	322
		<b>11%</b>	<b>4%</b>	<b>22%</b>	<b>10%</b>	<b>7%</b>
	Medicina	129	208	502	254	2.290
		<b>12%</b>	<b>12%</b>	<b>25%</b>	<b>8%</b>	<b>53%</b>
	Veterinaria	1	3	38	5	16
		<b>0%</b>	<b>0%</b>	<b>2%</b>	<b>0%</b>	<b>0%</b>

*Fuente: Datos estadísticos del Anuario Estadístico de España. Instituto Nacional de Estadística. Fondo INEbase / Historia. Elaboración propia.*

En el grupo B de profesiones (Cuadro 6.8), la distribución porcentual del alumnado entre las distintas facultades en función de la profesión de los padres puede simplificarse en que se trate de industriales (grupo B1), comerciales (grupo B2) u otros de oficina (Grupo B9) el orden de preferencias se generaliza: la primera opción Derecho, Medicina y Ciencias. En segundo y tercer lugar, Farmacia y Económicas. En última posición Filosofía y Letras.

**Cuadro 6.8:** Distribución porcentual alumnos españoles según la profesión de los padres o representantes legales por Facultades - Curso 1958-59.

Detalle Grupo B - Profesiones que aportan una mayor número de alumnado

	Grupo B1:	Grupo B3:	Grupo B9:
Grupo B: Empleados administrativos, de dirección, de oficinas y similares	<i>Propietarios, administrativos, directores y contratistas industriales</i>	<i>Propietarios, administradores, directores y personal de comercio</i>	<i>Otros de oficina, empleados</i>
TOTAL	6.747	3.999	2.751

FACULTADES				
	Ciencias	1.299	637	555
		<b>19%</b>	<b>16%</b>	<b>20%</b>
Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales	632	402	349	
		<b>9%</b>	<b>10%</b>	<b>13%</b>
Derecho	1.639	1.134	967	
		<b>24%</b>	<b>28%</b>	<b>35%</b>
Farmacia	1.076	488	208	
		<b>16%</b>	<b>12%</b>	<b>8%</b>
Filosofía y Letras	556	387	150	
		<b>8%</b>	<b>10%</b>	<b>5%</b>
Medicina	1.395	891	501	
		<b>21%</b>	<b>22%</b>	<b>18%</b>
Veterinaria	150	60	21	
		<b>2%</b>	<b>2%</b>	<b>1%</b>

*Fuente: Datos estadísticos del Anuario Estadístico de España. Instituto Nacional de Estadística. Fondo INEbase / Historia. Elaboración propia.*

Todas estas observaciones permiten extraer algunas conclusiones en clave de género, especialmente si comparamos estas tendencias profesionales de preferencias académicas con los datos sobre la distribución del alumnado entre las distintas facultades universitarias.



Para empezar, es interesante analizar la distribución del alumnado en las facultades de Medicina, Farmacia y Derecho. Tomando como punto de partida que las posibilidades de tener un hijo o una hija eran del 50%, no sería ilógico pensar que el número de hombres y mujeres que accedían a las facultades de Medicina, Derecho y Farmacia podía ser equivalente, puesto que los padres que ejercían como profesionales de la Medicina, el Derecho o la Farmacia tendían a reproducir sus itinerarios formativos y profesionales en sus descendientes.

Sin embargo, los datos de matrícula muestran una realidad ciertamente alejada de este razonamiento. Y así lo evidencian los datos porcentuales que reproducimos sobre el curso 1958-59. Éstos corresponden a dos escalas espaciales distintas -general estatal (Cuadro 6.9) y únicamente de la Universidad de Barcelona (Cuadro 6.10)-, pero en los dos casos lo relevante son los porcentajes sobre los que podremos elaborar nuestras hipótesis.

**Cuadro 6.9:** Número de matrículas y distribución porcentual del alumnado a nivel estatal en el curso académico 1958/59.

	TOTAL	
	Nº de matrículas	% respecto al total del alumnado
Ciencias	8774	16%
Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales	4485	8%
Derecho	14681	27%
Farmacia	6495	12%
Filosofía y Letras	6482	12%
Medicina	12367	23%
Veterinaria	1012	2%
<b>Total general</b>	<b>54296</b>	

*Fuente: Datos estadísticos del Anuario Estadístico de España. Instituto Nacional de Estadística. Fondo INEbase / Historia. Elaboración propia.*

**Cuadro 6.10:** Número de matrículas y distribución porcentual del alumnado (distinción hombres y mujeres) de la Universidad de Barcelona en el curso académico 1958/59.

	mujeres		hombres		TOTAL	
	Nº de matrículas	% respecto al total del alumnado	Nº de matrículas	% respecto al total del alumnado	Nº de matrículas	% respecto al total del alumnado
Ciencias	352	4%	1331	15%	1683	19%
Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales	47	1%	828	9%	875	10%
Derecho	118	1%	1529	17%	1647	19%
Farmacia	622	7%	846	10%	1468	17%
Filosofía y Letras	568	6%	387	4%	955	11%
Medicina	139	2%	2030	23%	2169	25%
<b>Total Universidad</b>	<b>1846</b>	<b>21%</b>	<b>6951</b>	<b>79%</b>	<b>8797</b>	

*Fuente: Datos estadísticos del Anuario Estadístico de España. Instituto Nacional de Estadística. Fondo INEbase / Historia. Elaboración propia.*

A partir de los datos sobre el perfil del alumnado en función de la profesión del padre (datos estatales: Cuadro 6.9), las carreras de Derecho (27%), Farmacia (12%) y Medicina (23%) se situaban como las preferencias mayoritarias entre los profesionales afines a esas disciplinas científicas. También, la facultad de Ciencias (16%) registraba un porcentaje importante. Hasta cierto punto, este incremento se puede explicar también dentro de esta lógica de proseguir con la tradición profesional paterna, ya que la frontera entre químicos y farmacéuticos no era completamente nítida.

Este orden preferencial trasladado a la Universidad de Barcelona (Cuadro 6.10) se reproducía en las cifras totales con el matiz específico de la facultad de Ciencias, aunque en este caso quien perdía peso era la facultad de Derecho. La distribución porcentual del alumnado quedaba: Medicina (25%), Derecho (19%), Ciencias (19%) y Farmacia (17%). En relación a las carreras menos solicitadas (Filosofía y Letras y Económicas), también se mantenía el patrón estatal.

En los datos recogidos sobre la profesión de los padres no se distinguía entre alumnado femenino y masculino, aunque de forma implícita se podían intuir algunos rasgos característicos en clave de género. Extendiendo el análisis comparativo de los datos disponibles sobre la matrícula del curso 1958/59, estas intuiciones se refuerzan:

los datos permiten afirmar que a la hora de imaginar, planificar, promover y financiar horizontes profesionales de éxito para los descendientes, la cuestión de género tiene un peso muy significativo. Dejando de lado la posibilidad real de que se pueda debatir la pertinencia de que las hijas tengan estudios universitarios o no, una vez se apuesta por ofrecer esta formación académica las convenciones socioculturales tienen una influencia decisiva en el momento de elegir qué carrera universitaria deben estudiar las jóvenes. Lo demuestra el hecho de que si bien las alumnas se matriculan en todas las carreras, su redistribución entre las facultades y respecto a sus compañeros dibujan una dinámica muy concreta: las mujeres se concentran básicamente en las facultades de Farmacia y Filosofía y Letras, con una presencia inferior en Ciencias y de forma muy minoritaria en las tres restantes facultades.

En el mismo anuario de 1961, también se recogen datos sobre el grado académico paterno del alumnado universitario. Para el curso académico 1958-59, de un total de 54.296 alumnos (no expresan la distribución alumnos-alumnas), un 31%, 17.015 alumnos, tenían padres que habían cursado estudios y poseían títulos académicos que así lo acreditaba (Cuadro 6.11). Los grados académicos que se contemplaban eran el universitario, el técnico superior, el de grado medio y el profesional. Un primer dato interesante que muestran las estadísticas es el hecho que a finales de la década de los años cincuenta se diversifica el perfil del alumnado universitario desde el punto de vista familiar. Es decir, los padres de dos terceras partes del total del alumnado que accedía a la universidad no tenían una formación académica acreditada. O en otros términos, una parte significativa de la masa estudiantil era la primera generación familiar que accedía a estudios universitarios.

Pero volviendo al estudio de ese 31% de alumnos cuyos padres tenían una formación académica demostrable, es interesante ver tanto la distribución porcentual del alumnado en función del grado académico paterno, así como la clasificación misma que se aplicó en el momento de recoger esos datos.

Por ejemplo, la columna que contabiliza “el mismo a que aspira el alumno” se podría sumar a la del alumnado cuyos padres tienen un título universitario. La diferencia, y por eso nos aporta información interesante, es que en una columna se contabilizan los alumnos que prosiguen el mismo itinerario académico que el padre y en la otra no. Y de ahí, se confirma de nuevo lo que apuntábamos anteriormente: las alumnas tienden a no reproducir el itinerario académico paterno, mientras que los alumnos lo hacen en una proporción muy significativa. Las alumnas solo reproducen la trayectoria académica en los estudios de Farmacia y con un porcentaje relativamente

bajo: un 13%. Por el contrario, los alumnos si prosiguen la trayectoria paterna en unos porcentajes altos en Derecho (32%) y Medicina (40%), y también en Farmacia (25%) y Veterinaria (27%).

**Cuadro 6.11:** Alumnos españoles cuyos padres han cursado estudios y poseen títulos - cifras porcentuales.

	TOTAL			UNIVERSITARIO			TÉCNICO SUPERIOR			MEDIO			PROFESIONAL			El mismo a que aspira el alumno		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
Ciencias	2.215	1.628	587	38%	28%	10%	13%	10%	3%	23%	17%	7%	22%	16%	5%	4%	3%	1%
C. Pol., Eco. y Com.	1.061	937	124	45%	40%	5%	16%	14%	2%	18%	16%	2%	20%	18%	2%	1%	1%	0%
Derecho	4.456	4.126	330	24%	22%	2%	7%	6%	0%	15%	14%	1%	19%	18%	1%	35%	32%	2%
Farmacia	2.458	1.184	1.274	34%	14%	20%	4%	2%	3%	13%	4%	9%	10%	4%	7%	38%	25%	13%
Filosofía y Letras	2.140	729	1.411	41%	11%	29%	5%	1%	4%	30%	13%	17%	23%	9%	14%	1%	1%	1%
Medicina	4.486	4.172	314	22%	20%	1%	3%	2%	0%	20%	18%	2%	13%	12%	1%	43%	40%	3%
Veterinaria	199	190	9	31%	30%	2%	2%	2%	0%	25%	25%	1%	14%	12%	2%	28%	27%	1%
<b>TOTAL</b>	<b>17.015</b>	<b>12.966</b>	<b>4.049</b>	<b>30%</b>	<b>21%</b>	<b>9%</b>	<b>6%</b>	<b>5%</b>	<b>2%</b>	<b>19%</b>	<b>14%</b>	<b>5%</b>	<b>17%</b>	<b>13%</b>	<b>4%</b>	<b>27%</b>	<b>23%</b>	<b>4%</b>

Fuente: Datos estadísticos del Anuario Estadístico de España. Instituto Nacional de Estadística. Fondo INEbase / Historia. Elaboración propia.

Si dirigimos nuestra atención a la columna cuyos padres tienen títulos universitarios (pero no aspiran al mismo que el alumno), se identifican otras dinámicas: mientras los alumnos tienden a redistribuirse entre las distintas facultades (con matices, pues el porcentaje más alto se registra en Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales y el más bajo en Filosofía y Letras), las alumnas se concentran fundamentalmente en Filosofía y Letras y Farmacia, y en menor grado en Ciencias.

En definitiva, los padres tendían a proyectar el mismo futuro académico y profesional en el caso de los hijos, mientras que para las hijas no era un factor para nada determinante. Y, desde una perspectiva general, los padres con título universitario orientaban de diferente forma a sus hijos que a sus hijas: para ellos la

proyección era hacia Económicas, Ciencias, Derecho y Farmacia. Para ellas, Filosofía y Letras, Farmacia y Ciencias.

Cabría añadir, además, que este esquema se reproducía en los padres cuyos títulos eran de técnico superior, grado medio y profesional. Es decir, la formación académica del padre no ejercía ningún peso relevante a la hora de influir a sus hijos en la elección de la carrera universitaria. El contexto sociocultural afectaba por igual al conjunto de las clases medias y altas que enviaban sus hijos a estudiar a la universidad.

Por último, y desde una perspectiva genérica, el grado académico paterno era un elemento importante en la elección de la carrera aunque no determinante. Los alumnos cuyos padres tenían estudios universitarios representaban alrededor del 57% del total (sumando el 30% de la columna de “universitario” y el 27% de la columna “el mismo [título universitario] a que aspira el alumno), y las otras enseñanzas sumaban el 43% restante.

Antes de proceder con el siguiente punto, conviene tratar un aspecto que no se ha visto reflejado en ninguna de los cuadros o gráficos reproducidos: ¿qué formación académica habían recibido sus madres? ¿Habían ejercido profesionalmente antes de la instauración del régimen franquista? ¿Qué mensaje transmitían a sus hijas sobre su situación personal?

Desafortunadamente no disponemos de series estadísticas que den cuenta de ello, pero a través de las experiencias individuales de las entrevistadas se podrían apuntar algunas características. Des del punto de vista educativo, la gran mayoría debían haber recibido las enseñanzas básicas propias de la época. Podía haber algunos casos en que las enseñanzas se complementaran con una formación más específica: artes diversas (por ejemplo tocar el piano) e idiomas en el caso de las familias más acomodadas, o enseñanzas de comercio, corte y confección o de maestras para las familias de clases medias.

En relación al ejercicio profesional, que inevitablemente va vinculado a la formación recibida, la tendencia mayoritaria era que las madres no ejercieran ninguna actividad con retribución económica. Esta situación se debía principalmente a los convencionalismos sociales, es decir se instruía a las mujeres de clases altas en determinadas artes como un reflejo del status social al cual pertenecían.

Si bien para las clases populares y medio-bajas la instauración del régimen franquista y el corpus legislativo que éste impuso supuso un abandono forzado del mercado laboral (penalizó el ejercicio laboral femenino fuera del hogar), para las clases

medias-altas y altas era un factor fundamental el contexto sociocultural que valoraba negativamente el trabajo femenino fuera del hogar.

Respecto a la opinión que podían transmitir a sus hijas sobre su experiencia personal, es arriesgado hacer excesivas generalizaciones, ya que intervienen muchos factores en el análisis: qué relación mantenían respecto a su pareja, qué grado de libertad para obrar tenían, en qué grado percibían la subordinación al marido y la clausura en el hogar familiar, entre otros. Quizás, independientemente de su propia situación, en gran medida la independencia económica y el ejercicio profesional fuera del hogar eran elementos valorados positivamente, con lo que aunque ellas como madres fueran un reflejo del ideal de mujer madre y esposa, ampliaban el horizonte personal de sus hijas. Obviamente, la figura paterna también contribuía a reforzar este carácter positivo profesional.

Sobre la cuestión de la profesión u ocupación de las madres de las alumnas universitarias, disponemos de un estudio sociológico realizado en 1967 a mujeres jóvenes de la capital madrileña (Cuadro 6.12). La ventaja respecto a las entrevistas que hemos realizado es que el número de la muestra es significativamente superior al nuestro. Contrariamente, el factor territorial concentrado en Madrid puede acarrear algunos problemas a la hora de hacer extensible sus resultados. En cualquier caso, lo que nos interesa es la idea general que reproduce: la principal ocupación de las madres era el hogar y el cuidado de la familia.

No obstante, estos datos introducen un matiz importante. La encuesta se realizó a la población femenina agrupándolas en seis grupos distintos: el 1º Modistas; dependientas y belleza; 2º Tituladas que trabajan; 3º Obreras, 4º Empleadas; 5º "Sus labores" y 6º Estudiantes. De éstos, en dos grupos, el de las tituladas académicas (no especifican el grado) y las estudiantes (entonces tenían entre 17 y 35 años de edad), el porcentaje de madres que se dedicaban "a sus labores" (un 65% y un 68% respectivamente) es inferior a la media del conjunto de las encuestadas (un 73%).

En el grupo de las tituladas académicas, un 15% tienen que sus madres son "profesionales". En el grupo de las estudiantes las madres "profesionales" son un 8%. En ambos casos los porcentajes son superiores a la media (un 5%). Sin ser datos concluyentes sí permiten establecer cierto vínculo entre las estudiantes universitarias y el nivel académico y la ocupación profesional de sus madres.

**Cuadro 6.12:** Resultados del sondeo\* realizado a la juventud española sobre la profesión - ocupación de la madre (1967).

	Profesión-ocupación de la madre					
	Encuesta realizada al conjunto de la muestra*		Encuesta realizada al grupo 2*: Tituladas que trabajan		Encuesta realizada al grupo 6*: estudiantes	
	Nº	% respecto al total	Nº	% respecto al total	Nº	% respecto al total
Profesionales	20	5%	7	15%	7	8%
Administradores	4	1%	1	2%	1	1%
Empleadas	2	1%	-	-	2	2%
Comerciantes	6	2%	1	2%	3	3%
Artesanas	4	1%	-	-	1	1%
Servicios	5	1%	-	-	1	1%
Sus labores	292	73%	31	65%	63	68%
Fallecidas	23	6%	1	2%	2	2%
S.R.	43	11%	7	15%	13	14%
TOTAL	399		48		93	

\*Este sondeo, realizado mayoritariamente entre jóvenes que residían en Madrid, los autores organizaron la muestra en seis grupos distintos: el 1º Modistas; dependientas y belleza; 2º Tituladas que trabajan; 3º Obreras, 4º Empleadas; 5º "Sus labores" y 6º Estudiantes.

*Fuente: Datos numéricos extraídos de Campo Alange, Habla La Mujer: Resultado de Un Sondeo Sobre La Juventud Actual., pp. 49-52.*

### **Prejuicios y convenciones socioculturales**

Los datos reproducidos en el anterior apartado ponen de manifiesto que en el momento de elegir qué carrera universitaria estudiar tanto chicos como chicas recibían una influencia paterna evidente. Y esa influencia no siempre se puede valorar de la misma manera en ambos casos. Así, si bien la formación académica y la trayectoria profesional de los progenitores podían intervenir en la toma de decisión, también se hacía evidente que había otros elementos que entraban en juego.

En este apartado agrupamos estos elementos bajo las etiquetas nominales de "prejuicios" y "convenciones". Con estas denominaciones se hace referencia al conjunto de actitudes, valores, costumbres, concepciones sociales que son aceptados y reconocidos por la amplia mayoría de la sociedad y sus distintas clases sociales. Es el

esquema mental compartido por la mayor parte de la ciudadanía de forma implícita y sutil. Y es precisamente esta sutileza e imperceptibilidad lo que dificulta su detección y, en consecuencia, su superación, pues esas convenciones sociales se interiorizan como naturales<sup>521</sup>.

Para el caso de las mujeres que llegaron a la universidad, se pueden identificar tres situaciones en las que esos prejuicios afloran de formas diversas y sus significaciones tienen distintas lecturas. Estas tres situaciones son: la trayectoria educativa formal hasta llegar a la universidad (ingreso, bachillerato y preuniversitario); el entorno familiar y la elección del centro educativo donde realizar los estudios primarios y secundarios y, por último, la elección de la carrera universitaria a estudiar.

Y decíamos que tienen distintas lecturas porque aquellas situaciones que desde la óptica actual se pueden describir como discriminatorias no eran necesariamente percibidas como tales en su contexto. Con los ejemplos que se analizarán en la continuación, el objetivo no es enumerarlos únicamente, sino observar como esas mujeres percibían esas situaciones concretas a través de la rememoración de sus propias experiencias.

#### «Las compañeras se pierden por el camino»

En relación a la educación académica recibida anterior a la formación universitaria, se pueden identificar algunos elementos que de forma explícita o implícita condicionaban sus trayectorias. Un primer elemento es la constatación de que a medida que se avanzaba en las etapas académicas se iba reduciendo el número de compañeras que seguían el mismo itinerario académico que el suyo:

También he estado pensando con las chicas del bachillerato, quienes fueron a la universidad y sólo me acuerdo de una. Las dos hermanas republicanas no hicieron estudios, había otras que nada. Las hijas de funcionarios, una estudió magisterio y la otra para hacienda. Las sefarditas iban a adquirir cultura y a casarse, pero una de ellas sí que fue a la universidad. O sea, ella y yo, que recuerde, fuimos a la universidad de ese curso.<sup>522</sup>

---

<sup>521</sup> Borja i Solé, *Carreras y sexos: nueva versión, estudio comparativo de dos generaciones*, 57; Laorden y Giménez, «La mujer en la universidad española», 76.

<sup>522</sup> Entrevista 009 – Nacida en 1933. Carrera: Filosofía y Letras. Historia 1949/50-1953/54.

En todas las citas referentes a las entrevistas orales, se mantiene el idioma original (sea en catalán o en castellano) de la entrevista así como las expresiones literales de las entrevistadas. La excesiva oralidad puede dificultar en cierto modo la lectura, pero se ha optado por mantener esa naturalidad en el hablar pues también aporta matices a las propias palabras.

Respecto al idioma, dado que en los fragmentos en catalán contienen algunas expresiones coloquiales que podrían dificultar la comprensión, se ha optado por añadir en la nota a pie de página una síntesis de



El batxillerat superior ja no el van fer totes, però llavors feien una cosa que en deien secretariat i feien com una preparació com per ser administratives. (...) Jo recordo que a l'ingrés de batxillerat érem 40. (...) El batxillerat superior no arribàvem a 20, crec que devíem ser unes 15. (...) La majoria vam fer Lletres sí. A veure a Ciències n'hi va haver alguna. El que recordo és que només 3 vam començar després la universitat. Una va fer Dret, jo vaig fer Filosofia i una altra Econòmiques. Les altres no van fer res de moment, i alguna es va enganxar més tard. Però que hagin fet carrera de la meva generació, promoció, poquíssimes eh. O sigui, en recordo potser, dos més que després van fer Filosofia i Lletres o Magisteri o. Però ningú més.<sup>523</sup>

Fins a quart era comú, però aquelles que ja no aprovaven la revàlida, ja directament, o no volien presentar-se perquè veien que no podien d'allò, aquelles se'n anaven a secretariado. De les que passaven la revàlida, llavors unes anaven a Lletres, unes anaven a Ciències, i unes altres anaven al secretariado. Que era com un comerç, però molt més senzill eh. (...) Allavors a l'escola, fixa't tu, que de 25 vam acabar 4 Ciències.

[O sigui, de totes les que anaven com si diguéssim a la teva classe, 4 van fer batxillerat, i les 4 Ciències]

I 2, la meva germana i jo.

[I totes van acabar a la universitat?]

I totes van acabar la carrera i totes hem treballat.<sup>524</sup>

O sigui, de les que havíem començat [a primer de batxillerat], el batxillerat superior no el va fer gaire gent. La majoria es van quedar a quart. (...). La majoria de les nenes llavors ho deixaven eh. (...) A cinquè érem 5 [en total] (...) A sisè devíem ser 12 o 13 [en total].<sup>525</sup>

---

dicho fragmento traducido al castellano. En este sentido, hacer notar que en algunos fragmentos el uso del castellano y el catalán se usan y se mezclan constantemente. Este hecho es completamente normal en un ámbito territorial bilingüe.

Unas últimas consideraciones: cuando en el texto aparece (...) significa que falta una parte de la transcripción que no consideramos relevante reproducir porque no aporta información nueva o matices a la idea ya expresada. Las anotaciones dentro de [ ] son las preguntas, las aclaraciones o matices hechas por la entrevistadora que puede ayudar al lector/a a situarse.

<sup>523</sup> Entrevista 014 – Nacida en 1941. Carrera: Filosofía y Letras. Filosofía 1959/60-1964/65.

“El bachillerato superior lo hicimos pocas. Si empezamos 40 alumnas el bachillerato básico, al bachillerato superior llegamos 15 o 20. De las cuales, solo tres llegamos a la universidad. De mi generación, promoción, creo que poquísimas hicimos carrera universitaria”.

<sup>524</sup> Entrevista 008 – Nacida en 1945. Carrera: Ciencias. Químicas 1962/63-1966/67.

“Al terminar el cuarto curso de bachillerato unas se iban a hacer como uno estudios de secretariado y las otras seguían el bachillerato superior, en la especialidad de Letras o de Ciencias. Entonces, de mi clase que empezamos 25 hicimos el bachillerato superior de Ciencias 4. Y de estas 4, 2 éramos mi hermana y yo. Las 4 llegamos a la universidad, estudiamos y hemos trabajado”

<sup>525</sup> Entrevista 011 – Nacida en 1945. Carrera: Ciencias. Químicas 1962/63-1966/67.

“De las que empezamos a primero de bachillerato, a cuarto curso se quedaron ahí. La mayoría de las niñas estudiaban hasta cuarto de bachillerato, el básico. A quinto, nosotras fuimos 5, y a sexto curso pues 12 o 13, no más”.

I jo vaig anar a l'Acadèmia aquesta que les dos mestres aquestes van muntar. Van muntar una acadèmia on la majoria de nenes feien comerç, una cosa que se'n deia comerç en aquell moment, i que bueno, els hi donaven un títol de secretàries. I, jo era la única que feia batxillerat. És dir, de tot el grup de classe que érem allà, potser érem una vintena o 25 nenes, hi havia la classe de les grans i la classe de les petites. Jo anava a la classe de les grans i era la única que feia batxillerat. I llavors jo preparava les lliçons i anava a la mestra i li recitava les lliçons en veu baixa, perquè clar, tota les altres feien una altra cosa. Quan feia dictats, bueno ortografia, aquestes coses, eren comunes però la part d'estudiar i això fins a tercer de batxillerat. Jo m'anava examinar a l'institut Maragall, lliure. La meva mare m'acompanyava i jo anava allà i anava passant d'aula amb aula amb professor per professor i m'examinava de totes les assignatures.<sup>526</sup>

Sí, el batxillerat en aquests moments eren quatre cursos. Un examen d'ingrés, que el feies per lliure. Anaves a examinar-te allà i passaves o no passaves. Hi havia molta gent que ja no feia batxillerat. És a dir, l'ingrés al batxillerat el feies als 9 o 10 anys. (...) De la gent que anaves a escola, era una proporció relativament petita la que anàvem a fer batxillerat. Hi havia un sèrie de criatures, nens i nenes, més nenes que nens, que ja als 10 anys ja els dirigien cap a un costat o cap a un altre. Si no feies batxillerat, continuaves fent una mena d'estudis generals, una mica que se li deia "fa comerç". I comerç què volia dir? Que et preparaven una mica per ser dependenta o per ser telefonista.<sup>527</sup>

Fer el batxillerat superior no ho feia tothom. Hi havia molta gent que es quedava amb els primers quatre anys, amb el batxillerat elemental que es deia. Aleshores jo recordo que vam passar, i aquell any va ser un any que vam passar moltes al xalet, 9, 8 o 9 [alumnes] de Bellafila. I es considerava que érem un grup fort eh que passàvem. I era potser un grup de 30 eh. També es veritat que hi havia molta gent que es quedava enganxada a la revàlida de quart. Era un filtre. Es quedaven allà.<sup>528</sup>

---

<sup>526</sup> Entrevista 004 – Nacida en 1945. Carrera: Filosofía y Letras. Filología Griega 1962/63-1966/67.

"Yo fui a una academia donde la mayoría de niñas iban a estudiar para sacarse el título de secretarias o algo por el estilo. Yo era la única que hacía bachillerato. De las 20 o 25 que debíamos ser en total a clase, era la única que hacía bachillerato. Yo preparaba las lecciones y luego se las recitaba a la maestra".

<sup>527</sup> Entrevista 001 – Nacida en 1949. Carrera: Filosofía y Letras. Filología Española 1967/68-1971/72. Biblioteconomía 1973/74-1975/76.

"No todo el mundo hacía bachillerato. De mis compañeros de la escuela, una proporción pequeña de alumnos hicimos el bachillerato. A los 10 años, más a las niñas que a los niños, se las dirigía hacia otros itinerarios formativos. Hacían unos estudios generales, de comercio y eso. En fin, para trabajar en una tienda o de telefonista".

<sup>528</sup> Entrevista 013 – Nacida en 1954. Carrera: Derecho 1971/72 – 1975/76.

"El bachillerato superior no lo hacía todo el mundo. Muchas se quedaban a cuarto curso. Mi curso, de un grupo de 30 chicas, pasamos al bachillerato superior unas 8 o 9, y por aquel entonces se consideraba que era un grupo fuerte, que éramos muchas".

Y algunas destacaban como elemento de comparación la proporción de chicos que sí proseguían con el bachillerato superior.

[Estudiant el batxillerat, tu tenies clar que l'objectiu era la universitat?]

Sí. Sí. Estava molt decidida. Sempre he estat una mica així d'idees fixes. Em feia gràcia la universitat.

[I de les teves companyes de classe del Liceu francès?]

El meu grup era el Montserrat, i del meu curs, d'aquestes no va estudiar ningú a la universitat. A la nostra classe no devíem arribar a 15, i vaig ser la única que vaig arribar a la universitat. Molts nois sí, però de les noies...<sup>529</sup>

Érem poques. Quan érem petites devíem ser una classe, una sola classe de 30 i pico. (...) I després quan ens vam fer més grans podies fer això del comerç o del batxillerat. Però clar, al batxillerat hi anàvem 5 o 6 persones, 6 em sembla que érem. Clar, és molt poca gent. (...).

[Vau començar 6 noies el batxillerat, m'has dit?]

Sí. Però de les 6 vam acabar totes. Els sis cursos. Sí, sí. O sigui no es va quedar ningú pel camí. I després ja el PREU només el vam fer 3, a la universitat hi vam entrar 2, i l'altra es va quedar al primer any i jo vaig ser la que vaig continuar. Allavorens ja era un moment per. O sigui, hi havia pares que deien que fer el batxillerat sí. I tenia companyes que sí, però [els hi deien que] no després a la universitat. Altres que sí, però també, és clar, ja tenien 18 anys i s'havien de plantejar si es volien casar o no. Clar, totes aquestes coses. (...) Jo quan parlo a casa amb el meu home, ells estudiaven i la divisió era més del 50% cap al batxiller. I després que continuessin estudis eren molts. O sigui que era una proporció molt diferent. Almenys comparant un cas únic, pot ser que. O sigui una escola amb una escola. Però sí que en general es pot dir els homes ja es plantejava que un percentatge més alt [aniria a la universitat]. No tant per fer el batxiller, el que representava, sinó per tenir un futur més professional doncs arribar fins a la màxima formació, anar a la universitat. Els percentatges eren més alts. Segur.<sup>530</sup>

---

<sup>529</sup> Entrevista 016 – Nacida en 1931. Carrera: Filosofía y Letras. Historia 1948/49-1952/53.

“Cuando estudiaba el bachillerato sabía que quería ir a la universidad. Me hacía ilusión ir a la universidad. De mi grupo de clase, ninguna chica estudió en la universidad. Si éramos 15, solo fui yo. Los chicos sí fueron a la universidad, pero las chicas...”

<sup>530</sup> Entrevista 006 – Nacida en 1942. Carrera: Ciencias. Químicas 1958/59-1962/63.

“Que estudiásemos el bachillerato fuimos pocas. El bachillerato lo empezamos 6 chicas y todas hicimos los seis cursos. Pero en el curso preuniversitario solo fuimos 3. De estas 3, dos fuimos a la universidad. Y de las 2 que fuimos a la universidad, sólo yo terminé la licenciatura. (...) Tenía compañeras de clase que sus padres les decían que bachillerato sí, pero ir a la universidad no. Otras porque pensaban en casarse. Yo, cuando hablo con mi marido, él me dice que eran un 50% que iban a hacer bachillerato, y muchos llegaban a la universidad. O sea, que eran proporciones muy distintas si eran colegios de chicos o de chicas. Ellos pensaban en la universidad como un sitio donde formarse profesionalmente”.

(...) Passava que la directora de la meva escola també tenia clar que els nois eren els nois i les noies eren les noies. Cosa que tampoc era estrany, perquè si de nosaltres vam continuar 5 o 3 [noies], ella ja veia que allò. (...) I per exemple si parles amb nois que han estudiat al meu col·legi, o sigui, ells opinen que la rigidesa i l'exigència dels nois era més alta que en el de les nenes. Una mica en el sentit de que. O sigui, havia d'aconseguir que una proporció molt alta [de nois] li passés. Les nenes ja estava com assumit que doncs passaríem les que poguessin o les que ja tingués interès en fer-ho. Però la resta.... I jo crec que això sí que respon una mica<sup>531</sup>

En esta línea, se pone de relieve la menor disponibilidad de plazas escolares existentes para niñas. Para las escuelas privadas – tan extendidas en los años sesenta- era más rentable tener un centro para niños que para niñas. Respecto a los centros educativos de titularidad estatal tenemos algunos datos. Entre 1940 y 1953<sup>532</sup> en la provincia de Barcelona<sup>533</sup> existían ocho institutos estatales donde se examinaban los alumnos de bachillerato<sup>534</sup>. De los ubicados en Barcelona tres eran femeninos (Maragall, Montserrat y Verdaguer) y cuatro eran masculinos (Ausias March, Jaime Balmes, Menéndez y Pelayo y Milá y Fontanals). La diferencia numérica de centros no es excesiva, pero sí lo es el número de matriculados en unos y otros, siempre siendo una proporción mucho más elevada la matrícula masculina<sup>535</sup>. No disponemos de datos sobre los centros privados laicos y religiosos, aunque teniendo en cuenta que el alumnado de estos centros se examinaban en los institutos nacionales de las reválidas que marcaban los cambios de etapa, se hace extensible lo ya descrito: preeminencia de centros masculinos sobre los femeninos<sup>536</sup>.

---

<sup>531</sup> Entrevista 001 – Nacida en 1949. Carrera: Filosofía y Letras. Filología Española 1967/68-1971/72. Biblioteconomía 1973/74-1975/76.

“La directora de mi colegio tenía claro que los chicos eran los chicos y las chicas las chicas. Por otro lado no era extraño, pues de las chicas de mi curso solo continuamos unas 3 o 5. Ella ya veía que aquello. En cierto modo se asumía como natural que pocas chicas llegaríamos a la universidad. Solo llegarían a la universidad aquéllas que mostrasen mucho interés”.

<sup>532</sup> A partir de 1953 los anuarios no registraron la distinción del centro educativo.

<sup>533</sup> Provincia del distrito universitario de Barcelona que aportaba el mayor porcentaje de alumnado a la universidad.

<sup>534</sup> De éstos ocho, siete estaban en Barcelona capital y uno localizado en Manresa, éste último era mixto.

<sup>535</sup> Sobre los datos estadísticos remitimos al capítulo tercero.

<sup>536</sup> María de Borja es aún más contundente en este sentido afirmando que: “Mientras hubo un Bachillerato superior de letras y uno de ciencias, lo normal era que las chicas eligieran letras y sus hermanos, por el mero hecho de ser chicos, eligieran ciencias, y hasta tal punto llegaba esta «normalidad» que había centros femeninos que cursaban sólo Bachillerato de letras y muchos centros masculinos que sólo impartían el de ciencias” en Borja i Solé, Carreras y sexos: nueva versión, estudio comparativo de dos generaciones, 53.

Y quedamos 2 que hicimos el preuniversitario [PREU]<sup>537</sup>. Entonces para aquel preuniversitario, colegios femeninos había muy pocos que pudieran dar las materias. El nuestro [las Teresianas] era el único femenino. Y masculino [religiosos] sí que había: jesuitas, marianistas y tal. (...) Mientras que las otras niñas de los colegios de las otras monjas pues tenían que hacerlo en el instituto, porque no tenían personal cualificado en sus centros.<sup>538</sup>

[Al Liceu fas fins a quart. Abans m'has dit moltes nenes a quart marxaven.]

A quart sí. Perquè anaven a fer això que en deien cultura general, o coses per senyoretas, o feien un secretariat. O el comerç em penso que es podia fer amb quatre cursos. I totes aquestes coses. Marxaven. (...) Comencem 21 o 22. I acabem a quart potser 18 o 19. I cinquè i sisè, dividies en Ciències i Lletres, però en total érem 9: 4 de Lletres i 5 de Ciències. (...) El PREU ja no el vam fer al col·legi.

[A on el va fer el PREU?]

Bueno, els nois el van fer al col·legi perquè eren prou gent. Perquè els nois van acabar uns 19. Però les noies com que érem 9 i de les 9 encara no totes van fer PREU, aleshores em sembla que quedaven 4 o 5. I aleshores clar, ja no era rentable. I aleshores jo vaig fer el PREU al Maragall. (...) Sí, sí. Ens vam ajuntar les de l'escola hi vam anar totes al Maragall.<sup>539</sup>

La meva germana va fer Ciències. Llavors el preuniversitari sí que el va fer a la Pérez Iborra. Perquè les Ciències allà eren molt més bones.<sup>540</sup>

El preuniversitari el vaig fer en aquest mateix col·legi. Perquè clar, al haver-hi Lletres i Ciències hi havia. El col·legi d'aquí, el d'aquí de Sarrià tenia més efectius i més ensenyaments per Ciències. Mentre que nosaltres teníem més Lletres.(...) Ells no tenien suficient gent [nenes] per fer un curs de Lletres, i nosaltres no teníem suficient gent per fer Ciències.<sup>541</sup>

---

<sup>537</sup> El acrónimo "PREU" es la forma abreviada y coloquial para referirse al curso preuniversitario, es decir el curso posterior al Bachillerato Superior y previo a la matrícula universitaria.

<sup>538</sup> Entrevista 022 - Nacida en 1937. Carrera: Ciencias. Químicas 1954/55 – 1958/59.

<sup>539</sup> Entrevista 017 – Nacida en 1941. Carrera: Medicina 1959/60 – 1965/66.

"El curso preuniversitario no lo hice en el colegio donde había cursado el bachillerato. Los chicos sí lo hicieron en el mismo colegio, pero nosotras como éramos pocas pues fuimos a un instituto. De las 9 chicas que hicimos el bachillerato, pues quizás solo 4 o 5 hicimos el PREU. No era rentable para el colegio que las chicas estudiásemos el preuniversitario".

<sup>540</sup> Entrevista 015 – Nacida en 1947. Carrera: Derecho 1964/65 – 1968/69.

<sup>541</sup> Entrevista 023 - Nacida en 1944. Carrera: Derecho 1961/62 – 1965/66.

"Yo hice el curso preuniversitario en el mismo colegio. Porque hice Letras. Pero si hacías Ciencias ibas a Sarrià, que en ese colegio tenían más efectivos. En uno de los colegios se hacía el preuniversitario de Letras, en el otro el preuniversitario de Ciencias. No había tantas chicas como para hacer las dos especialidades en los dos colegios".

Pero no solamente destacan las entrevistadas esa tendencia a decrecer en número a medida que se avanza en las etapas académicas sino, también, hacia qué itinerarios se dirigen esas compañeras que no siguieron una trayectoria universitaria. La lectura que hacen de su propia experiencia es importante porque refleja que por lo menos entre determinados ambientes socioeconómicos, aunque no se cuestionara abiertamente la función social de las mujeres, sí se alteraba el discurso oficial. Baste recordar que la legislación franquista de 1939 primero y la de 1949 sobre las enseñanzas medias y profesionales, explicitaba claramente la voluntad política de dirigir y orientar debidamente a las mujeres hacia profesiones femeninas al tiempo que las preparasen para su futura función de madre y esposa. En ese marco, el bachillerato superior y el preuniversitario eran opciones legalmente consideradas excepcionales. Ahora bien, ellas no lo percibían así. Es más, muchas lo asumían con evidente naturalidad de acorde a los valores familiares recibidos.

[¿Eres la única niña de la clase en el segundo curso de Bachillerato?]

Sí. La única niña. Las otras, yo no sé qué fue de ellas. La hija del general se marchó y claro, su hija desapareció. Las otras niñas, algunas, los padres las mandaron internas a un colegio de monjas. Y otras, debieron decidir qué para qué iban a hacer el bachillerato. Imagínate. Y yo sigo, sí, sí. O sea, les tengo a mis padres un agradecimiento enorme, no por el esfuerzo económico, sino porque lo hicieron con mucha naturalidad. Nunca se lo plantearon. Fue el maestro a decirles "esta niña es lista tiene que estudiar" y dijeron "Bueno". Y luego, cuando llegó el momento de ir a la universidad "Pues bueno", como si fuera una cosa que había que hacer. Que yo quería hacer y que ellos aceptaban.<sup>542</sup>

[Tu tenies clar que volies fer batxillerat? O t'hi trobes? És dir, com si fos un itinerari ja establert.]

Jo m'hi vaig trobar bastant. No sé, era molt empollona, bueno més que empollona tenia molt bones notes. I tal. I semblava lo natural. (...)

[Podies fer comerç.]

No, això de fer comerç ni m'ho vaig plantejar. No, no. Això sí. A casa la meva mare els nois tots tenien carrera, les noies cap. Això també era normal. El meu pare també tenia carrera. És a dir, era d'un nivell que lo normal entre cometes, vull dir, no era raro continuar les passes. (...) Lo normal també era continuar, fer PREU. És a dir, a veure, mai m'ho vaig. No em vaig plantejar com la decisió de la meva vida continuar estudiant però mai em vaig plantejar deixar d'estudiar. Vull dir era lo que se seguia. I després clar, si fas PREU doncs dius vale, a la universitat.<sup>543</sup>

---

<sup>542</sup> Entrevista 009 – Nacida en 1933. Carrera: Filosofía y Letras. Historia 1949/50-1953/54.

<sup>543</sup> Entrevista 013 – Nacida en 1954. Carrera: Derecho 1971/72 – 1975/76.

### «La formación académica previa a la universidad»

¿En base a qué se asume como natural el camino hacia la universidad? ¿Qué papel jugaba el ambiente familiar? ¿Y el ambiente escolar? Obviamente, la primera condición es que la propia interesada quisiera estudiar. Pero más allá del interés personal genuino, adquiriría un papel fundamental la familia (el entorno familiar y los valores que transmiten) y la escuela (nivel del profesorado y ambiente general escolar). No necesariamente debían coincidir ambos factores, pero por lo menos sí uno de ellos. En relación a la familia se pueden identificar dos aspectos: en primer lugar, qué significado atribuían las hijas a la figura paterna y materna. En otros términos, si servían de modelo a seguir o modelo a rechazar. Y en segundo lugar, la importancia del centro educativo donde cursarían el bachillerato y el curso preuniversitario.

Respecto a la primera cuestión, no creo que se pueda atribuir un mayor peso a la figura paterna o a la materna ya que podía variar en función de cada caso. Sin embargo, lo que no variaba era el mensaje que podían transmitir a sus hijas: el valor del esfuerzo como un capital social importantísimo y la importancia de la independencia económica. Necesariamente la forma que recibían esa información variaba en la figura del padre y en la figura de la madre, pero porque también representaban modelos completamente opuestos. Los padres eran vistos como referentes a reproducir, contrariamente las madres representaban la antítesis para aquéllas que optaban por estudiar.

A mi m'encantava el llatí i el grec. Però a mi el Dret em pesa molt. O sigui. Jo veia el meu pare, veia que solucionava temes i veia que el meu pare arreglava coses. I veia que ell tornava de la Model i tornava destrossat. (...) Jo feia temps que li deia. I el meu pare em deia: "Tu vols fer Dret?" Sí, jo vull fer Dret. (...) Però és que és clar jo veia que el meu pare ho solucionava tot, m'entens?<sup>544</sup>

Els meus oncles també eren professionals. Fins a tal punt, anècdota: "i tu què vols ser quan siguis gran?" I jo vaig contestar que volia ser enginyer. Jo no sabia què volia dir enginyer, n'estic convençuda, però jo havia sentit: "home,

---

"Yo hice bachillerato porque tenía buenas notas. Era una empollona. A mí, me parecía natural hacer el bachillerato universitario. No me planteé hacer estudios de comercio y cosas de esas. En casa de mi madre, los chicos todos tenían carrera, las chicas no. Esto también era normal. Mi padre tenía carrera. Es decir, en ese entorno era lo normal, bueno, o que no era raro que continuase la trayectoria académica universitaria. O sea, que no me lo planteé como la decisión de mi vida, pero tampoco me planteé nunca dejar de estudiar".

<sup>544</sup> Entrevista 015 – Nacida en 1947. Carrera: Derecho 1964/65 – 1968/69.

"A mí me encantaba el latín y el griego. Pero Derecho pesaba mucho. O sea, yo veía mi padre, veía que solucionaba cosas. Hacía tiempo que le decía a mi padre: quiero estudiar Derecho. Yo veía que él lo solucionaba todo, ¿me entiendes?".

és un xicot que es guanya bé la vida, és enginyer, és metge, és advocat". I a mi això d'enginyer em devia sonar bé i doncs jo també ho vull ser. I llavors em van dir que no, que havia de ser madre o misionera. Però no en va afectar massa, crec. Era una època en que ja no ens ho creiem gaire això.<sup>545</sup>

Esta antítesis materna no era necesariamente un referente negativo o de rechazo, pero podía identificarse como aquello que no se quería ser y que además era posible cambiarlo<sup>546</sup>.

No. En principi, jo no donava res a casa A veure, ho posava en una llibreta millor dit. I com que la meva mare no tenia sou. Això la meva mare ho va ressentir molt sempre. Que ella no va tenir un sou i uns diners seus fins que no va cobrar la jubilació. I el meu pare era un senyor que com que era de contabilidad li agradava passar comptes. (...) I la meva mare se sentia molt controlada. Ella podia gastar, però se sentia controlada quan el meu pare li donava a administrar com si fos una empresa. Saps? (...) Ell tenia que quadrar.<sup>547</sup>

Yo creo que mi madre estuvo muy frustrada pensando que ella tenía. Y estuvo frustrada y dolida con su madre, no sé por qué. Le achacaba el hecho de que ella no hubiera podido hacer esto [ser maestra]. Y yo creo que en el fondo estaba muy resentida de todo eso. Ella valoraba mucho los estudios.

[Por ejemplo ¿la elección de la escuela?] [Estudiará en la Institución Teresiana del Padre Poveda]

Sí. Yo creo que era ella. Mi madre tenía muy claro el concepto de que yo necesitaba tener estudios para ser libre. O sea.

[Y ¿así te lo transmitía?]

Quizás no con esas palabras, pero ella creía que era bueno que estudiara. Y como además normalmente en el colegio le decían que yo no tenía ningún problema, pues mejor. Y sobre todo cuando ya entré en el colegio del Poveda

---

<sup>545</sup> Entrevista 003 – Nacida en 1947. Carrera: Ciencias Económicas 1964/65-1968/69.

“Te contaré una anécdota. Cuando me preguntaban qué quería ser de mayor, yo contestaba que quería ser ingeniero. Yo no tenía ni idea de qué quería decir ser ingeniero, segurísimo, pero yo había oído: “este chico se gana bien la vida, es ingeniero, médico, abogado”. Y a mí, esto de ingeniero me debía sonar bien y entonces yo también quería ser eso”.

<sup>546</sup> De acuerdo a la descripción que hace María Antonia García de León sobre la doble vertiente de la figura de la madre: “(...) en negativo, como rechazo a la domesticidad como «profesión única» por parte de las hijas que iban a inaugurar sus vidas profesionales; en positivo, como modelos de las hijas que sí han contado ya con madres profesionales. Ambos refuerzos, frecuentemente se suman desde una visión general del sistema y forman un doble refuerzo”, en García de León, Herederas y heridas: sobre las élites profesionales femeninas, 118.

<sup>547</sup> Entrevista 018 – Nacida en 1942. Carrera: Magisterio 1958/59-1960/61. Filosofía y Letras. Geografía 1965/66-1969/70.

“Yo no daba el dinero que ganaba a casa. Bueno, lo ponía en una libreta. Mi madre nunca tuvo un salario propio, y creo que ella siempre lo resintió. A mi padre le gustaba hacer la contabilidad familiar, y ella se sentía muy controlada”.



pues claro. Ya antes tenía buenas notas pero es que a mí me ponían unas notas buenísimas de todo.<sup>548</sup>

La meva mare va estudiar a les dames negres. (...) Les dones de la casa no han fet carrera, carrera universitària, però totes dintre de la seva època han sigut dones molt cultes. I molt de llegir. I això, el mateix fet de saber un idioma ben sapigut. La carrera de piano, no és que toques una mica el piano la va fer sencera. O sigui que tenia. I la seva il·lusió hauria estat estudiar Medicina, però això no li van deixar. O sigui.

[Qui?]

Els seus pares. Els meus avis. (...) Perquè no li van deixar fer batxillerat: què feia una noia estudiant Medicina? Qualsevol carrera ja era una gosadia, però Medicina encara més. Encara més. I la meva mare m'ho explicava. I per això t'ho deia jo que la meva mare va tenir sempre molt interès en que jo estudiés i que treballés. O sigui per la meva mare això era molt important.<sup>549</sup>

La meva mare era realment molt intel·ligent. Molt intel·ligent. Molt intel·ligent. I llegia molt. I no sé. Era una persona molta autodidacta, tant en cosir, cosia molt, ens feia tots els vestits. (...) El que passa és que tot i ser una persona jove i una persona sense estudis, a casa meva tenia molta personalitat. No estava esborrada pel meu pare.<sup>550</sup>

Por último, también intervenían positivamente los referentes familiares femeninos más inmediatos: una tía maestra, una hermana mayor que ya ha abierto el camino antes.

Jo tenia models, la meva tia ja treballava, i aquest era l'ambient que es vivia a casa. Per tant, per mi acabar el cole. Vaig anar al cole de monges, ara ho explicaré, però per mi era bastant, bastant evident que jo aniria a la universitat. Eh. Perquè les meves germanes grans també hi havien anat.<sup>551</sup>

---

<sup>548</sup> Entrevista 022 - Nacida en 1937. Carrera: Ciencias. Químicas 1954/55 – 1958/59.

<sup>549</sup> Entrevista 024 - Nacida en 1943. Carrera: Derecho 1959/60 – 1963/64.

“Las mujeres, en mi casa, no hicieron carrera universitaria, pero todas, para su época, eran mujeres muy cultas. Leían, tocaban el piano, sabían idiomas. A mi madre le hubiera gustado estudiar Medicina, pero no la dejaron. Sus padres, mis abuelos, no la dejaron. ¿Qué hacía una chica estudiando Medicina? Cualquier carrera era ya un atrevimiento, pero Medicina aún más. Y mi madre me lo contaba. Pero eso te digo, mi madre siempre tuvo mucho interés en que yo estudiara y trabajara. Ella le daba muchísima importancia”.

<sup>550</sup> Entrevista 026 - Nacida en 1942. Carrera: Filosofía y Letras. Historia 1961/62 – 1966/67.

“Mi madre era muy inteligente. Leía mucho. Era autodidacta. Era una persona sin estudios, pero tenía mucha personalidad. No estaba anulada por mi padre”.

<sup>551</sup> Entrevista 003 – Nacida en 1947. Carrera: Ciencias Económicas 1964/65-1968/69.

“Tenía una tía que trabajaba. Para mí, era muy evidente que iría a la universidad. Mis hermanas mayores también iban ya a la universidad”.

En relación al centro escolar, la elección de éste podía responder a distintas motivaciones: económicas, de proximidad, por la calidad educativa, por tradición familiar... Hasta cierto punto, porque no se da en todos los centros educativos<sup>552</sup>, el personal docente de esos centros se convertía también en un referente a seguir. A veces en el sentido estricto de querer reproducir su trayectoria profesional, pero también como otro modelo posible de mujer que se alejaba del ideal franquista de la madre y esposa.

Bueno allà hi havia un director, que tenia una pleta de bons mestres extraordinària de gent que va venir la guerra i els hi va aixafar la vida i que els va arreplegar tots ell i va aconseguir una escola absolutament elitista. I això t'ho imbuïen des del primer dia. Allò no era una escola qualsevol, allò era la secció de batxillerat del Liceu francès i punt. I tu anaves amb una corona així de grossa. (...) El nivell extraordinari, el nivell era molt bo. (...)<sup>553</sup>

Había una cosa positiva que no venía de la religión sino que venía del hecho de que ellas daban importancia a los conocimientos. Es decir, a diferencia de los otros colegios de monjas donde las niñas eran, básicamente tenían que ser floreros bonitos, aquí era muy importante que tu estudiaras y la directora arremetía contra las que no estudiaban. Eso es un valor positivo creo.<sup>554</sup>

Em van buscar una escola pel batxillerat. I, el meu pare, era una mica reaci a les escoles de monges. Perquè li feia por que serien poc sèries i tal. Perquè això a casa, tant el papà com la mamà, el que estava clar és que havíem d'estudiar. Això era una cosa que la tenien molt clara. (...) I al final, em van

---

<sup>552</sup> A pesar de no tener constancia de investigaciones históricas que analicen la calidad de los centros educativos de enseñanza media, se podrían enumerar algunas características generales que de alguna manera u otra se reflejan en las memorias, entrevistas o trabajos que abordan la temática de las escuelas y colegios durante el régimen franquista. Los colegios religiosos eran los mayoritariamente escogidos por las familias de clase media-alta y alta (así lo muestran los resultados de la encuesta publicada en 1967 sobre “la clase de colegio al que asistido”: Campo Alange, *Habla la mujer: resultado de un sondeo sobre la juventud actual*, 61-64.), aunque su calidad educativa no fuera fácilmente contrastable. En ese grupo de colegios religiosos, destacaba por su alta calidad educativa e intelectual la Institución Teresiana del Padre Poveda, debido a que su personal docente estaba altamente cualificado. Las otras dos opciones eran los centros privados laicos y los centros nacionales. En el primer grupo destacarían, por ejemplo, el Liceo Francés o academias como la Pérez-Iborra o la Peñalver, entre otras, regentadas por gente formada en época republicana. Respecto a los centros nacionales, éstos sufrieron distintas vicisitudes: inicialmente la depuración de muchos de sus profesionales junto al abandono explícito del Estado, aunque a partir de los sesenta éstos centros van adquiriendo mayor prestigio debido a la entrada de jóvenes catedráticos y a los impulsos incipientes de renovación pedagógica.

<sup>553</sup> Entrevista 017 – Nacida en 1941. Carrera: Medicina 1959/60 – 1965/66.

“Allí, había una plantilla de profesores con un altísimo nivel intelectual. El director consideraba que aquella era una escuela elitista, y desde el primer día te imbuían esa idea. Aquella no era una simple escuela, era la sección de bachillerato del Liceo francés. Había un nivel extraordinario, buenísimo”.

<sup>554</sup> Entrevista 022 - Nacida en 1937. Carrera: Ciencias. Químicas 1954/55 – 1958/59.

portar al col·legi de les Teresianes que eren no les Teresianes monges aquestes que hi ha a Ganduxer sinó que eren unes monges que anaven vestides de seglars. Que se'n deia Institución Teresiana. Eren monges, però anaven seglars, i eren totes universitàries. (...) Com a mínim tenien la qualitat de que, de que també partien bastant de la base de que les seves alumnes. Com que elles eren universitàries, una de les teresianes havia sigut la primera catedràtica de la universitat i tal. Per lo tant, eren, tenien bastant la cosa de que s'havia d'estudiar. O siga que hi havia un ambient d'estudiar. No era un col·legi amb molts alumnes. Devíem ser a classe, no sé, 15, 18, 20 màxim.<sup>555</sup>

[L'escola] era estricta però al mateix temps era una escola que et feia treballar. O sigui, en aquest sentit doncs sí, de bona qualitat. L'ensenyament era de qualitat. A veure, clar, marcat per l'època eh. (...) La majoria de professores eren llicenciades, sí, sí. (...) Jo vaig fer el batxillerat [superior] en anglès. O sigui, només estudiàvem idioma estranger a partir de cinquè eh. Abans no n'hi havia eh. Però a cinquè, la directora, com que érem de Ciències va decidir que havíem de fer anglès. La meva germana va fer Lletres i va tenir francès, però nosaltres vam tenir anglès. A veure, en aquest sentit era una dona de Ciències i això es notava en coses.<sup>556</sup>

Hi va haver sobretot una professora que em va influir molt que era, no sé si era mestres com totes, però en tot cas era llicenciada en matemàtiques, que és la que em va ensenyar bé les matemàtiques i tal. I que era podríem dir la figura d'una dona, que era soltera, que, que, que cantava en un cor, que viatjava. És dir, d'una figura que ja no era la mare de família, no? I aquesta va ser una professora que jo m'estimava molt, i, que em va, em va animar més.<sup>557</sup>

A l'institut Verdaguer hi havien dones eh també. De dones hi havia la senyora Condal i la Losada. La Losada era literatura i la Condal de Geografia. (...) La senyora Condal era una persona bastant equànime. La Losada era de Murcia, era una persona molt agradable, molt agradable. Una persona que, jo crec, jo tinc el record que de petita deia: "jo de gran vull ser com la Losada", deia. Era un personatge que sempre vestia molt austerament i m'agradava molt.<sup>558</sup>

---

<sup>555</sup> Entrevista 002 – Nacida en 1937. Carrera: Ingeniería Industrial Superior 1953/54-1960/61.

"Fui a las Teresianas, a las Teresianas del Padre Poveda. Todas las profesoras eran universitarias, con lo cual transmitían el mensaje que se tenía que estudiar. Era un ambiente de estudiar".

<sup>556</sup> Entrevista 011 – Nacida en 1945. Carrera: Ciencias. Químicas 1962/63-1966/67.

"La directora pensó que las niñas que hacíamos la especialidad de Ciencias teníamos que hacer inglés. En este sentido, la directora era una mujer de ciencias y se notaba con pequeñas cosas como esta del idioma".

<sup>557</sup> Entrevista 028 - Nacida en 1943. Carrera: Filosofía y Letras. Filosofía 1960/61 – 1964/65.

"Tuve una profesora que me influenció mucho. Era licenciada en matemáticas y me enseñó bien las matemáticas. Era una mujer distinta. Era soltera, cantaba en un coro, viajaba. Es decir, era un modelo de mujer distinto al oficial, a la madre de familia".

<sup>558</sup> Entrevista 026 - Nacida en 1942. Carrera: Filosofía y Letras. Historia 1961/62 – 1966/67.

Los ejemplos citados refuerzan la idea de que desde el entorno familiar poco a poco se normalizaba que las hijas estudiaran, y no sólo eso sino que se favorecía que el nivel de estudios se elevara. Situándonos en el marco general de discusión sobre la pertinencia o no de educar a las mujeres en otros menesteres que no estuvieran relacionados exclusivamente con el mundo doméstico y familiar que el régimen franquista se encargó de resituar en los parámetros más conservadores, estas mujeres crecieron en un ambiente donde no se ponía en cuestión sus capacidades intelectuales y se asumía de forma más o menos amplia que su función social serían más compleja y completa que la simple ama de casa.

Ahora bien, ¿hasta qué punto se asumía como válido la asunción de unas determinadas aptitudes a las mujeres en oposición a unas determinadas aptitudes masculinas? En un sentido práctico: ¿hasta qué punto se aplicaba la lógica de “sí deben estudiar pero una carrera adecuada a su sexo”? ¿existían diferencias según el número de descendientes? o ¿había un trato diferencial según fueran hijos o hijas? Sin lugar a dudas, no se puede establecer un único patrón explicativo, puesto que los factores que intervienen son múltiples y muy variados y están sujetos a las propias circunstancias económicas y a las trayectorias profesionales familiares.

Sin embargo, sí disponemos de algunos elementos que evidencian por un lado, la diversidad de casos posibles; por el otro, que a pesar de que coexistían posturas familiares más abiertas o igualitarias en la educación de sus descendientes existían factores socioculturales que configuraban un ambiente en el que prevalecían aún diferencias importantes entre la educación de los hijos y las hijas. Diferencias tanto en el plano de la educación formal (académico), que veremos ahora, como también en el plano informal (la distribución de roles dentro del hogar).

A modo de ejemplo, se presentan algunos perfiles familiares de las mujeres entrevistadas indicando las profesiones de los progenitores<sup>559</sup>, el número de hermanos y hermanas y su formación académica<sup>560</sup>. El primer grupo corresponde a familias con hijos e hijas (6 casos) y el segundo grupo, las familias que únicamente tienen hijas (12 en total, de los cuales en 8 casos tienen más de una hija, los 4 casos restantes son hijas únicas). En todos los casos se ordenan cronológicamente a partir de la fecha de matrimonio de los progenitores.

---

<sup>559</sup> La dedicación profesional de los progenitores es la que tienen una vez se han casado. No se incluyen los hijos que no superaron el primer año de vida.

<sup>560</sup> Sobre la formación académica especificamos la que hicieron justo después de terminar los estudios de bachillerato elemental o superior. No se incluyen los estudios que realizaron posteriormente.

Familias mixtas:

Familia A (1929): 2 hijos. Un hijo, una hija.

Profesión paterna: Topógrafo, delineante.

Profesión materna: Sus labores.

Primer hijo: mujer, termina Filosofía y Letras.

Segundo hijo: hombre, termina Farmacia.

Familia B (1939): 2 hijos. Un hijo, una hija.

Profesión paterna: Empleado de oficina.

Profesión materna: Sus labores.

Primer hijo: hombre, termina Ingeniería Industrial.

Segundo hijo: mujer, termina los Estudios de Maestra.

Familia C (1940): 4 hijos. Dos hijas, dos hijos.

Profesión paterna: Profesional del sector industrial.

Profesión materna: Sus labores.

Primer hijo: mujer, termina Filosofía y Letras.

Segundo hijo: hombre, termina Ingeniería industrial.

Tercer hijo: mujer, termina Filosofía y Letras.

Cuarto hijo: hombre, termina Derecho.

Familia D (1941): 7 hijos. Cuatro hijas, tres hijos.

Profesión paterna: Abogado.

Profesión materna: Sus labores.

Primer hijo: mujer, termina Derecho.

Segundo hijo: mujer, estudia Medicina.

Tercer hijo: mujer, termina C. Económicas, Políticas y Comerciales.

Cuarto hijo: mujer, sin estudios superiores.

Quinto hijo: hombre, termina Derecho.

Sexto hijo: hombre, termina Filosofía y Letras.

Séptimo hijo: hombre, termina C. Económicas, Políticas y Comerciales.

Familia E (1941): 8 hijos. Cinco hijas, tres hijos.

Profesión paterna: Profesional del sector comercial.

Profesión materna: Sus labores (Carrera de piano).

Primer hijo: mujer, termina los Estudios de Maestra.

Segundo hijo: hombre, termina Ingeniería Industrial.

Tercer hijo: hombre, termina Derecho.

Cuarto hijo: hombre, termina C. Económicas, Políticas y Comerciales.

Quinto hijo: mujer, termina los Estudios de Enfermería.

Sexto hijo: mujer, termina los Estudios de Decoración.

Séptimo hijo: mujer, termina los Estudios de Maestra.

Octavo hijo: mujer, termina Filosofía y Letras.

Familia F (1941): 3 hijos. Dos hijas, un hijo.

Profesión paterna: Arqueólogo.

Profesión materna: Sus labores.

Primer hijo: mujer, termina Filosofía y Letras.

Segundo hijo: hombre, termina Filosofía y Letras.

Tercer hijo: hombre, estudia Ciencias.

Familia G (1952?): 4 hijos. Tres hijas, un hijo.  
Profesión paterna: Profesional del sector comercial.  
Profesión materna: Sus labores.  
Primer hijo: mujer, termina Derecho.  
Segundo hijo: mujer, termina Bellas Artes.  
Tercer hijo: hombre, termina Derecho.  
Cuarto hijo: mujer, termina Derecho.

Familias que sólo tuvieron hijas:

Familia H (1931): 2 hijas  
Profesión paterna: Catedrático de universidad.  
Profesión materna: Sus labores (*Finishing school*)  
Primera hija: estudia Farmacia.  
Segunda hija: termina Filosofía y Letras.

Familia I (1933): 2 hijas  
Profesión paterna: Fuerzas Armadas.  
Profesión materna: Sus labores.  
Primera hija: termina Filosofía y Letras.  
Segunda hija: termina Filosofía y Letras.

Familia J (1935?): 2 hijas.  
Profesión paterna: Ingeniero.  
Profesión materna: Sus labores.  
Primera hija: termina Ingeniería Industrial.  
Segunda hija: termina Derecho.

Familia K (1935): 2 hijas.  
Profesión paterna: Profesional del sector comercial.  
Profesión materna: Sus labores (Estudios de comercio).  
Primera hija: termina Filosofía y Letras.  
Segunda hija: termina Ciencias.

Familia L (1944): 3 hijas.  
Profesión paterna: Ingeniero.  
Profesión materna: Sus labores (Estudios de bachillerato completos).  
Primera hija: termina Ciencias.  
Segunda hija: termina Ciencias.  
Tercera hija: termina Farmacia.

Familia M (1944): 3 hijas.  
Profesión paterna: Abogado.  
Profesión materna: Sus labores (Estudios de Maestra).  
Primera hija: termina C. Económicas, Políticas y Comerciales.  
Segunda hija: termina Derecho.  
Tercera hija: termina Filosofía y Letras.

Familia N (1946): 2 hijas.  
Profesión paterna: Propietario de comercio.  
Profesión materna: Propietario de comercio.  
Primera hija: termina Ciencias.  
Segunda hija: termina Filosofía y Letras.

Familia O (1946): 2 hijas.  
Profesión paterna: Abogado.  
Profesión materna: Sus labores (Estudios de comercio).  
Primera hija: termina Derecho.  
Segunda hija: termina Farmacia.

Familia P (1946): 2 hijas.  
Profesión paterna: Profesional del sector comercial.  
Profesión materna: Sus labores.  
Primera hija: termina Filosofía y Letras.  
Segunda hija: sin estudios superiores.

Familias que tuvieron sólo una hija:

Familia Q (1930): 1 hija  
Profesión paterna: Transportista.  
Profesión materna: Sus labores.  
Primera hija: termina Filosofía y Letras.

Familia R (1930): 1 hija  
Profesión paterna: Empleado de oficina.  
Profesión materna: Sus labores.  
Primera hija: termina Ciencias.

Familia S (1937): 1 hija  
Profesión paterna: Abogado.  
Profesión materna: Sus labores.  
Primera hija: termina Derecho.

Familia T (1938/1940): 1 hija  
Profesión paterna: Perito eléctrico.  
Profesión materna: Maestra.  
Primera hija: termina Medicina.

Estos casos, aun siendo numéricamente limitados, permiten vislumbrar algunas tendencias. Por ejemplo, en las familias mixtas, se puede observar que si existían determinadas convenciones sociales que reconocían una mayor prioridad a financiar y orientar a los hijos hacia la universidad –con el objetivo de proporcionarles una

profesión- y en menor medida a las hijas. A ellas las situaban en un segundo plano: financiar su instrucción académica para adquirir una cultura general.

Unas porque lo vivían en el núcleo familiar:

[És molt diferent el tracte que rebeu el teu germà i tu?]

Sí. A veure. Jo crec que la primera infància i fins l'adolescència no és tant diferent. Home, sempre es valoren més les notes del noi que les de la noia. Això sí que era constant. Home jo treia bastantes bones notes. Bueno que bé. I si el meu germà treia un 6 "ohh! ohh!" Ja s'armaba un revuelo. Però llavors quan ets adolescents sí. Ell tenia molta més llibertat que jo de moure's. D'anar a cas d'un amic a jugar. (...)

[Em deies: la meua l'escola crec que la va triar la meua mare. L'escola del teu germà?]

Jo diria que més aviat el meu pare. Amb la meua mare. Els dos. Jo diria.

[Perquè triaven les respectives escoles?]

Primer perquè les escoles eren de nens o de nenes. Però la meua era per proximitat. La seva escola consideraven que era millor.<sup>561</sup>

Otras porque veían que en su caso era una suerte el no encontrarse en esa situación, pues o eran hijas únicas o sólo tenían hermanas.

Había, todavía, una diferencia entre hijos e hijas. Yo como no he tenido hermanos y ni era la hija mayor pues eso no lo he visto. Pero una compañera me contó en una ocasión y en ella no había acritud, simplemente me lo contó, que su hermano que era mayor empezó a estudiar arquitectura y por tanto los padres dijeron que ella no podía ir a la universidad. Claro a mí si mis padres me hubieran dicho eso, porque iba otro... Y entonces ella hizo magisterio.<sup>562</sup>

A casa, coneixent la meua mare, que a més a més aquesta idea de que les noies estudiessin la tenia molt a dintre, potser no hagués passat. No puc dir-ho. Però que en casa de amigues meves que anàvem a l'escola juntes, les família sempre hi havia en principi la idea de que si s'havia de fer un esforç més gran per estudiar i per formar, era el noi. I en segon lloc la noia. Fins i tot, doncs quan triaven l'escola per anar, en el cas de la noia potser buscaven que estigués a prop de casa, que fos adient però sense esmerçar-s'hi tant. En canvi, en el noi ja buscaven una escola doncs que sabés que després tenia més futur, que els ensenyaven doncs semblava que el millor o que ja els prepararessin per

---

<sup>561</sup> Entrevista 018 – Nacida en 1942. Carrera: Magisterio 1958/59-1960/61. Filosofía y Letras. Geografía 1965/66-1969/70.

“Sí. El trato era distinto entre mi hermano y yo. Sí. Durante la infancia quizás no muy distinto, luego sí. Bueno, siempre se valoraban más las notas de él que las mías. O por ejemplo, en la adolescencia sí que él tenía más libertad que yo. En la elección de las escuelas y colegios, la mía la eligieron por proximidad. La suya porque consideraban que era mejor académicamente”.

<sup>562</sup> Entrevista 009 – Nacida en 1933. Carrera: Filosofía y Letras. Historia 1949/50-1953/54.



la universitat. O sigui que en el moment, fins i tot l'educació amb les famílies que s'estimaven molt a tots, s'enfocaven fent més esforç pel noi. Això en molts i molts casos. I per la universitat ja no cal ni dir-ho. Ja no cal ni dir-ho. Jo de les meves companyes dic, de poques vam arribar a la universitat, però algunes és que ja consideraven els pares que per la noia ja havien fet l'esforç i que ja tenia una formació, sobretot si arribava al final del batxiller superior. Suficient pel que es plantejava en aquell moment el que havia de ser la seva vida. No diré professional perquè ni s'ho plantejaven que hi hagués una professió.<sup>563</sup>

También, se puede identificar una tercera posición en la que las hijas no perciben una diferencia de trato respecto a sus hermanos:

[Hi havia diferència de tracte entre l'educació que vas rebre tu i el teu germà?] No. Com que la que anava al davant era jo, allavors o se'm discriminava a mi des de l'origen o ja no se'm podia discriminar. Allavors el meu germà naturalment entrava dintre de la mateixa línia. Però aleshores. Està clar, diguem-ne, com que ja van fer l'esforç per mi. "Que la nena és estudiosa, la nena se'n surt, doncs vingi va". És a dir, en aquell moment potser sí que era anar una mica a contracorrent, però bueno.<sup>564</sup>

En relación a las estructuras familiares, existe una rica producción bibliográfica sobre la cuestión de las familias con descendencia únicamente femenina (más de una hija) y las familias que tienen sólo una hija. Los ejemplos que citamos no son en absoluto concluyentes, pero sí nos sitúan en la misma línea que apuntan estas investigaciones: las mujeres –hijas únicas<sup>565</sup> o primogénitas- tienden a heredar el destino académico y socio-profesional que el padre hubiera depositado en el hijo

---

<sup>563</sup> Entrevista 006 – Nacida en 1942. Carrera: Ciencias. Químicas 1958/59-1962/63.

"En mi casa no hubo diferencias de trato pues las dos éramos chicas. Pero sí que con amigas que tenía en el colegio, las familias siempre consideraban que si se tenía que hacer un sacrificio para que los hijos estudiaran, siempre se hacía primero para el chico. Luego la chica. Por ejemplo, la escuela de la chica la escogían por la proximidad. Contrariamente, para el chico buscaba un colegio de más categoría. E ¿ir a la universidad?, pues lo mismo. De mis compañeras de colegio, sus padres pensaban que con el bachillerato tenía suficiente, que no tenía que ir a la universidad".

<sup>564</sup> Entrevista 010 – Nacida en 1931. Carrera: Filosofía y Letras. Historia 1948/49-1952/53.

"Entre mi hermano y yo no hubo un trato distinto. Supongo que como yo era la mayor pues no podían discriminarme. Y si yo fui a la universidad, pues mi hermano también. Quizás en ese momento sí era ir un poco a contracorriente, pero bueno".

<sup>565</sup> Ilustrativos son los casos de hijas únicas, por citar sólo algunos ejemplos, de Emilia Pardo Bazan, Ángeles Galino Carrillo o Carmina Virgili Rodón. Esta cuestión aparece sistemáticamente en todas las investigaciones sobre las élites académicas, científicas y profesionales. Algunas referencias: García de León, *Herederas y heridas: sobre las élites profesionales femeninas*, 110-114; Flecha García, *Las Primeras universitarias en España, 1872-1910*; Santesmases, *Mujeres Científicas en España, 1940-1970: Profesionalización y Modernización Social*, 97-98.

varón en el supuesto de tenerlo o que el varón hubiera sido el primogénito. La genealogía familiar se convierte en un factor de suma importancia a la hora de evaluar las posibilidades de profesionalización (nivel de instrucción y formación académica recibida) y nivel de profesionalización (expectativas laborales) de las mujeres.

De nuevo, es el valor social que se otorga al varón lo que ejerce de modelo. En otros términos, hasta cierto punto es irreal esta idea expresada por las entrevistas de la igualdad de oportunidades -o la igualdad de trato que tuvieron por parte de sus padres- fueran hijas únicas, únicamente hermanas o familias mixtas. Irreal en el sentido de que “esconde” la verdadera escala de valores sociales: un hijo tiene más valor “social” que una hija.

Dos noies, les grans. I dos nois. Que per cert, el meu pare quan va néixer la segona nena gairebé tothom li donava el condol. I el meu pare estava molt content perquè era molt partidari de les nenes. Per ell no, però recordo que explicava que li deien "Oh, una altra nena, oh, oh".<sup>566</sup>

Llavors la tercera filla, la del 52 era l'esperança, bueno ara sí que tot anirà bé. La il·lusió de tenir un nen, aquesta cosa tant conservadora, no? Un nen val més que dues nenes. Tant pel meu pare, però també per la meva mare. Jo. No, no. És que la meva mare ens ho ha dit, que ella creu que tenir un nen és més important que tenir una nena. I per tant que la tercera tornés a ser una nena. Una certa decepció. Tot i que després la germana petita es en certa manera la mimada del pare i de la mare perquè té uns encants que no teníem les altres, el que sí.<sup>567</sup>

### «¿Qué carrera estudiar?»

Finalmente, el momento decisivo es la elección de la carrera universitaria a cursar. Esta elección está explícitamente vinculada con la elección de la especialidad del bachillerato superior y del preuniversitario<sup>568</sup>, pero en el momento de elegir

---

<sup>566</sup> Entrevista 026 - Nacida en 1942. Carrera: Filosofía y Letras. Historia 1961/62 – 1966/67.

“Dos chicas y dos chicos. Cuando nació mi hermana, la segunda, recuerdo que mi padre me contaba que todo el mundo le daba el pésame: “oh, ¡otra vez niña!” le decían”.

<sup>567</sup> Entrevista 021 - Nacida en 1945. Carrera: Ciencias Económicas 1964/65 – 1968/69.

“Mi madre tenía la ilusión de tener un niño. Esta idea tan conservadora de que un niño vale más que dos niñas”.

<sup>568</sup> Esta modalidad de bachillerato que obligaba a elegir especialidad se estableció con la ley de 1949. Las mujeres que cursaron el bachillerato en los cursos anteriores no tuvieron que escoger especialidad, y en vez de preuniversitario realizaban el examen de estado. Sobre el bachillerato superior y la distribución

facultad -era el último eslabón de la formación académica- se redefinían algunas posturas.

Estas posturas se clarificaban en el sentido de que afloraban con cierta fuerza la presión de los convencionalismos sociales. En la mayoría de los casos analizados veíamos como elemento muy característico la naturalidad con que se situaba como horizonte de futuro para las hijas la universidad. Las figuras paternas y maternas (y determinados centros educativos ponían el énfasis en la importancia del estudio) lo transmitían como un valor positivo, y las hijas (alumnas) lo recibían como un estímulo formativo central. Pero si bien una parte de las clases medias-altas y altas empezaban a asumir como positivo el que las hijas estudiaran, la unanimidad se perdía si el debate se situaba en función del horizonte profesional de las hijas. Y, desde la vertiente de las posibles salidas profesionales de las hijas, el peso de la tradición y los discursos oficiales de las profesiones femeninas tenía aún una importante incidencia.

(...) A les noies tocava fer Lletres.

[A les noies tocava fer Lletres?]

Sí, sí. Les carreres de Ciències es consideraven que eren inapropiades per les dones.

[Qui?]

Tothom. La societat. Recorda que en aquella època, la societat, des del punt de vista educatiu anava tothom d'acord. No hi havia dissonàncies. Llavors tothom, des de la família als pares, els cercle d'amistat i la societat en general. Quan la meva mare es trobava una amiga: "i la teva filla que farà Filosofia i Lletres. Que vol anar a la universitat" Això d'entrada ja era: "¿què vol anar a la universitat?" I després un cop volia anar a la universitat, a sobre volies anar a fer Ciències. Ostres, és que els hi demanaves molt eh.<sup>569</sup>

En función de las experiencias individuales conocidas y analizadas se pueden identificar tres factores que intervienen poderosamente en el momento de proceder a la elección de la carrera: el entorno sociocultural, el entorno familiar y la cronología. La dificultad de trazar unos patrones ideales sobre el proceso de decisión reside en que las variables internas de cada factor dibujan un panorama claramente heterogéneo y complejo. En consecuencia, lejos de recrear modelos explicativos individuales sobre cómo procedieron en la elección de la carrera se ha optado por recrear situaciones.

---

de las mujeres en él en relación a la titularidad estatal o privada del centro escolar ver: Durán Heras, *El trabajo de la mujer en España: un estudio sociológico*, 173-177.

<sup>569</sup> Entrevista 017 – Nacida en 1941. Carrera: Medicina 1959/60 – 1965/66.

“Las chicas tenían que hacer Letras. Las carreras de Ciencias se consideraban inapropiadas para las mujeres. Bueno, ir a la universidad ya era un paso importante, y si además hacía una carrera de Ciencias más”.

Utilizamos el concepto “situación” en el sentido de que se dan unas condiciones mínimas comunes entre las diversas experiencias individuales que al compararlas se pueden identificar puntos de encuentro o similitudes. Estos puntos de encuentro permiten tratarlo como un comportamiento colectivo, superando la situación excepcional y particular que caracteriza los estudios de las primeras universitarias.

La clasificación que se presenta a continuación es un instrumento útil que permite poner el foco en los pequeños detalles y evidenciar como el entorno sociocultural y familiar eran enormemente determinantes en combinación con el factor temporal. Más allá de la operatividad analítica, la premisa de partida es que esas mujeres eligieron estudiar lo que estudiaron porque querían. Es decir, que una de las mujeres prefiriera estudiar Filosofía y Letras no significaba que el entorno la condicionara más que una que prefería estudiar Derecho, pues al fin y al cabo las preferencias personales son diversas por definición y no siguen un patrón lógico que pueda ser sistematizado. No obstante, más allá de los gustos individuales, esas mujeres se socializaron en un mismo marco histórico contextual, con lo cual, pensamos que una parte de su decisión sí estuvo condicionada por dicho marco. Un contexto histórico común y a su vez diverso también, pues sería excesivamente simplista no reconocer que en ese contexto se combinaban distintas situaciones, y no necesariamente era exactamente igual para todas.

Las hipótesis interpretativas que se exponen a continuación se gestan con el objetivo de comprender en toda su complejidad el fenómeno. Es decir, los modelos explicativos no son excluyentes entre sí, sino más bien complementarios, y situando como premisa de partida que la combinación de esos modelos permite identificar qué tienen en común esas mujeres. Y son estos elementos mayoritariamente compartidos por las mujeres de la muestra lo que les da entidad para hablar de ellas como un conjunto (un colectivo) a analizar.

Primeramente vamos a tratar el factor temporal. El eje temporal, como en toda investigación histórica, es importante no sólo porque ordena los hechos sino porque en relación a esa secuenciación se puede establecer comparaciones. Para el análisis de las mujeres universitarias en la universidad franquista la cronología es un elemento claramente determinante: a medida que se avanza cronológicamente en el tiempo se amplían los horizontes posibles. En este capítulo lo veremos en la cuestión de la elección de la carrera universitaria pero reaparecerá con mayor claridad en el momento de pensar en las salidas profesionales.

Por ejemplo, a finales de los años cuarenta e inicio de los cincuenta el hecho de estudiar en la universidad aunque fuera en las facultades más “feminizadas”, Filosofía y Letras o Farmacia, podía representar una verdadera transgresión. No por el hecho de llegar a la universidad, que las estadísticas muestran que en Filosofía y Letras ya eran una proporción importante, sino por las implicaciones sociales y culturales que podían derivarse. Por ejemplo, acceder a la facultad de Filosofía y Letras podía ser un avance significativo respecto a cursar estudios de maestra.

Yo calculo que una tercera parte éramos chicas. Debíamos ser 10 o 12 chicas. Y entonces, pensando en ti me he dicho: ¿cómo éramos? Pues allí, eran más o menos como yo. Había varias sefarditas, lo que pasa es que esas chicas se casaban muy jóvenes y ya las perdías de vista. (...) Eran chicas que, esta familia republicana que te he dicho, que tenían la familia, pues tenían un ambiente cultural. Y mandaban a las hijas a hacer el bachillerato. Pero, no con la intención de que luego trabajaran. Y también había algunas que eran hijas de funcionarios. (...) Y ésas sí, ésas más o menos estaban destinadas a estudiar magisterio. (...) Y cuando terminamos, el examen el bachillerato y de estado, el director de la academia llamó a mi padre y le dijo que si yo hacía el magisterio, que entonces teniendo el bachillerato, si hacía magisterio en un curso por libre y me examinaba por libre, que él me daría trabajo en su academia. Bueno, a mi padre no le pareció mal, pero yo dije que no, que yo quería estudiar Filosofía y Letras.<sup>570</sup>

O simplemente porque era superar un peldaño respecto a las experiencias de las madres. Ilustrativo es el caso de la madre que quería estudiar Medicina pero que para su época no era para nada adecuado y procuró que su hija sí tuviera estudios, unos buenos estudios y que fuera profesionalmente activa.

La meva mare sempre va apoiar. La meva apoiava que fes el que em dongués la gana però que estudiés i treballés. Això ho tenia. Ella era la cosa de: “a mi no em van deixar anar a la universitat, tu a la universitat”.<sup>571</sup>

Entre las mujeres entrevistadas no hay ningún caso en que la madre tuviera estudios universitarios<sup>572</sup>. En cambio, son más frecuentes las menciones a primas o amigas de la misma edad que sí accedían a la universidad.

---

<sup>570</sup> Entrevista 009 – Nacida en 1933. Carrera: Filosofía y Letras. Historia 1949/50-1953/54.

<sup>571</sup> Entrevista 024 - Nacida en 1943. Carrera: Derecho 1959/60 – 1963/64.

“Mi madre siempre me animó a que estudiara. Lo que quisiera pero que estudiara. Como ella no pudo ir a la universidad, no la dejaron, ella siempre decía “tú a la universidad””.

<sup>572</sup> Sólo hay un caso en que la madre empezó la carrera de Pedagogía durante la Segunda República, y esta carrera hacia poco que había conseguido el rango de estudios superiores universitarios. En el caso

Otra situación: estudiar Derecho en la década de los cincuenta tiene, desde el punto de vista numérico, un mayor grado de excepcionalidad que entrar en la facultad de Derecho en los años setenta. Ambos casos son avances significativos, pero con matices específicos en cada caso. La valoración que hace la que estudió en los años setenta es significativamente distinta a la de los años cincuenta. No porque no le de importancia, sino porque en su entorno se asume –y ella lo percibe– como un hecho absolutamente normal, sin otorgarle apenas importancia.

[Perquè tries Dret?]

Perquè s'havien acabat els impresos a Psicologia. I aquesta és l'explicació de la meva vocació jurídica.

[O sigui tu volies fer Psicologia?]

Jo volia fer Psicologia. En segon lloc lo de Dret també ho havia pensat, lateralment però més que res perquè molta gent em deia que jo parlava molt bé i que discutia molt bé i em deies "tu has de ser advocat" i tal. Però a mi el que m'agradava era Psicologia. Aleshores una amiga meva es va encarregar de matricular-me. I aleshores havíem decidit matricular-nos a Psicologia. I aleshores em va trucar des d'un cabina: "aquí hi ha un merder, no hi han impresos, hi ha una cua acollonant", Bueno no sé quin problema hi havia i li vaig dir: tu que faràs? I ella em va dir "jo em vaig a matricular a Dret", i li vaig dir, doncs jo també a Dret. (...)

[I a casa que els hi sembla? Et diuen que.]

No. No. en absolut. Al revés jo crec que es van alegrar, perquè com que tothom feia anys que em deia que havia de fer Dret. Vull dir que.<sup>573</sup>

Estas muestras evidencian que constantemente se interrelacionan dos niveles de análisis complementarios: la fecha de entrada en la universidad y la facultad a la que se iba a estudiar, dando lugar a situaciones y particularidades muy diversas. Parte del reto, precisamente, es analizar las mujeres universitarias como un conjunto (superando los estudios centrados en una única disciplina científica), pues ya no se trataban de casos puntuales sino que era el inicio de una nueva dinámica en qué irían

---

de la figura del padre, la diversidad es mayor: desde los que tenían estudios universitarios hasta los que habían cursado el bachillerato o estudios profesionales. No se debe perder de vista que, salvo casos en que la figura paterna no está presente, es la profesión del padre la que determina el estatus social de la familia (sobre la profesión-ocupación del padre en relación al nivel de estudios de las hijas ver: Campo Alange, *Habla la mujer: resultado de un sondeo sobre la juventud actual*, 45-49.). Esta misma característica –con excepciones– se observa en otros perfiles biográficos de mujeres universitarias que nacieron entre las décadas de los treinta, y el primer franquismo recogidos en otras investigaciones.

<sup>573</sup> Entrevista 013 - Nacida en 1954. Carrera: Derecho 1971/72 – 1975/76.

“Estudié Derecho porque se terminaron los impresos de matrícula en Psicología. Inicialmente yo quería hacer Psicología, aunque todo el mundo me decía “tienes que ser abogado, que se te da bien hablar y debatir”. Bueno, me matriculé en Derecho y bien”.

accediendo progresivamente a todas las facultades de forma imparable. Las mujeres llegaban a la universidad para quedarse.

Analizar las mujeres universitarias como un colectivo tiene, sin embargo, sus riesgos, pues en buena medida supone manejar la compleja relación entre lo que sucede en un determinado campo científico y lo que ocurre a nivel general universitario. En la medida de lo posible se intentará mantener un equilibrio analítico entre la especificidad científica y la generalidad universitaria.

Pero volviendo al tema que nos ocupa, el segundo factor a considerar es el entorno sociocultural: las convenciones sociales tuvieron un protagonismo destacado en la elección. Esto es: la decisión sobre qué carrera cursar se tomaba en función de las preferencias personales, pero el peso del entorno jugaba un papel muy importante. A veces ejerciendo una presión de forma explícita, en otros casos de forma más sutil. Para el análisis detallado de las distintas gradaciones que existen dentro de esta “situación”, la distinción entre Letras o Ciencias dificulta más que facilita el análisis. Es más preciso aplicar el criterio de la “adecuación”: es decir, si el hecho de cursar una determinada carrera es apropiada o no para una chica. Y este grado de adecuación es dinámico, en el sentido de que se pueden hacer gradaciones sobre el mayor o menor peso de la influencia ambiental. Veamos estas gradaciones.

Una de las premisas que imperaban entonces era: *“las carreras femeninas son Filosofía y Letras fundamentalmente, y Farmacia”*<sup>574</sup>

Mi madre, como todas las madres de todas las chicas que estudiaban Ciencias hubiera querido que hiciera Farmacia, porque veían un negocio y veían una tranquilidad para las hijas.<sup>575</sup>

[Hablando de su compañera, las dos únicas que hicieron el PREU de su clase] Ella quería hacer Medicina. Pero su padre, que era encantador, le dijo o Farmacia o nada. Y es algo, que yo todavía hoy, de vez en cuando, le doy vueltas y digo: ¿cómo es posible que su padre, que era un buen hombre, amante de la cultura, que, que quería lo mejor para su hija pensaba que iba a

---

<sup>574</sup> María Ángeles Durán identifica dos tipos de razones (estructurales y psicosociológicas) para explicar porque la Facultad de Filosofía y Letras concentraba el mayor número de alumnas: todas las universidades tenían esa facultad, se podía acceder a través del magisterio, eran carreras más “asequibles”, ofrecían salidas profesionales que ya estaban ocupadas por mujeres o bien ofrecían esa cultura general requerida para la mujer de clase media alta. Para el caso de Farmacia, vinculaba el éxito femenino por la salida profesional que ofrecía y *“la peculiar organización española de la venta de productos farmacéuticos”* (asimilar la farmacia a un comercio). Durán Heras, *El trabajo de la mujer en España: un estudio sociológico*, 180-181.

<sup>575</sup> Entrevista 022 - Nacida en 1937. Carrera: Ciencias. Químicas 1954/55 – 1958/59.

sufrir mucho haciendo Medicina? Se iba a dedicar a no sé qué y en cambio. (...) Pero estudió Farmacia en Madrid.<sup>576</sup>

[El teu pare et proposa Farmàcia. Perquè?]

Perquè era el moment, així tenies la farmàcia. Tots els pares de l'època, dels meus companys de col·legi han estudiat Farmàcia. Tots havien de tenir una farmàcia. Era segur. Per una dona era estupendo.

[I dius Farmàcia no, però sí Químiques]

No. Jo crec que Químiques ho vaig dir honestament. Vaig pensar que sí. Però ja tenia una cosina que havia començat a fer Químiques i m'havia dit: "escolta", es veu que com que els dones no acabem les carreres m'havia dit, "si no acabes la carrera", hi ha moltes que ho deixen, "és molt millor fer Lletres, que almenys tens la cultura de lletres, però la química no et servirà de res". Això ho tenia al cap. Segur que em va influir.<sup>577</sup>

Farmàcia era una carrera que es considerava per nenes. Sí, sí. Era vox populi.<sup>578</sup>

Otra convención ampliamente aceptada era: *“las carreras de Letras son más apropiadas que las de Ciencias”*.

Aunque yo tengo una compañera (...) que me contó una vez que ella quería estudiar Farmacia y su padre le dijo "No nena, tu no. Tu Farmacia no, tu Letras". Porque era lo único. Claro esta chica terminó Letras y se casó, que era lo que su padre quería. (...) La nena no iba a hacer Farmacia ni nada que sirviera para trabajar.<sup>579</sup>

Jo era bona amb tot. Jo era molt aplicada i tenia bones notes. Em van pressionar una mica perquè fes Ciències, no? Lo que passa però, és que a mi les matemàtiques era lo que més em costava eh. Jo tenia bona memòria, bona voluntat. (...) Podria haver fet Ciències. Però tampoc era un referent per una noia massa evident no? En canvi les lletres m'agradaven i no ho vaig dubtar massa. No.<sup>580</sup>

---

<sup>576</sup> Entrevista 022 - Nacida en 1937. Carrera: Ciencias. Químicas 1954/55 – 1958/59.

<sup>577</sup> Entrevista 027 - Nacida en 1936. Carrera: Filosofía y Letras. Historia 1954/55 – 1958/59.

“Mis compañeras de colegio, muchas estudiaban Farmacia. Era la época, era ideal para una mujer. Entonces dije no a Farmacia, sí a Químicas. Pero tenía una prima que me aconsejó hacer Letras: “es mejor que hagas Letras, si dejas la licenciatura a medias con Letras por lo menos tendrás un poco de cultura, químicas no te servirá para nada”. Esto lo debía tener en la cabeza. Seguro que me influía”.

<sup>578</sup> Entrevista 025 - Nacida en 1950. Carrera: Farmacia 1969/70 – 1974/75.

<sup>579</sup> Entrevista 009 – Nacida en 1933. Carrera: Filosofía y Letras. Historia 1949/50-1953/54.

<sup>580</sup> Entrevista 014 – Nacida en 1941. Carrera: Filosofía y Letras. Filosofía 1959/60-1964/65.

“A mí se me daba bien todo. Si hubiera querido, hubiera podido hacer Ciencias. Pero tampoco era un referente para una mujer demasiado evidente, ¿no? Contrariamente, Letras me gustaban y no dudé demasiado”.



Vaig fer el preuniversitari, aquí, al Maragall, i em vaig passar a Lletres. Perquè llavors em vaig plantejar estudiar a la universitat. I què passava? A mi m'agraden les ciències i les matemàtiques però, mmmh, vés, jo era la primera de la meua família que aniria a la universitat. Al marge del que havia fet el meu pare. Llavors, pensar en Ciències era encara més difícil per una dona.

[Per què?]

Bueno, perquè de dones universitàries n'hi havia molt poques. M'entens? Doncs bueno, Lletres encara, farà de professora. Però Ciències? No sabia massa bé que fer. Vaig anar a la universitat, vaig veure algunes estudiants. Amigues d'uns amics meus. I què puc fer? Potser periodista. Bueno, fes Lletres. Llavors em vaig passar, em vaig passar a Lletres al PREU. Vaig aprendre grec com vaig poder, i vaig fer Lletres. I després ja em vaig matricular a la universitat, eh, a Filosofia i Lletres.<sup>581</sup>

En principi, la meua primera opció era Biologia, i no vaig estudiar Biologia perquè hi havia un curs comú on hi havia, a la universitat eh, que hi havia cinc matèries: Física, Química, Matemàtiques, Ciències. Què més hi havia? Bueno. Doncs per la Física vaig dir no, me'n vaig a Filosofia i Lletres perquè amb la Física no puc.

[Havies fet el batxillerat de Ciències i acabes fent Filosofia i Lletres?]

Bueno bé, ja et dic jo no estava molt convençuda d'una cosa o una altra. El fet de que els estius de cinquè i sisè fes grec i llatí, doncs és que no sabies ben bé cap on tirar. Per la Física i suposo per què també per allò de que una carrera de Ciències, una noia... És a dir, són coses que inconscientment et pesen. M'entens? És a dir, en aquells moments tu no ho veus aixins, o no et penses que és aixins. Però en el fons després quan ho examines dius, sí. No t'han educat per ser una persona agressiva, i tenir confiança en tu mateixa. I ja et dic. Suposo que per l'època, pel col·legi també. L'educació que et donaven, ja et dic molta disciplina, però això et feia sentir sempre insegura. Que no ho faràs bé. T'exigien molt. I suposo que una mica doncs aquesta va ser també un dels motius per dir, al final, optar per Filosofia i Lletres i no tant per una carrera de Ciències. Que hauria sigut Biologia, que era la que acostumaven a seguir les noies. Biologia i Farmàcia. Però apart d'això, hi havia aquest curs, que era un curs selectiu.<sup>582</sup>

---

<sup>581</sup> Entrevista 028 - Nacida en 1943. Carrera: Filosofía y Letras. Filosofía 1960/61 – 1964/65.

“Al llegar al instituto para hacer el preuniversitario, me pasé a Letras. Me gustaban las ciencias y las matemáticas, pero como yo era la primera de mi familia que iría a la universidad, pues entonces, pensar en Ciencias –para una mujer- era aún más difícil. (...) Porque había pocas mujeres universitarias, ¿no? I bueno, haciendo Letras piensas que harás de profesora. Pero ¿y si haces Ciencias? No tenía muy claras las salidas profesionales. Me pasé a Letras y luego me matricula a Filosofía y Letras en la universidad”.

<sup>582</sup> Entrevista 001 – Nacida en 1949. Carrera: Filosofía y Letras. Filología Española 1967/68-1971/72. Biblioteconomía 1973/74-1975/76.

“Mi primera opción era estudiar Biología. Pero para estudiar Biología tenía que superar un primer curso selectivo y tenía que examinarme de químicas, matemáticas, físicas... Bueno, y por la física, dije que no y me fui a Filosofía y Letras. Bueno, tampoco lo tenía muy claro. A ver, haciendo el bachillerato me gustó hacer griego y latín, y con la física no podía. Supongo, que también por aquello de que es una carrera de ciencias y una chica.... Es decir, son cosas inconscientes, pero que pesaban. Por aquel entonces no lo veías, pero luego lo piensa y ves que no te educaron para ser una persona agresiva, a tener confianza en ti misma. Supongo que por la época, el colegio. No lo sé, siempre te hacían sentir insegura”.

O sigui m'ho vaig plantejar com objectiu [anar a la universitat] quan vaig fer sisè. I el meu pare insistia que estudiés comerç i a mi no m'agradava gens i jo vull fer una altra cosa. I l'altra cosa era una carrera de Ciències. I aleshores jo vaig mirar les carreres de Ciències. A veure les Lletres m'agradaven i m'anaven bé, però a mi m'agradaven les Ciències. I allavors. Biologia i geologia ho trobava una mica com descriptiu, no m'acabava d'agradar. Matemàtiques vaig pensar això és molt dur i aleshores estava entre física i química. I entre física i química m'agradava més química. La veritat. I la química em va agradar des del primer dia que la vaig començar a estudiar a cinquè.<sup>583</sup>

Y, Un tercer nivel: *“no todas las secciones de Ciencias son igual de adecuadas para las mujeres”*.

Allavorens entràvem a la universitat i ja fèiem el selectiu de Ciències. Llavors podies anar o bé a fer enginyeria, però per una dona això és que ni t'ho plantejaves en aquell moment. Ni t'agradava. No. I aleshores fas Ciències. I Ciències serveix per fer totes les carreres de biologia, geologia, matemàtiques, física i química. I allavorens fas un primer curs. I a partir d'aquí has de triar cap on vas.<sup>584</sup>

[Com tries fer Químiques?]

Perquè a mi m'agradava molt la Física per les converses amb el meu pare, però a PREU jo ho vaig passar malament amb la Física. O sigui, no. La manera que ens ho van explicar, principalment, per mi no va ser massa motivadora. I allavors, nosaltres fèiem un any de selectiu i al selectiu a sobre ens va tocar matemàtica moderna. I això també em va descol·locar i vaig pensar: "No me'n sortiré a Física. No me'n sortiré". Perquè has de fer massa esforç tu mateix per arribar a entendre-ho. Vale. I estudiar sí, deixar-hi la pell tampoc. En el sentit de que tots volem sobreviure. I la meva germana, ella tenia molt més clara la idea de Química, i bueno, per mi va ser important: "sí dona sí, la Química té la seva gràcia". Però em va semblar que era una situació intermitja. Era una ciència però més assequible. No era la nebulosa de la matemàtica moderna i després la física sense explicar-te el concepte, anem a dir, al teu abast. (...) Bé, jo em vaig trobar aclaparada, és massa. Per tant no vaig cap aquí perquè t'estrallaràs, per tant anem cap a la química.<sup>585</sup>

---

<sup>583</sup> Entrevista 011 – Nacida en 1945. Carrera: Ciencias. Químicas 1962/63-1966/67.

“Pienso que quiero ir a la universidad cuando estoy haciendo el sexto curso de bachillerato. Mi padre quería que hiciera comercio, pero yo quería hacer otra cosa. Y esta otra cosa era la universidad, estudiar Ciencias. Y de todas las secciones de Ciencias, química era la que más me gustaba. Desde siempre”.

<sup>584</sup> Entrevista 006 – Nacida en 1942. Carrera: Ciencias. Químicas 1958/59-1962/63.

“El primer año en la facultad de Ciencias era un curso selectivo. Entonces, después podías ir a hacer una ingeniera. Pero que siendo mujer por aquel entonces no te lo planteabas. Ni te gustaba. Y entonces hago Ciencias, y de las secciones tienes que escoger una”.

<sup>585</sup> Entrevista 008 – Nacida en 1945. Carrera: Ciencias. Químicas 1962/63-1966/67.

Estos ejemplos, que ilustran perfectamente como las mujeres codificaban su propio contexto social y el papel más o menos protagonista que tenían en sus elecciones, reflejan solo una parte de la realidad. Son incompletos porque no incluyen en el análisis a las mujeres que optaron por estudiar carreras “menos –o nada- apropiadas para las mujeres”: medicina, derecho, económicas o carreras técnicas. Y esto nos conduce a hablar del tercer factor: el entorno familiar.

El entorno familiar ha aparecido constantemente desde el inicio del capítulo, y es indispensable profundizar en él antes de proseguir con las interpretaciones. De hecho, son las herencias profesionales, culturales y económicas de la familia y su transmisión paterno - filial lo que permiten explicar muchas de las elecciones tomadas por nuestras entrevistadas, sean estas carreras consideradas “femeninas” o no.

El caso más inmediato son las hijas que heredan la profesión del padre. Como hemos visto al inicio de este capítulo, la transmisión de la profesión del padre a la hija era una situación posible pero poco generalizada. Aunque fuera poco frecuente hay casos: la profesión paterna se convertía en un referente idealizado tan potente para la hija, que ésta se ponía como meta proseguir la trayectoria profesional paterna. Pero que la hija tuviera esa predisposición inicial no significa necesariamente que el padre aceptara sin condiciones o dudas la elección de la hija. No era una oposición frontal en el sentido de querer orientarlas hacia otras salidas, pero sí advirtiendo de posibles dificultades o poniendo determinadas condiciones académicas.

[Perquè tries estudiar enginyeria?]

Bueno, a veure, el meu pare era enginyer. Tenia. Té un cert d'això. I segon, quan jo estava més o menys acabant el batxillerat, què estudiaràs, que no estudiaràs, les del col·legi deien que era bona en matemàtiques i diguem amb la part de ciències. Per altra banda, veia que els amics del meu pare, que tots eren enginyers, i que si tenien fills una mica més grans, tots parlaven del seu nen que estudiava enginyer: “Que si ha ingresado, que si no ha ingresado”, no sé què. I un bon dia, vaig pensar, a sant de què? Pues jo també. I allavors vaig començar a plantejar que volia estudiar enginyer, perquè bueno. Perquè, perquè no? Diguem. Els meus pares, a veure. El papà deia “No no. Tu has d'estudiar Farmàcia”. Que era la de Ciències, la femenina. Però tampoc m'hi va posar molts inconvenients. Lo que passa que em va dir: “Bueno, molt bé. Si vols estudiar enginyer vale, però has de preparar els ingressos. I com que

---

“A mí me gustaba la Física por las conversaciones que tenía con mi padre, pero durante el PREU lo pasé mal con la Física. Y, el primer año de la licenciatura, en el curso selectivo, la matemática moderna también me costó. Entonces pensé que con la Física lo pasaría mal, que no lo conseguiría. Escogí Química porque mi hermana también hacía Química, y supongo que me pareció una situación intermedia, una ciencia más asequible. Me vi superada, era demasiado. Me fui a Química”.

acabes de sortir d'un col·legi de monges, lo que no aniràs és a l'Acadèmia. Estudiaràs a casa amb professors. I si te'n canses ja ho deixaràs".<sup>586</sup>

[Quan dius vull fer Dret?]

Pues bastant petita. M'agradava. M'agradava. No ho sé. És una cosa que. Potser 10, 12 anys. M'agradava. M'agradava lo que feia el pare. Pensar una mica en les coses jurídiques. No ho sé. M'agradava.

[El fet de tenir el pare a casa que treballava d'advocat influeix?]

Home, penso que sí. Després a mi no m'ha agradat fer d'advocat. O sigui que vull dir d'advocat no però m'ha agradat molt el Dret. O sigui. és la cosa que t'acostumes a jutjar les coses d'una determinada manera. A veure les coses amb una visió de jurista. Això és. (...)

[I el teu pare com ho veia?]

El meu pare, encantat. Bé, normal que estudiés. Ho veia absolutament bé, però per ell hi havia una condició *sine qua non* que era que estudiés idiomes bé. I per això em va fer fer, ben fet, francès, anglès i alemany.<sup>587</sup>

En el caso de Farmacia, el hecho de que el padre tuviera una farmacia no era solo una forma de continuación profesional, en el sentido de linaje profesional (seguir la misma trayectoria educativa). También era una continuación del negocio familiar y de mantener el estatus económico.

El meu pare era farmacèutic. Tingues en compte que el seu pare també era farmacèutic. O sigui que jo sóc la tercera generació. (...) Jo trio Ciències perquè el meu pare havia fet Ciències, i perquè no sóc una persona de Lletres. (...) I segona perquè sí que tenia una pressió. I és que la meva mare em pressionava. Perquè la farmàcia, si el meu pare li passava algo, me la tenia que quedar jo. I clar. El meu germà també va fer Farmàcia. Això ens ho van imbuir als dos.<sup>588</sup>

---

<sup>586</sup> Entrevista 002 – Nacida en 1937. Carrera: Ingeniería Industrial Superior 1953/54-1960/61.

“Estudié ingeniera por distintas razones. Una, mi padre era ingeniero. Segundo, en el colegio, que me decían que era buena en matemáticas, en la parte de ciencias. Por otro lado, los amigos de mi padre, todos ingenieros, siempre hablaban de que sus hijos estudiaban ingeniería. Entonces un día pensé que yo también quería hacer ingeniería. Mi padre primero decía que no, que yo tenía que estudiar Farmacia. De las carreras de Ciencias, Farmacia era la femenina. Pero yo dije que Ingeniería y tampoco me puso demasiados inconvenientes. Bueno, me dijo que tenía que preparar los ingresos en casa y que sería duro”.

<sup>587</sup> Entrevista 024 - Nacida en 1943. Carrera: Derecho 1959/60 – 1963/64.

“Estudié Derecho porque me gustaba. Me gustaba lo que hacía mi padre. A mi padre le pareció bien. Solo puso una condición: tenía que estudiar idiomas”.

<sup>588</sup> Entrevista 025 - Nacida en 1950. Carrera: Farmacia 1969/70 – 1974/75.

“Mi padre era farmacéutico. Yo era la tercera generación de farmacéuticos en la familia. También porque tenía cierta presión de mi madre: si a mi padre le pasaba algo, yo tenía que ocuparme de la farmacia”.

En otras familias, simplemente la transmisión de la herencia profesional de padre a hija no se contemplaba. En este caso el padre tenía la carrera de Medicina.

[L'octubre de 1954 comences la universitat. T'han matriculat.]

Sí.

[A la carrera que tu volies ?]

No. A Ciències. (...) El meu pare, em sembla, que vam discutir molt abans. Evidentment ell volia que fes Farmàcia. La meva germana havia fet Farmàcia. Jo Farmàcia no estava disposada. I aleshores vam dir Química. Era Ciències aleshores. Jo a Estats Units havia fet el major en Ciències. (...) Aleshores quan començo Ciències aquí, una de les meves íntimes amigues que està fent Ciències em diu que es molt difícil i que no ho faci i tal i qual. I jo ja a Estats Units ja he decidit que no vull fer Ciències, que vull fer Lletres. Llavors hi ha una gran baralla a casa amb el meu pare. Que no te la puc repetir perquè jo vaig dubtar molt. Jo vaig decidir Filosofia i Lletres. Primer Filosofia i Lletres. Primer que no era Història, era Filosofia i Lletres. I aleshores sé que vaig dubtar molt. Mai em va dir de fer Medicina. Això també és una cosa que m'ha sorprès molt. Mai a casa em van dir de fer Medicina. Però vaig decidir Filosofia i Lletres.<sup>589</sup>

Salvo excepciones como hemos visto, si bien el linaje familiar para los hijos era un factor clave, para las hijas no era para nada común ni un elemento a considerar como central. Entonces: ¿qué condiciones familiares tenían esas mujeres? ¿Existían unas características familiares compartidas entre todas ellas? En algunos elementos sí, en otros había divergencias.

Como ya se ha dicho, un primer elemento mayoritariamente compartido era que formaban parte de esa clase social acomodada. Pero dentro de ese genérico “clase media-alta y alta” también se identifican distintos rasgos específicos: la capacidad económica (real, no únicamente de apariencia) de la familia, el nivel cultural familiar o en su defecto el valor que otorgan a la cultura y a la educación, y por último la postura que adoptan los progenitores respecto el papel de la mujer en la sociedad. Y, en este esquema analítico sí tienen cabida la mayoría de las experiencias personales de las mujeres entrevistadas.

---

<sup>589</sup> Entrevista 027 - Nacida en 1936. Carrera: Filosofía y Letras. Historia 1954/55 – 1958/59.

“Yo dudé mucho. Mi padre quería que hiciera Farmacia como mi hermana. Pero yo no quise. Dijimos Químicas. Pero luego pasé a Filosofía y Letras. Nunca me dijo que hiciera Medicina, siendo él médico. Es una cosa que me sorprende. Nunca me lo dijo”.

Desde la perspectiva analítica, el entorno familiar ideal<sup>590</sup> sería aquel en que la cuestión económica no fuera una preocupación o un problema; que culturalmente fuera sugerente en el sentido de que dentro de la escala de valores familiares la educación y el conocimiento fuera estructural; y, que los progenitores, especialmente la figura paterna hubiese superado las limitaciones mentales propias de la época en relación al papel que las mujeres debían tener en la sociedad. ¿Cuántas mujeres se encontraron en esta situación? Claramente muy pocas, casos puntuales y con ciertas coincidencias personales: estudian Medicina, Derecho o Ciencias Económicas.

Pero no solo eso, al preguntarles qué querían estudiar y porqué, la explicación que daban inducía a pensar que en su entorno familiar la mentalidad era avanzada a la época. Es decir, la igualdad de partida entre hijos e hijas no era sólo en el discurso, sino también en la práctica. Es como si su entorno familiar hubiera conseguido aislarlas mentalmente de esos prejuicios sociales, que habían conseguido neutralizarlos. En esos ambientes las dudas expresadas sobre qué carrera elegir no era entre qué especialidad de Ciencias o de Letras estudiar, era otra disyuntiva: Arquitectura o Económicas, Derecho o Económicas, Medicina o Veterinaria. Todas ellas carreras donde la presencia femenina era muy minoritaria.

[Fas Ciències? Tries Ciències?]

Sí, ja tenia triat Ciències des d'un bon principi casi bé. Vaig triar jo. Jo anava a Medicina directe. Jo volia fer Veterinària, però per fer Veterinària havies d'anar a Granada o a Saragossa o Madrid, i la mare va dir que això d'anar a fora que era un merder, era molt més car. Llavors vaig pensar perquè no Medicina?

[Influïa que el teu tiet, germà de la teva mare fos metge?]

Sí, i que el meu pare havia fet la guerra sanitat i coneixia molts metges també. (...) Suposo que tenia una certa admiració pels metges i aleshores va procurar que jo ho fos, una mica. I si t'hagués de dir, doncs sí, sí que em va influir. Em va influir. Però m'agradava. M'agradava estudiar.<sup>591</sup>

---

<sup>590</sup> Esta idea de entorno ideal familiar lo tomamos prestado de la interpretación que hace García de León sobre las élites profesionales femeninas García de León, *Herederas y heridas: sobre las élites profesionales femeninas*. En pocas palabras, considera que ese entorno ideal familiar debía cumplir tres condiciones: que fuera económicamente potente, culturalmente rico y de mentalidad liberal abierta. En el siguiente capítulo se profundizará en los elementos que configuran su tesis, pero sirva este breve comentario para entender a qué hacemos referencia con “entorno familiar ideal”.

<sup>591</sup> Entrevista 017 – Nacida en 1941. Carrera: Medicina 1959/60 – 1965/66.

“Escogí Ciencias. Escogí yo. Iba a Medicina directamente. Influyó que el hermano de mi madre fuera médico, y que mi padre durante la guerra hubiera estado en el área de sanidad. Él tenía cierta admiración por los médicos y entonces procuró que yo lo fuera. Sí, un poco. Bueno, a mí también me gustaba”.

[Per què fas el PREU?]

Perquè volia anar a la universitat, volia estudiar Dret.

[Això ho tenies claríssim.]

Sí, sí. Anar a la universitat. I anar a fer Dret. I no vaig pensar. L'únic cosa que m'hauria fet, però que tampoc. Perquè m'agradava dibuixar, és el meu hobby. Però l'únic cosa que vaig potser en algun moment ser arquitecte, estudiar arquitectura. En algun moment vaig dubtar una mica, però poc dubte eh. Tampoc va ser, era més un hobby.<sup>592</sup>

[Tries Ciències o Lletres?]

Aquest va ser un drama. El meu pare, bueno l'avi s'havia mort, però jo de petita el meu avi em deia "no et veure abogada però et veuré batxillera". Saps allò en la cosa familiar? "Advocadeta no, però batxillera sí". O sigui batxillerat sí. Llavors quan he de triar el meu pare "home has de triar Lletres que és lo que serveix per Dret" i jo, m'agradaven més les matemàtiques i la física i no sé què. Llavors un trimestre, una altra companya i jo, totes dues, vam fer els dos [batxillerats]. Però després vaig optar per les Ciències. (...)

[Va haver una mica de tensió em deies]

Sí. A casa. Amb el pare. Ell volia que fos advocat. Més que fes Lletres, que fes la carrera de Dret. Després la meva germana ho va fer.<sup>593</sup>

[Repeteixes el PREU i has de triar carrera]

Faig Econòmiques. Perquè allavors ja m'havia passat a les Ciències, com que estic repetint el PREU vaig a la facultat d'Econòmiques a veure què tal, com va. Perquè la meva amiga que ens havíem conegut al primer PREU ella sí que, ella va aprovar al setembre i va poder començar Econòmiques. I això és l'ambient aquests dels anys seixanta de canviar el món. I canviar el món és l'economia. L'economia és un element que et serveix per canviar el món.<sup>594</sup>

Et podies examinar al cole excepte la revàlida de quart, l'anàvem a fer allà a l'institut al Parc de la Ciutadella. Llavors et separaves en Ciències o Lletres. I curiosament. Jo dic curiosament, perquè a mi em semblava que tothom havia de voler fer Ciències, però no. La majoria de les nenes feien Lletres (...)

---

<sup>592</sup> Entrevista 024 - Nacida en 1943. Carrera: Derecho 1959/60 – 1963/64.

"Tenía claro que iba a la universidad y que iba a estudiar Derecho. Quizás dudé en hacer arquitectura en algún momento. Me gustaba dibujar. Pero dudé poco. Era más bien un hobby esto del dibujo".

<sup>593</sup> Entrevista 021 - Nacida en 1945. Carrera: Ciencias Económicas 1964/65 – 1968/69.

"La elección de la carrera fue un drama. Mi abuelo, que era abogado, de pequeña siempre me decía que quería verme de abogada. Y en el momento de escoger si Ciencias o Letras, mi padre me dijo que cogiera Letras que era la especialidad para hacer luego Derecho. Después de hacer durante un trimestre las dos especialidades, finalmente escogí Ciencias. Mi padre más que Letras lo que quería era que hiciera Derecho".

<sup>594</sup> Entrevista 021 - Nacida en 1945. Carrera: Ciencias Económicas 1964/65 – 1968/69.

"Haciendo el preuniversitario fui a ver qué ambiente había en Económicas. Entonces, a mí me parecía que se podía cambiar el mundo, y para cambiarlo la economía era un elemento que permitía hacerlo".

[Perquè Ciències?]

Perquè a mi m'agradaven les mates i perquè potser. A veure, les decisions. les gran decisions de la meua vida, et marquen el camí, no et sabia explicar perquè les vaig fer. Suposo que vaig fer Ciències. A veure les meves germanes havien fet Lletres. Però bueno, vaig dir Ciències doncs potser. Sobretot jo treia bones notes en mates i això. També vaig sortir de casa dient que em matriculava a Arquitectura i vaig tornar dient que m'havia matriculat d'Econòmiques. No em preguntis perquè. Hauria de fer una sessió de psicoteràpia molt profunda per recordar-me'n de com va anar el canvi de direcció. Perquè va ser a l'autobús, vaig agafar el 7 i anava cap a Arquitectura a matricular-me però no, no, em vaig matricular d'Econòmiques. No me'n recordo.<sup>595</sup>

A este entorno ideal familiar, cabría apuntar otro elemento importante: la formación académica de la madre. A menudo se tiende a focalizar excesivamente en la figura paterna como modelo o referente positivo y que ejerce una mayor influencia sobre las hijas. Y, en el contexto del franquismo, en que la subordinación de la mujer al hombre era sancionada legalmente y socialmente, quizás sea totalmente justificable centrar la atención en el padre. Pero en este grupo en concreto un rasgo característico es la formación académica de la madre: superior a la media, que en muchos casos no superaba ni tan solo los estudios básicos primarios.

Teniendo como punto de referencia este marco familiar idóneo, las otras mujeres entrevistadas también se integran dentro de este esquema pero con matices/derivaciones: el entorno en el cual deciden es "imperfecto", o en su defecto no cumple con el ideal familiar descrito hasta ahora.

Un primer ejemplo, son las familias que a pesar de ser económicamente y culturalmente potentes no conseguían neutralizar el fuerte peso de los convencionalismos sociales propios de su clase social y de su tiempo. Estas limitaciones mentales, no siempre interpretadas así, fueron realmente eficaces pues eran tan características de la época que penetraron sutilmente en todas las clases sociales.

[L'entrevistada m'explica la influència que va rebre per part de les seves cosines a l'hora de triar quina carrera fer. Una havia començat químiques i li

---

<sup>595</sup> Entrevista 003 – Nacida en 1947. Carrera: Ciencias Económicas 1964/65-1968/69.

"Hice la especialidad de Ciencias en el bachillerato superior y el preuniversitario porque me gustaban la matemáticas. A mí me parecía que todo el mundo quería hacer Ciencias, pero luego vi que la mayoría de chicas hacían Letras. Tampoco fue una gran decisión. Salí de casa diciendo que me iba a matricular a Arquitectura y cuando volví me había matriculada en la facultad de Económicas. No lo sé".



havia dit que era molt difícil, millor que fes Lletres que li donaria més cultura, l'altra feia semítiques. I que va estar dubtant.] [Van acabar les carreres?]

Una no i l'altra sí. Però que no han seguit les carreres. Perquè era difícil eh seguir una carrera. Ara és més fàcil. Aleshores començava, però no era tant senzill en la nostra classe social, no tant.

[Perquè no era senzill? ]

Perquè no ho feien. Es casaven i tenien molts fills. Totes tenen molts fills.<sup>596</sup>

En la siguiente situación resulta un tanto curiosa la distinta evaluación que hacen la hija y el padre sobre las posibilidades reales de compaginar más de un estudio a la vez. Al finalizar el bachillerato superior, la alumna tenía que elegir si dejar o continuar con sus estudios de música. Su postura era que los dos últimos cursos que le quedaban de música le impedían (o dificultarían) continuar con el itinerario académico universitario. O por lo menos, pensaba que no podía asumir ambas responsabilidades. Sin embargo, el padre le exigió que se matriculase de otra cosa. Y así lo hizo: empezó magisterio. Decimos que es curioso porque compaginar los dos últimos cursos de música con el magisterio no se percibía como incompatible o inasumible. En cambio, el itinerario universitario sí.

[La teva mare havia fet la carrera de música. Influeix que tu decideixis fer música?]

No. No. Influència no. El que sí va ser, va ser més tard quan jo, bueno, quan ja em vaig anar fent més gran, que això són moltíssimes hores d'estudi, es difícil de compaginar de tal manera que quan jo vaig acabar el sisè i la revàlida aleshores es quan jo feia sisè o setè, lo qual volia dir entre 5 i 6 hores d'estudi del piano cada dia. I quan vaig acabar, que aleshores m'hagués tocat fer el preuniversitari jo recordo que vaig parlar amb els pares i els hi vaig dir jo no puc engaltar el preuniversitari més el setè de piano. I aleshores els hi vaig dir que de piano em faltaven dos cursos per acabar, doncs jo crec que lo que em val la pena acabar. Em costava, diríem, a renunciar a fer el PREU perquè les meves companyes s'ho plantejaven, o veia que per mi hagués sigut interessant doncs fer el PREU i fer una carrera. Però aleshores jo veia que no m'ho podia plantejar. Aleshores el meu pare em va dir molt bé, continua amb el piano, deix la branca diríem universitària però com que de la música no en viuràs, doncs espavila't i matricula't d'una altra cosa. I aleshores jo vaig pensar que. La veritat és que jo no ho vaig fer per vocació, no em desagradava, era una carrera curta, que era el magisteri, i em vaig matricular. [Els seus germans homes sí que van arribar tots a la universitat]<sup>597</sup>

---

<sup>596</sup> Entrevista 027 - Nacida en 1936. Carrera: Filosofía y Letras. Historia 1954/55 – 1958/59.

“Para las mujeres de mi clase social, entonces no era tan fácil hacer una licenciatura. Muchas se casaban y tenían hijos. Muchos hijos”.

<sup>597</sup> Entrevista 007 – Nacida en 1961. Carrera: Magisterio 1961/62-1963/64. Psicología 1971/72-1975/76.

Este juicio que hacemos sobre las limitaciones mentales se formula, claro está, desde nuestra perspectiva actual y analizando las mujeres como un conjunto y en un contexto histórico concreto. Consideramos que en sus experiencias personales se vislumbran algunas disonancias entre el discurso transmitido y la realidad resultante. En esta ocasión, no se trata de que el padre tenga una postura conservadora o tradicional, sino que más bien adopta una postura ambigua. Nos parece ilustrativo el caso de una de las entrevistadas, que nos sirve como ejemplo para evidenciar como hubo ciertas barreras mentales que no se superaron. Y un ejemplo claro es la escasísima participación de las mujeres en las Escuelas de Arquitectura e Ingeniería. Este caso es interesante porque viene a reflejar ese límite mental.

La situación es la siguiente: el padre, con estudios de ingeniería puso a disposición de su hija todo el capital económico y cultural necesario para que triunfase académicamente y profesionalmente. Junto a los requisitos económicos necesarios, el mensaje que transmitía el padre era netamente igualitario en clave de género, enfatizando el valor inmaterial del conocimiento y la educación:

El meu pare des de sempre "les noies han d'estudiar. El mateix que els nois". O sigui, és una cosa que ell té claríssima. (...) Ell sempre diu "les noies han d'estudiar". El què? "El que sigui. El que vulgueu. Igual que un noi. Igual. Igual". I això sí que nosaltres ho tenim molt clar des de molt petites.(...) El meu pare hagués acceptat qualsevol cosa, eh. Ell el que volia era que les filles estudiéssim, però mai va posar cap, cap condició.<sup>598</sup>

Es más, incluso era consciente de que la situación social y profesional imperante era claramente desfavorable para las mujeres en según qué ámbitos:

El meu pare tenia molt clar que aprendre, el que fos, sempre a la llarga seria rendible. Si ens hagués agradat l'arameu, ens hagués posat un professor d'arameu. O sigui, a ell li era igual el què, però l'important és que tu vagis adquirint coneixement. Vagis progressant, vagis sabent més. Perquè ell sempre ho deia: "el que tu saps no t'ho pot treure ningú si no et mor" Val. Jo et puc deixar diners, però els diners es poden perdre. Els coneixements no. I tu sempre podràs defensar-te. I moltes vegades la meva mare li deia: "bueno, però si les nenes, que treballin a la caixa". És a dir, que siguin de secretàries. Perquè en aquella època el meu pare també ho deia: a la caixa no hi haurà cap

---

"Cuando tocaba que hiciera el preuniversitario, decidí terminar la carrera de piano y renunciar al PREU. No podía hacerlo todo. Entonces, mi padre me dijo que de acuerdo, que podía dejar la vía universitaria pero que tenía que buscar otra cosa. La otra cosa fue matricularme de magisterio".

<sup>598</sup> Entrevista 008 – Nacida en 1945. Carrera: Ciencias. Químicas 1962/63-1966/67.

"Mi padre, desde pequeñas, siempre nos dijo que teníamos que estudiar. Lo que quisiéramos pero estudiar".

cap de sucursal que sigui dona. Perquè la situació de la dona encara està molt lluny d'això. I ell ho veia. I ell ho veia. Que pel fet de ser dona, et quedaves a una esfera molt baixeta. I deia "no, no, les nenes a la caixa ni parlar-ne" O sigui que les nenes, la seva vida. Vull dir-te que ell això ho tenia molt clar.<sup>599</sup>

Pero en el momento de orientar profesionalmente a su hija (qué carrera estudiar) el padre adoptó una postura inactiva. Uno podría pensar: siendo el mundo de las ingenierías un valor profesional y económico potente y prestigioso en ese momento y teniendo él estudios en ingeniería ¿nunca pensó en que ella podía seguir su misma trayectoria? Obviamente estamos haciendo un ejercicio hipotético, y simplemente la explicación es que la hija no quería estudiar ingeniería.

Pero también se puede interpretar en la línea que abrió María Ángeles Durán sobre las razones de porqué las Escuelas Técnicas no fueron franqueadas en las décadas de los sesenta y setenta. Teniendo en cuenta que entonces profesionalmente eran carreras con mucha demanda y además ofrecían puestos de trabajo de calidad y con un evidente prestigio social. Durán señalaba que estas razones eran de dos tipos:

- 1º Una actitud general desfavorable al trabajo de la mujer en la industria, que cristaliza en las actitudes de la clase que podría haber financiado el acceso de sus hijas a esta Enseñanza Superior.
- 2º La dificultad real de estas carreras en España, medible por el número de suspenso o la edad media de los alumnos al terminar los estudios.<sup>600</sup>

Las dificultades con que se podía encontrar una mujer en el mundo de la industria eran más que probables.

Acabo la carrera i dic que vaig a buscar feina. O sigui, abans de casar-me volia feina. I començo. Era una època bona per trobar feina. Perquè miraves La Vanguardia hi havia demandes. Era una època bona, per un enginyer era molt bona. Però no, no, no aconseguia feina. Perquè? Bbueno, perquè quan anava a la entrevista. Primer que ja quan et contestaven, allavorens tot era per carta. Quan et contestaven ja et posaven senyor Lauro, i quan arribava allà em deien "ai senyoreta això no és per vostè". I ja està.  
[Ni l'opció de fer l'entrevista?]

---

<sup>599</sup> Entrevista 006 – Nacida en 1942. Carrera: Ciencias. Químicas 1958/59-1962/63.

"Mi madre a veces decía: "que trabajen en el sector de la banca". Pero eso quería decir que fuéramos secretarias. Porque en aquella época, y mi padre lo sabía, las mujeres en el sector de la banca no llegarían más que a secretarias. Él veía que allí las mujeres no tenían demasiado futuro profesional. Así que dijo que no, "que las niñas hagan su vida, pero no en el mundo de la banca".

<sup>600</sup> Durán Heras, *El trabajo de la mujer en España: un estudio sociológico*, 179.

No. No, perquè “Ai no, no. Això no és per vostè”. Amb lo qual, bueno. El meu pare em va dir: “va si vols jo t’ajudo a trobar feina” o no sé què. I jo no! Busco jo, pel meu compte. No necessito que ningú m’ajudi. Al final vaig entrar amb una oficina tècnica perquè el meu pare em va recomanar, per dir-ho aixins. Perquè sinó em quedava sense feina.<sup>601</sup>

Aunque sea un ejercicio hipotético, este ejemplo muestra como a pesar de que el entorno familiar podía neutralizar los discursos hegemónicos que mantenían a la mujer en un segundo plano y las asignaban unas determinadas salidas y aptitudes profesionales, el peso del ambiente era muy potente. Así como hubo un crecimiento importante del número de universitarias, su redistribución entre las facultades fue claramente insuficiente. Otra muestra de esta limitación es el caso de una de las entrevistadas que estudió Medicina, y se creó una situación verdaderamente curiosa en casa cuando lo dijo:

Fixa't. Jo primer havia estat dient que faria Farmàcia. I un dia vaig i li comento a la meva mare que faig Medicina. I bueno, la meva mare entra en xoc. I em diu: "no li diguis al teu pare". Bueno, la meva mare: "ja t'ho has pensat bé? A Medicina veuràs homes i dones despullats". Bueno. (...) Vaig a la universitat, em matriculo, i jo dono per sentat que el meu pare sap que faig Medicina, i jo no li dic perquè la meva mare diu que ja li dirà ella. Bueno. Arriben els exàmens de juny i estava estudiant i el meu pare entra i em pregunta que com em va la Farmàcia. Clar, i jo li dic que no estudio Farmàcia. Estudio Medicina. El meu pare diu "Medicina? No feies Farmàcia?". (...) I allà no va passar res. El meu pare no em va dir ni que sí ni que no, ni que havia fet malament ni que havia fet bé. En canvi la meva mare sí que estava molt preocupada que fes Medicina. No li agradava. Ella volia que fes una cosa menys dura de la vida. Era la idea que tenien d'una dona fent Medicina. Clar, una dona fer Medicina no era fer Farmàcia.<sup>602</sup>

---

<sup>601</sup> Entrevista 002 – Nacida en 1937. Carrera: Ingeniería Industrial Superior 1953/54-1960/61.

“Termino la carrera de ingeniería y busco trabajo. O sea, antes de casarme, quería tener trabajo. De hecho, era un buen momento para encontrar trabajo, había demanda y más de ingeniería. Pero no conseguía trabajo. Por ejemplo, por carta una vez me respondieron diciendo “señor Lauro”. O, cuando la entrevista era presencial me decían: “este trabajo no es para una señorita”. Al final, a pesar de que yo quería hacerlo sola, conseguí un trabajo porque mi padre me ayudó”.

<sup>602</sup> Entrevista 020 - Nacida en 1948. Carrera: Medicina 195/99 – 1969/70.

“Cuando lo dije a mi madre que quería estudiar Medicina me dijo que me lo pensara bien, que tendría que ver hombres y mujeres desnudos. Me dijo que no dijera nada a mi padre. Pero al final del primer curso mi padre me preguntó por los estudios de Farmacia. Claro, yo le dije que estudiaba Medicina, no Farmacia. No me dijo nada, ni bien ni mal. Pero para mi madre, que yo estudiara Medicina no le gustaba, pensaba que era muy duro para una mujer”.

En cualquier caso, con los dos últimos ejemplos no se pretende afirmar que no hubo cambios significativos o que el peso del entorno (costumbre y valores socioculturales) era absolutamente determinante. Sí los hubo, aunque éstos fueron de naturaleza distinta y siguieron su propio ritmo. De hecho, más que hablar de una disolución de los prejuicios existentes, es más preciso hablar del proceso de evolución o sustitución del sistema de valores preponderante<sup>603</sup>.

Por ejemplo, Filosofía y Letras ya no sería únicamente la facultad donde las mujeres iban a adquirir cultura general. O Farmacia no sería la única facultad donde se dirigirían las mujeres con más inclinación o interés por las ciencias. Las secciones de la facultad de Ciencias irían engrosando sus filas. A la par que se ampliaban horizontes académicos, y en algunos casos esos horizontes se vinculaban claramente con el ejercicio de una profesión en el futuro.

Hasta aquí hemos intentado sistematizar algunas pautas explicativas sobre las características familiares que compartían las mujeres universitarias desde una perspectiva global. No obstante, dentro de esa globalidad se pueden identificar distintas situaciones particulares. Particular no en el sentido de ser una cuestión excepcional, sino que una parte de las mujeres comparten esa misma situación. Por ejemplo, la ausencia de la figura paterna reconfiguraba la estructura familiar “tradicional”:

[I des de casa, malgrat el fet de la mort del teu pare, ho veieu positiu o negatiu que seguissis estudiant? ]

No tenia oposició però tampoc m'estimulaven que estudiés. Els hi semblava que no calia. O sigui la meva mare que era més pragmàtica em deia: "però perquè has d'estudiar Filosofia i Lletres?, perquè no estudies Farmàcia?" O bibliotecària per exemple, que era una carrera que allavorens les dones feien molt, no? I que deia, bueno és una carrera que saps quina feina faràs, no? Això de Filosofia i Lletres li semblava una mica que era perdre el temps. (...) Però no, no hi havia oposició, en absolut.<sup>604</sup>

[Perquè Dret?]

Doncs mira, aquí també hi va haver la influència d'una monja que era bastant intel·ligent del meu col·legi, que li va dir a la meva mare, tornem al tema

---

<sup>603</sup> Borja i Solé, *Carreras y sexos: nueva versión, estudio comparativo de dos generaciones*, 10.

<sup>604</sup> Entrevista 014 – Nacida en 1941. Carrera: Filosofía y Letras. Filosofía 1959/60-1964/65.

“En casa no había oposición a que estudiara. Tampoco me estimulaban a hacerlo. Mi madre era más pragmática y no entendía por qué quería estudiar Filosofía y Letras. Ella pensaba que era mejor hacer Farmacia. O ser bibliotecaria también era una opción profesional buena. Filosofía y Letras ella lo veía un poco como perder el tiempo”.

econòmic. A mi lo que m'agradava era el llatí i el grec. Sobretot el llatí. Jo hauria fet llengua llatina, però aquesta senyora li va dir a la meva mare: "vostès estan en una situació econòmica dolenta, què en treurà la seva filla d'estudiar llatí?" És que això no dóna. Pot ser professora, de què? D'institut? En canvi lo que li convé a ella es fer una carrera que pugui proporcionar-li uns ingressos econòmics. Sigui a través d'una oposició. Llavors, sent de Lletres, no li queda altra remei que fer Dret. I així vaig entrar jo a la facultat.

[I a tu t'agradava?]

Jo no sabia res de Dret. No sabia res, perquè ningú a la vida t'explica res a l'ensenyança mitja. Tu no saps què és si no tens un parent a casa. Per tant jo allò no sabia lo que era. La mare i la monja, que era la directora d'estudis va ser la que li va dir.<sup>605</sup>

Otro grupo, las familias que sus hijas serían la primera generación en acceder a la universidad y desde el entorno familiar o el escolar las impulsaban a progresar vinculando ese progreso a una mejora de la posición social.

Yo dudaba matricularme en matemáticas, en física o en química. Y la profesora de matemáticas me decía: "tu tendrías que estudiar matemáticas". Porque ella me decía: "eres más inteligente que yo y tienes capacidad para esto". Y yo creo que tenía razón y que me equivoqué. Yo hice, puse química y no sé por qué. Supongo que había como posibilidad de más salidas. No sé. Esas variables que te entran por la cabeza. No sabes porqué, porque yo tampoco era una interesada en un tema determinado. (...) Lo que tengo que decir en honor a mis padres es que no me condicionaron para nada. (...) A mí no me dijeron para nada y pude hacer lo que quisiera. A mi padre le daba igual que estudiara o no, pensaba la niña se casará. Pero mi madre sí que lo tenía claro, si yo quería estudiar, que estudiara.<sup>606</sup>

[Què diuen a casa quan tries Ciències?]

Jo crec que. A veure. La idea de carrera femenina ni es planteja, vaja suposo perquè. És una mica de dir, treus bones notes en Ciències, Ciències és com una cosa més difícil d'aconseguir val la pena doncs que sembla que es una persona preparada per poder fer aquest camí que el faci. També es veritat que no és allò que diguessis. Era normal, bona, però normal en tot. La ciència m'agradava. La veritat és que sí, la química i la física sempre m'havien agradat. A partir de l'elecció del PREU dic que faré Ciències. Sempre ho havia vist. Jo suposo que també hi havia una cosa a l'entorn de que algú que fa Ciències té

---

<sup>605</sup> Entrevista 023 - Nacida en 1944. Carrera: Derecho 1961/62 – 1965/66.

"Estudié Derecho porque una profesora le dijo a mi madre que de las carreras de Letras, Derecho sería la que me daría más trabajo y dinero".

<sup>606</sup> Entrevista 022 - Nacida en 1937. Carrera: Ciencias. Químicas 1954/55 – 1958/59.

com més consideració. En certa manera. Fa una cosa que és com més difícil d'assolir. Llavors decideixo ja fer Ciències.<sup>607</sup>

En síntesis, como toda realidad compleja es imposible cuantificar en qué grado el contexto sociocultural y el entorno familiar influenciaron a cada una de las mujeres en el momento de elegir qué carrera universitaria cursar. Los ejemplos presentados muestran un complejo mapa de situaciones, causalidades y condicionantes. El resultado del cual no es un modelo explicativo cerrado sino la reproducción de múltiples y distintas combinaciones factoriales.

### **Horizontes de futuro: aprender para saber y aprender para ejercer una profesión**

Hasta el momento hemos intentado dar respuesta a distintas cuestiones sobre la trayectoria educativas de las mujeres que accedieron a la universidad: a qué perfil social, económico y cultural respondían, qué carreras escogieron, cuando lo hicieron y en qué proporción entraron en las distintas facultades universitarias. Sin embargo, no nos hemos detenido en analizar qué motivó su elección de ir a la universidad. ¿Por qué estas mujeres vieron la universidad como un horizonte académico a alcanzar? ¿Qué expectativas personales y profesionales tenían?

En 1969 el equipo que realizó la Encuesta a la Juventud Universitaria<sup>608</sup> recogió, entre otras cuestiones, información sobre qué opinión tenían los jóvenes estudiantes respecto a sus perspectivas profesionales futuras. A raíz de estos datos, en 1972 María Ángeles Durán tras analizarlos en profundidad, concluía que los universitarios otorgaban al trabajo (el ejercicio profesional) un valor distinto en función de su género. La autora del estudio afirmaba:

---

<sup>607</sup> Entrevista 006 – Nacida en 1942. Carrera: Ciencias. Químicas 1958/59-1962/63.

“En casa nunca se planteó esto de hacer una carrera femenina. A mí me gustaba Ciencias, y como además tenía buenas notas pues era lógico que intentara ese itinerario académico. Bueno, también, en el ambiente había esa idea de que alguien que hace Ciencias está más bien considerado, porque es una cosa difícil de lograr. Entonces, elijo Ciencias”.

<sup>608</sup> Durán Heras, *Los Universitarios opinan*. Ver especialmente el apartado 3: “Perspectivas profesionales del estudiante universitario”.

Las mujeres que hacen una carrera universitaria responden, en general, a unos valores favorables a la instrucción, al trabajo y en cierto modo a la participación social de la mujer. Los universitarios no responden a estos valores en la misma proporción, la Universidad es una manera de conseguir un instrumento de trabajo (la formación y el título) a la que llegan sin fricciones sociales, sin exigirles una opción entre dos modelos de entender la vida, como sucedía hasta hace algunos años con las mujeres de su clase social.<sup>609</sup>

En este fragmento aparecen los dos elementos centrales que vamos a tratar en este apartado: qué significado tiene social y culturalmente que las mujeres accedan a la universidad y qué relación establecen entre la formación universitaria y el ejercicio de una profesión. Compartimos con la autora la idea de que hombres y mujeres otorgaban un valor distinto (que no significa excluyente ni opuesto) a su formación universitaria. En este sentido, una primera diferencia son los matices que se aprecian en las respuestas de las mujeres universitarias cuando responden a estas cuestiones: ¿qué te ofrecía la formación universitaria?, ¿qué querías o qué esperabas encontrar en la universidad? y ¿en qué posición/situación te posicionabas socialmente después de obtener dicha titulación?

Obviamente no había una única motivación para llegar a la universidad, como tampoco todas tenían unas ideas predefinidas de qué se encontrarían. ¿Cuáles eran esas expectativas? Sintetizando serían tres: ampliar su formación académica, orientar su futuro profesional y, no menos importante, iniciar una nueva etapa vital que les abriría nuevos horizontes.

El mapa que se dibuja a raíz de sus respuestas es complejo porque refleja como esas mujeres apenas tenían modelos profesionales femeninos. Así lo expresaba una de las entrevistadas:

En el meu cas estava molt confusa i no sabia per on tirar. I, fins i tot aquesta mestre que et dic, que s'ha mort ara fa poc, que em va ajudar i aixins, doncs m'havia portat llistat de professions perquè ho pensés. Jo no ho sabia. Jo lo que volia era saber coses. Llegir i aprendre coses. No sabia què volia fer a la vida. Pensa que no teníem models, que el problema era que no teníem models. No hi havia dones modernes. Màxim mestra, eh. Però, mestre, infermera, mmh. Metgessa. Anàvem amb una doctora, des de que érem petits. Ens portava la mare amb una doctora. Però era una excepció, no n'hi havien gaires. No teníem models de dones fent professionals liberals. Per tant no ho sabia jo. Bueno, amb un cert moment em vaig agafar a la idea de periodista, que era una cosa que començava a haver-hi alguna periodista. Llavors, fer Filosofia i Lletres, que era com lo més senzill. Lo més fàcil. Lo més normal. Però, mira tu

---

<sup>609</sup> Durán Heras, *El trabajo de la mujer en España: un estudio sociológico*, 212.



si dubtava que vaig fer els dos comuns, i després a tercer haves de triar l'especialitat. I vaig començar romàniques. Vaig començar Història. Vaig començar Pedagogia. Vaig començar Filosofia. Per que no sabia per on tirar. I al final, com que llavors ja treballava, i treballava més hores, doncs, vaig fer Filosofia perquè només eren quatre assignatures i vaig pensar que és com, t'ho diria, anar més ràpid. I també, perquè el pensament abstracte sempre m'ha agradat. Les altres tenien dotze assignatures, i coses aixins i llavors no tenia temps. Vaig acabar fent Filosofia, diguéssim, ja una mica decepcionada de la universitat, eh. A tercer.<sup>610</sup>

Precisamente, la falta de modelos profesionales femeninos explica por qué las mujeres veían la universidad no únicamente como una etapa académica más sino como algo que realmente marcaría un punto de inflexión en sus trayectorias futuras. Unas trayectorias personales y profesionales que empezaban a trazarse en ese momento, pero que en muchos casos aun no estaban perfectamente delimitadas. Es decir, en algunos casos de forma explícita en otros de forma más sutil, la cuestión vital aparece como un elemento central: la universidad no es solo una oportunidad académica y profesional, también es social y personal.

Quan arribes a la universitat, comences a ser tu. Llavors et trobes amb tota una altra gent. Amb molta més. Enlloc d'anar 4 o 5, vas amb 120 posem. A més a més gent que no els coneixes de res i per tant tu tens la possibilitat de triar-los. O sigui, és obrir-se un nou món. (...) Tu vas a la universitat perquè esperes aprendre, tu vas a la universitat perquè esperes que això serà pel teu futur. I a més a més, perquè comences com una vida d'adult per relacionar-te amb altres persones. És la primera vegada que vas amb una cosa mixta. Per tant, tu esperes que realment tindràs una vida diferent. (...) És un canvi de vida total. És un canvi de vida perquè fins ara sempre veies coses femenines. (...) És completament diferent. De repent se t'obra el món. Pots no anar a classe si vols, cosa que fins ara no se t'havia ocorregut. O sigui que pots aprendre tant al carrer com a dintre. Que pots parlar amb tothom. És realment una gran il·lusió també.<sup>611</sup>

---

<sup>610</sup> Entrevista 028 - Nacida en 1943. Carrera: Filosofía y Letras. Filosofía 1960/61 – 1964/65.

“En mi caso, yo estaba muy confundida. No sabía qué escoger. Incluso una maestra me dio una lista de profesiones para que me lo pensara. No sabía qué quería hacer yo con mi vida. Yo quería saber, aprender. No teníamos modelos. No había mujeres modernas. Bueno, ser maestra o enfermera, pero nada más. No veíamos mujeres que trabajan en profesionales liberales. Entonces, hacer Filosofía y Letras era lo más fácil, lo más normal”.

<sup>611</sup> Entrevista 006 – Nacida en 1942. Carrera: Ciencias. Químicas 1958/59-1962/63.

“Cuando empiezas la universidad, empiezas a ser tu misma. Se te abre un mundo nuevo. Vas a la universidad para aprender, para organizar tu futuro profesional. Pero también en empezar tu vida de adulta. También, es la primera vez que vas chicos y chicas juntos. Es un cambio de vida. Hasta entonces solo veías cosas de mujeres, femeninas. De repente, se abre un mundo. Es una gran ilusión”.

[Comences el curs 64/65 a Dret. Què esperaves de la universitat?]

Era un somni. Era un somni. Anar a fer Dret i anar a la universitat. Tot.

[Tu tenies clar que volies ser?]

Jo volia ser, jo vaig entrar a fer Dret perquè volia ser jutge de menors. Que era de les poques coses que ens deixava ser Franco a les dones. Jutge de menors. Era professional, personal. Tot, tot, tot. La universitat era algo fantàstic.<sup>612</sup>

Como es lógico, cada caso ponía el énfasis en aquel aspecto que consideraba más importante. Por ejemplo, unas ponían el foco en la formación académica:

[¿Qué esperabas de la universidad?]

Es difícil de decir. Era un sitio donde se estudiaba para tener un título y hacer algo en la vida. Algo que me gustara. Porque lo podía hacer una hija de militar de baja graduación como yo era quedarse en casa a la espera de encontrar un novio. O buscar un trabajo de oficinista. Ser maestra de la academia. Ese era porvenir. Yo era demasiado joven entonces, no había cumplido los 16 años, para pensar en novios y esperar en casa. Eso no pasaba por mi cabeza. Y los otros trabajos no me gustaban porque yo quería estudiar. Yo estudiar. Yo quería estudiar. Ideas preconcebidas de la universidad yo no tenía.<sup>613</sup>

[Tu tenies clar de petita que volies fer Dret. Què esperaves de la universitat?]

Aprender. Aprender. Tenia moltes ganes d'aprendre molt. (...) Home, jo crec que més o menys. En un primer [moment], almenys jo m'ho plantejava com una segona part de formació. O sigui que no. I que tampoc dius: quan acabi vull fer això, vull. Era una formació jurídica general bona. I esperes això.<sup>614</sup>

L'horitzó era estudiar. De petita no sé si sabia què era la universitat. Però en el moment que en sóc conscient sí. La fita era la universitat. Arribar a la màxima titulació que es pot tenir.<sup>615</sup>

[Fent el PREU es quan tries Medicina?]

Sí. I aquí jo coincideixo amb una amiga que havia tingut a la Divina Pastora, i tornem a coincidir. Ho dic perquè aquesta noia és important per mi. Perquè

---

<sup>612</sup> Entrevista 015 – Nacida en 1947. Carrera: Derecho 1964/65 – 1968/69.

“Para mí la universidad era un sueño. Estudiar Derecho e ir a la universidad. Todo. Era profesional y era personal”.

<sup>613</sup> Entrevista 009 – Nacida en 1933. Carrera: Filosofía y Letras. Historia 1949/50-1953/54.

<sup>614</sup> Entrevista 024 - Nacida en 1943. Carrera: Derecho 1959/60 – 1963/64.

“Para mí la universidad era aprender, aprender. En un primer momento, por lo menos, me lo planteaba como una segunda fase de mi formación”.

<sup>615</sup> Entrevista 008 – Nacida en 1945. Carrera: Ciencias. Químicas 1962/63-1966/67.

“De pequeña no sé si sabía qué era la universidad. Pero cuando tuve consciencia de ello, el objetivo era ir a la universidad. Alcanzar la mayor formación académica posible”.

parlant amb ella una mica és quan començo a. Jo pensava a fer Farmàcia. M'agradava molt la química a mi. Farmàcia. Però parlant amb ella que si tal, que si Medicina. Mira, Medicina, Farmàcia, Farmàcia, Medicina. I em vaig començar a inclinar pel que em podia interessar més i llavors el tema de la Medicina. Hi havia un metge que venia a casa, una cosa molt romàntica i molt idealista del que era la medicina, no? Típic metge de família que venia a casa. (...) I entre aprendre i ajudar, doncs és aquí a PREU quan jo, cap al final, i a través d'aquesta noia que ella també volia fer Medicina. I aquí decideixo fer Medicina.<sup>616</sup>

[Inicialment la seva primera opció era estudiar periodisme però com que implicava marxar fora de casa, a la meua no li va semblar bé. El pare li va proposar un acord alternatiu]

Un bon dia el meu pare em diu que sap que s'obrirà una delegació de Barcelona per fer Dret, podem arribar en un pacte: "perquè jo veig que tu vols seguir estudiant. Una mica podem arribar a un acord i és que tu m'ajudes en el despatx i estudies Dret". I se'm va obrir el cel. Dic sí. Sense dubte. Mai m'havia passat pel cap fer Dret, mai. Mai. I allavorens ho vaig fer. Jo vaig dir: "ho provaré", perquè jo això ho veia una cosa que no. No m'ho havia plantejat mai. A més, a l'escola secundària no s'ensenya res de Dret. Així com quan la gent vol fer Medicina, vol fer jo que sé Filosofia i Lletres tens un mínim bagatge i saps de què va, amb Dret no. I t'imagines unes coses horroroses. I li vaig dir ho provaré. Ho vaig provar i em va agradar.<sup>617</sup>

Y otras vinculaban esa formación académica a la salida profesional:

[Què representava arribar a la universitat per a tu?]

Bueno, buscar un oficio. Per mi la universitat era buscar un oficio. Tampoc no pensava massa eh dedicar-me a la investigació. No ho sé. Més aviat el que buscava era un oficio. Una manera de guanyar-se la vida, i la meua idea era ser professora no d'universitat sinó d'institut. Era ser professora d'institut.<sup>618</sup>

---

<sup>616</sup> Entrevista 020 - Nacida en 1948. Carrera: Medicina 195/99 – 1969/70.

"En el curso preuniversitario decido hacer Medicina. Allí coincidí con una antigua compañera de colegio que quería hacer Medicina. Yo primero pensaba Farmacia, pero luego decidí Medicina. Me interesaba más. También en casa venía un médico de familia, esta idea tan romántica e idealizada. Bueno, entre que significaba aprender y ayudar, pues elegí Medicina".

<sup>617</sup> Entrevista 019 - Nacida en 1950. Carrera: Derecho 1968/69 – 1972/73.

"Yo inicialmente quería estudiar Periodismo, pero esto implicaba ir a vivir a otra ciudad y en casa mi madre dijo que no. Entonces, mi padre que sabía que pronto se abriría una delegación territorial universitaria en mi ciudad, me propuso que lo ayudara en su trabajo y a la vez estudiase Derecho. Y dije que sí. Se me abrió el cielo. Nunca pensé en hacer Derecho. No tenía ni idea. Lo probé y me gustó".

<sup>618</sup> Entrevista 026 - Nacida en 1942. Carrera: Filosofía y Letras. Historia 1961/62 – 1966/67.

"Para mí la universidad era buscar un oficio. Tampoco entonces pensaba en dedicarme a la investigación. La universidad era una forma de buscar cómo ganarse la vida. Mi idea inicial era ser profesora de instituto, no de universidad".

Home, de cara a la universitat podríem dir el món de les ciències m'era més aliè. I no diguem l'advocacia, que això era una cosa. Hi ha una connotació de classe darrera. Això ho sé ara, no ho sabia llavors, però que d'alguna manera la criatura la perceveix, m'entens? Qui són els advocats? Els advocats són senyors, en aquella època, eh, són senyors importants, que estaven tant lluny. Jo no en coneixia cap, m'entens? Metge? Coneixia la metgessa. Filosofia i Lletres era una mica com ser professora, bueno si més no havia vist models de professor, m'entens?<sup>619</sup>

En cambio, otras mujeres ponían énfasis en la experiencia vital y formativa que ofrecía la universidad:

[Perquè escullis Filosofia i Lletres?]

Suposo que. A mi m'anava tot bastant bé al batxiller. Aleshores podria haver triat una carrera de Ciències però, és que a mi m'agrada molt molt la Història. I com és? Suposo que per dos motius: primer, perquè al meu pare li agradava molt la Història i llegia molta Història. (...) I llavors quan vaig dir que volia fer Lletres em van dir: "i bueno, i després per guanyar-te la vida?" No ho sé, pensava, doncs serà fent classes. El que fa Lletres què pot fer si no ensenyar Lletres als que venen al darrera? Bueno, ja ho veurem. Endavant. Endavant. De manera que em van deixar triar una carrera que per definició era una carrera de no guanyar-se bé la vida. Però. Era una visió una mica utòpica. Bueno si, tendrá mucha cultura y ¿luego qué? Ja en parlarem.<sup>620</sup>

[Tries Filosofia i Lletres. Perquè?]

Sí. Bueno Filosofia. Vaig dubtar molt eh. Vaig dubtar bastant entre Filosofia i Història. I bueno finalment em vaig decidir per Filosofia perquè jo en el batxillerat, de Filosofia, ni fu ni fa. No em va enganxar gens. I a la carrera una mica més perquè allà els professors de Filosofia eren bons. Un el vaig tenir a primer i l'altre a segon. I eren dos bons professors. I bueno, també em van posar molt bona nota i potser jo vaig pensar doncs potser per això serveixo més, no? (...) A mi la religió en aquell moment jo era, jo no era agnòstica encara, encara hi creia, però començava a tenir dubtes i llavors la Filosofia era una mica el plantejar-se qüestions i això també era atractiu. I bueno, vaig decidir fer Filosofia. Vaig pensar també fer dos coses, perquè això algunes ho feien. I també m'atreia bastant Filologia, llavors es deia Filologia moderna, llengües modernes, que era anglès i alemany. I ho vaig intentar però no podia.

---

<sup>619</sup> Entrevista 028 – Nacida en 1943. Carrera: Filosofía y Letras. Filosofía 1960/61 – 1964/65.

<sup>620</sup> Entrevista 010 – Nacida en 1931. Carrera: Filosofía y Letras. Historia 1948/49-1952/53.

“En el bachillerato todo me iba bien. Pero a mí me gustaba la Historia. Entonces, cuando tuve que elegir, dije Letras, para hacer Historia. ¿Para ganarme la vida? No lo sé. Pensaba, pues haré clases. Ya veremos. En casa no me dijeron nada. Me dejaron escoger una carrera que en principio no era para ganar un buen sueldo. Era quizás una opción más utópica”.

És clar, a més treballava i massa cosa. No ho vaig fer. Al final no ho vaig fer. Bueno vaig fer Filosofia això sí.<sup>621</sup>

[Quan tu arribes a la universitat, quines expectatives tens i què hi trobes]  
Quan jo vaig arribar a la universitat, mare meva, la meva aspiració era treure'm el títol, la carrera, i no sé què. I después bueno, viure. Viure el que passava en aquell moment, no? És a dir, viure la vida.<sup>622</sup>

[Què esperaves de la universitat abans d'anar-hi? Quines expectatives tenies?]  
Bueno, Aprender, no? Sincerament. M'ensenyaran coses no? Una mica la sensació de que no havia après tot el que calia en tot el batxillerat. I la universitat era el temple del saber. Més que una formació professional, no? Pensava que la professió ja vindria. O que. Aquest optimisme de l'època. I de ser, érem un privilegiats els pocs que fèiem estudis superiors. Per tant era segur que tindríem feina i triaríem quina feina. Per tant la universitat la veia més com un lloc d'estímul intel·lectual. I va ser-ho. Perquè a Econòmiques hi havia gent molt bona.<sup>623</sup>

[Què significava anar a la universitat? Expectatives?

A veure, la primera, que no passa ara. La primera era que estava en un moment transcendent de la meva vida i que anava a un lloc diferent, del col·legi. Que anava a un lloc, bueno, d'un altre nivell, on jo m'havia de buscar la vida, on jo m'havia d'espavilar. És dir, que allò no tenia res a veure amb el col·legi. I aquesta impressió la teníem tots.<sup>624</sup>

---

<sup>621</sup> Entrevista 014 – Nacida en 1941. Carrera: Filosofía y Letras. Filosofía 1959/60-1964/65.

“Dude bastante a la hora de escoger. Durante el bachillerato filosofía no me sedujo demasiado. En cambio durante la carrera sí, tuve a dos buenos profesores. Me pusieron buenas notas y pensé que se me daba bien. También, por aquel entonces aún era creyente, pero ya dudaba y me parecía que la Filosofía me podía ayudar a pensar”.

<sup>622</sup> Entrevista 004 – Nacida en 1945. Carrera: Filosofía y Letras. Filología Griega 1962/63-1966/67.

“Cuando llegué a la universidad mi aspiración era sacar-me el título, la licenciatura y vivir la vida. Vivir lo que estaba ocurriendo entonces”.

<sup>623</sup> Entrevista 021 - Nacida en 1945. Carrera: Ciencias Económicas 1964/65 – 1968/69.

“Para mí la universidad era aprender. Tenía la sensación de que me quedaba mucho por aprender. Más que una formación profesional, la universidad era un sitio de conocimiento, para aprender más. Era un sitio de estímulo intelectual. Y lo fue”.

<sup>624</sup> Entrevista 013 - Nacida en 1954. Carrera: Derecho 1971/72 – 1975/76.

“Llegar a la universidad, para mí significaba un cambio trascendental en mi vida. Iba a un lugar nuevo y distinto, de otro nivel intelectual y donde tenía que asumir más responsabilidades”.

## **6.2 Reproducción o ruptura de los roles sociales predominantes**

La institución universitaria más allá de proporcionarte los conocimientos científicos de la disciplina científica es también un espacio de sociabilidad. En este apartado, el objetivo es realizar un breve análisis sobre cómo las mujeres (y por extensión los hombres) se socializaron en el marco universitario franquista, focalizando en los lugares y las diversas formas dónde y cómo se llevó a cabo este proceso.

La hipótesis que se defiende es que las mujeres estudiantes, igual que los hombres, tenían como espacio de sociabilidad formal las aulas -durante las horas lectivas oficiales- y las organizaciones creadas y dirigidas por el régimen franquista: el SEU -para ambos sexos- y la Sección Femenina -para las mujeres únicamente-. Sin embargo, dentro de la misma universidad se desarrollaron otros procesos de socialización de carácter informal y que tuvieron un peso más que destacable en la configuración de sus propios esquemas de valores, conductas y convicciones morales, y las formas de relacionarse con y entre sus compañeros y compañeras.

Analizar todos estos ambientes resulta fundamental para detectar y conocer qué contradicciones podían surgir entre aquello aprendido (en el entorno familiar, el entorno escolar) y las propias vivencias personales en su etapa universitaria. El estudio de los espacios y los procesos de sociabilidad informal asumen un protagonismo excepcional durante el franquismo respecto a otros períodos históricos, debido a la naturaleza del Nuevo Estado que pretendía -sin conseguirlo- tener el control total de la sociabilidad formal.

En este estado de cosas, y por la propia idiosincrasia de la universidad, espacio dónde se desarrolló una oposición al franquismo a nivel político -lucha política-, pero especialmente cultural -lucha cultural<sup>625</sup>-, es posible investigar y analizar qué supuso en clave de identidad personal y colectiva para las mujeres el paso por la universidad. En ese marco proclive a la subversión, a cuestionar aquellos modelos sociales establecidos, las mujeres tuvieron la oportunidad de reconceptualizar su propio papel como mujer y su posición en el conjunto de la sociedad, modificando o readaptando las formas de interrelación social entre ambos sexos.

Alrededor de ese entorno universitario (entendido como un espacio tanto físico como mental), también se produjeron cambios que modificaron las formas y pautas de

---

<sup>625</sup> Sergio Rodríguez Tejada, «Compañeras. La militancia de las mujeres», *Historia del Presente* 4 (2004): 123-46., p. 125.

consumo de productos culturales. Nos referimos a elementos que entraron a formar parte del espacio doméstico y del día a día cotidiano: la radio, la televisión, el teléfono, los electrodomésticos. Así como la irrupción del turismo, la publicidad o las expresiones artísticas. Todo ello, información y productos que escapaban del control gubernamental y que tenían una gran influencia en las generaciones más jóvenes.

Este apartado está estructurado en dos subapartados. En el primero se pone el foco en los sistemas de relaciones existentes dentro de la universidad: entre los y las estudiantes y entre el cuerpo estudiantil y el profesorado. En el segundo, en cambio, el análisis se centra, por un lado, en las organizaciones de encuadramiento oficiales (Sindicato Español Universitario –SEU– y Sección Femenina) y, por el otro, en las iniciativas y organizaciones contrarias al régimen dictatorial (movilización y participación estudiantil). En ambos casos, el hilo conductor son las mujeres universitarias y, es en función de ellas y desde esa perspectiva femenina que se analizaran los distintos temas relacionados con la institución universitaria (la política del régimen para encuadrar a la juventud universitaria y los movimientos estudiantiles, culturales y políticos antifranquistas).

### **Sistemas de relaciones en el marco universitario franquista**

En el capítulo dedicado al análisis del sistema educativo franquista, veíamos como la enseñanza superior técnica y universitaria era la única en que alumnos y alumnas compartían las mismas aulas y los mismos profesores. En las anteriores etapas, en la mayoría de los casos la separación formal por sexos era la norma que se hacía extensible -dentro de las limitaciones- al profesorado. En comparación pues, desde el punto de vista legal la universidad representaba también una nueva forma de interrelaciones sociales y académicas. Evidentemente, fuera del ámbito académico las relaciones entre chicos y chicas formaban parte de la vida cotidiana y no suponía ningún trauma que en la universidad compartieran las aulas, los pasillos, los patios o el bar.

Entonces: ¿por qué analizar los sistemas de relaciones que se establecieron dentro del ámbito universitario? Por dos razones. La primera: porque en el espacio universitario chicos y chicas estaban en igualdad de condiciones: recibían las mismas enseñanzas y de los mismos profesores. Y ellas, por primera vez en su trayectoria académica, no tenían que complementar su formación con asignaturas femeninas. Así,

aunque esta no fuera para nada la intención del régimen franquista, se rompía el principio de subordinación de la mujer al hombre que oficialmente se defendía.

Pero también por otra razón. Desde de una perspectiva global, las dinámicas de relación que se establecían dentro de la universidad eran una reproducción a pequeña escala de lo que posteriormente se encontrarían en el mundo fuera de la universidad. En el fondo, era una oportunidad de construirse una identidad propia y de conocer y ampliar los posibles horizontes futuros profesionales y personales. De algún modo es una primera experiencia de contacto con el mundo adulto y sus dinámicas sociales y culturales. Además, con la ventaja de que esa transición a la adultez se hacía progresivamente en un medio privilegiado: la universidad.

Ahora bien: ¿desde qué perspectiva plantearse el análisis de estos sistemas de relaciones? Según la posición adoptada se corre el riesgo de transmitir una idea alejada del recuerdo de su experiencia. Por ejemplo, plantearlo en clave de desigualdades o discriminaciones no nos lleva a ninguna parte. Primero, porque en ese contexto no se aplicaba esa lógica. Y, en segundo lugar porque las mismas mujeres universitarias afirman que nunca percibieron tal discriminación.

Una cosa que te quería decir, nunca sentí un machismo ni una marginación de la mujer porque como en aquella facultad la mayoría, la inmensa mayoría éramos mujeres, los que estaban marginados eran los chicos. Que los demás chicos lo veían como tipos raros que se iban a hacer Filosofía y Letras con las chicas.<sup>626</sup>

Y, realmente, todas las mujeres entrevistadas coinciden en valorar que el entorno universitario en el cual ellas estudiaron fue de igualdad y respeto. Es decir, la imagen que uno puede tener de la universidad en esa época debe ser positiva en el sentido de que hombres y mujeres accedieron a ella y se relacionaron de forma igualitaria y respetuosa entre sí. Lo que permitió el desarrollo individual y colectivo de unas identidades múltiples.

Pero del mismo modo que ellas no tienen el recuerdo de sentirse discriminadas de forma abierta y explícita, también hacen memoria de alguna situación concreta que muestra otra realidad menos igualitaria de lo que aparentemente pensaban entonces. Y aquí está la clave: en ese momento no se podía poner nombre a ese trato diferencial porque socialmente se asumía como natural. Es la perspectiva del tiempo, en unos

---

<sup>626</sup> Entrevista 009 – Nacida en 1933. Carrera: Filosofía y Letras. Historia 1949/50-1953/54.



casos, y la propia consciencia personal en otros, lo que le otorga un nuevo significado. Es decir, al hacer una relectura de su propia experiencia identifican que quizás si hubo situaciones en que si se les confirió un trato diferencial por su sexo.

Jo era una cosa que això de quantes noies i quants nois no m'hi fixava gaire. M'hi fixo més ara, a vegades, que veig no sé conferència de no sé què, i tot son homes. O hi ha una dona. Els vips de no sé què. M'hi fixo més ara que llavorens. Llavorens a la facultat potser estàvem tant acostumats a que hi havia majoria d'homes. I a part d'això el que jo sí recordo que no hi havia cap tracte discriminatori, almenys per part dels nois amb els que em feia jo. Absolutament cap tracte diferencial. No era una cosa amb la que jo m'hi fixava.<sup>627</sup>

En los dos siguientes subapartados se reproducen ejemplos concretos de esa particularidades de trato al que hacemos referencia y que no siempre fue percibido como tal. En su conjunto dibujan una realidad mucho más compleja: el entorno universitario era un ambiente social más igualitario que el que se podían encontrar en otras esferas de la vida pública, pero a su vez tenía comportamientos propios y característicos de esa época.

En 1970, una estudiante de tercero año de Económicas dijo que aunque en los *«medios oficialmente más avanzados del país, por ejemplo en la Universidad, la promoción de la mujer se ha convertido en una especie de moda, de virus snob que no puede contradecirse públicamente, y del que todo el mundo habla con calor»*, de hecho, la mayoría de los universitarios querían que sus propias esposas llevaran una vida *«en gran parte calcada sobre la de su madre»*. Las mujeres licenciadas, sigue diciendo, especialmente si están casadas, tienen muchas dificultades para encontrar un trabajo. Pues, por muy educada y por mucho que quiera trabajar, el español todavía no considera a la mujer como su igual.<sup>628</sup>

A continuación se analizan esos comportamientos en el cuerpo estudiantil y en el cuerpo docente, dado que consideramos que las actividades académicas –lecciones

---

<sup>627</sup> Entrevista 003 – Nacida en 1947. Carrera: Ciencias Económicas 1964/65-1968/69.

“Yo esto de cuantos chicos y cuantas chicas había no me fijaba demasiado. Me fijo más ahora, por ejemplo en una conferencia de cualquier tema, y veo que todos los ponentes son hombres. O quizás se ve a una mujer. Me fijo más en estas cosas ahora que entonces. Quizás, en aquellos años estábamos acostumbrados a que los hombres fueran siempre mayoría. Más allá de esta cuestión, no recuerdo que hubiera un trato discriminatorio para con las mujeres. Por lo menos con los chicos con los que yo me relacionaba. Tampoco me fijaba”.

<sup>628</sup> Fuente, *La Mujer a Debate*, 65 (texto en cursiva)., citado en Scanlon, *La Polémica feminista en la España contemporánea (1868-1974)*, 352.

teóricas y prácticas- que tienen lugar dentro del aula o laboratorio forman parte del proceso de aprendizaje social y cultural del alumnado. Y, en consecuencia, también inciden en el proceso de (re)definición de las identidades personales y colectivas.

«Entre iguales: alumnos y alumnas»

En las facultades en las que las mujeres representaban una minoría (en algunos casos su número era excepcional) era posible que junto a este trato personal de tú a tú entre compañeros también hubiera cierto carácter condescendiente:

[Quina relació tenies amb els teus companys? Era bona?]

Amb uns més que amb altres, però sí. Sí. Sí, al cap d'un temps sí. En aquest aspecte de parlar de tu a tu sí. Altra cosa és que jo crec que molts d'ells pensaven que jo mai, no solsament els estudiants, sinó també els professors, que no treballaria. En el fons, a veure. Sobretot a partir de que tenia nòvio. "Bueno, acaba la carrera per casar-se, no?" Saps, hi havia una mica aquesta idea de que, bueno.

[Tu ho percebies així aleshores?]

Sí. Me'n donava compte. I després bueno. Això del tu a tu. Sí que hi havia que tenia una tendència protectora per exemple. O siga. Et podies moure una mica entre ser una mascota o ser la nena que protegir. Hi havia les dues coses. Allò d'anar-te a protegir, més que no pas carregar-se't. Però era una mica l'actitud masculina d'aquell moment.<sup>629</sup>

O, en otros casos, que la forma natural (aprehendida) de relacionarse con las mujeres fuera considerarlas una colaboración, un apoyo a su trabajo:

Anireu de dos en dos, trieu el company amb que, vulgueu. I normalment si has de triar companys es triava, si eres una dona anaves amb una dona. Perquè t'hi senties més còmode. Altres ja t'ho posaven tant fàcil que t'hi tocava. I, per exemple, me'n recordo a inorgànica que treballàvem un del curs superior i un del curs inferior. Què dèiem, els esclaus. Els professors que feien les noies amb les noies i els nois amb els nois. No t'ho plantejaves que fos d'una altra manera. I en canvi, en algunes pràctiques, me'n recordo de les de física, anava per estricte ordre alfabètic. I recordo que em va tocar amb un noi i que tenia

---

<sup>629</sup> Entrevista 002 – Nacida en 1937. Carrera: Ingeniería Industrial Superior 1953/54-1960/61.

"La relación con los compañeros era buena. Se podía hablar de tú a tú en igualdad de condiciones. Otra cosa es que muchos de mis compañeros estudiantes, también los profesores, pensaran que yo terminada la carrera no trabajaría. En el fono pensaban que me casaría y ya está. Entonces ya lo veía que ellos pensaban eso. Había una cierta tendencia protectora y paternalista conmigo. O me veían como una cosa excepcional o como la niña a proteger. Las dos cosas. Era la actitud masculina mayoritaria entonces".

molta baralla perquè ell es pensava "jo sóc el noi, jo faig la pràctica i tu estàs al meu costat i em passes el que et demani, no?" I llavors allà va haver-hi. Però jo diria que no era tant personal, com de concepte. Aquell cas concret, personalment, no ho podies admetre. (...) Jo en aquell moment. Tu tenies clarament la sensació de que. A veure la sensació que tenia és: "què s'havia cregut!", de que jo estaria allà? Però sí que tenia la sensació que ell ho feia pensant-se doncs que tenia tot el dret a fer-ho i tu només estaves allà de dir-li. Fins i tot recordo que havia d'anar més ràpid a fer les coses perquè llavors quan ell arribés s'ho trobés fet. I coses d'aquestes. O sigui. Aquest tipo, Però no era general eh. No. Però era un actitud.<sup>630</sup>

Estos dos ejemplos muestran como esas mujeres se revelaban contra ese modelo femenino de subordinación respecto al hombre. Pero también que en la interacción con otras mujeres universitarias se marcaban distintos perfiles femeninos. En este sentido, hay que tener en cuenta que no todas las mujeres que iban a la universidad lo hacían con un objetivo profesional claro y definido. Y, que muchas simplemente veían la etapa universitaria como una etapa más, a la espera de casarse y formar una familia<sup>631</sup>. En estos casos, las mujeres que pensaban tener una vida profesional activa marcaban distancias con estas otras no tenían ningún tipo de meta (aspiración) profesional.

Los chicos eran poquíssimos, y por lo general eran gente con interés por una rama determinada de las Letras, por la Historia, o porque eran poetas o. O sea que eran gente con valía. Así como en las muchachas que iban, en gran parte a pasar el tiempo hasta que llegara la época de casarse. Eso era muy, muy, muy común. Mucho. Mucho.

[¿Pero este era tu caso?]

No. Quizás podríamos decir que había tres grupos: las que estudiábamos por estudiar, porque nos interesaba. Otro grupo de chicas de familias de cierta cultura, que les parecía que las hijas tenían que ir a la universidad, pero ellas iban porque se lo habían mandado. Y luego, la gran masa, porque eran la mayoría, que iban porque estaba bien tener una cultura, un titulito. O lo mejor ni lo lograban al final, pero cuando se casaran con un ingeniero, con un

---

<sup>630</sup> Entrevista 006 – Nacida en 1942. Carrera: Ciencias. Químicas 1958/59-1962/63.

"En las clases de prácticas se trabaja por parejas. Podías escoger con quien. Normalmente, si podáis escoger escogías chica, más cómodo. Pero en una asignatura, las parejas se formaban según el orden alfabético de la lista de clase. En una de esas prácticas, me toco ir con un compañero y recuerdo que hubo cierta pelea porque él pensaba que "yo soy el chico, yo hago la práctica y tú a mi lado". Entonces allí sí hubo. Creo que no era una cuestión personal, era de concepto. En esa situación concreta, yo lo podía permitir. Pensaba: ¿qué se piensa? En el fondo él lo hacía porque pensaba que tenía todo el derecho del mundo a tratarme así. No era general esta situación, pero se podía dar".

<sup>631</sup> Sanchidrián Blanco, «La mujer española y el hada del hogar. Las mujeres y la Universidad en los sesenta».

médico, con un abogado, pues que ellas tenían un título y no eran unas ignorantes.<sup>632</sup>

Bueno, después es clar, les amigas que tenia, pues bueno. És que a més a més, algunes portaven una altra vida. Perquè ja s'havien casat i alumillor tenien dos criatures quan jo estava acabant la carrera. I per tant ja era una altra vida. I, altres, bueno, aquestes que van estar a Econòmiques, les dues es movien bastant en aquest terreny de política i tal. I bueno sí que hi tenia contacte, però clar, tenia molt relació amb. I después que tenia novio jo. A quart ja tenia novio, i allavors sortia amb el novio.<sup>633</sup>

Comentaris machistes i tot això? Doncs sí, naturalment. Pot ser. Home jo recordo que quan em van presentar un dels popes del departament, quan jo vaig entrar al departament, me'l van presentar "esta chica que es un diamante en bruto, que será una gran penalista" i que no sé qué. I aquell tio que era un fiscal va dir "bueno y si no, nos alegrará el seminario porque es muy mona" Bueno. Un comentari, a veure, escolta. Buah. És igual. A partir d'aquí dius, és que la teva opinió és que ja no m'interessa, m'entens? A veure si d'això se n'ha de treure una conclusió especial? Jo crec que no. És a dir, a la universitat, segurament era molt menys machista que altres llocs. Entre altres coses perquè estàvem homes i dones junts treballant eh, però bueno, naturalment que hi havia coses d'aquestes. Clar que sí. Igual que hi havia ties que anaven a buscar novio. M'entens? Jo recordo una que anava amb mi que ho deia tranquil·lament, que havia fet Dret perquè hi havia més tios, per trobar novio. Vull dir-te.

[Però no crec que la majoria de noies que fèieu Dret anéssiu a buscar novio?]

No, exacte. Exacte. Igual que els tios n'hi devia haver que feien aquestes coses però la majoria no, eh.<sup>634</sup>

---

<sup>632</sup> Entrevista 009 – Nacida en 1933. Carrera: Filosofía y Letras. Historia 1949/50-1953/54.

<sup>633</sup> Entrevista 002 – Nacida en 1937. Carrera: Ingeniería Industrial Superior 1953/54-1960/61.

"Mis amigas de entonces tenían una vida distinta a la mía. Muchas se habían ya casado, tenían hijos. Yo por aquel entonces estaba terminando la carrera, era otra vida".

<sup>634</sup> Entrevista 013 – Nacida en 1954. Carrera: Derecho 1971/72 – 1975/76.

"¿Comentarios machistas y eso en la universidad? Pues sí. Naturalmente. Recuerdo una vez que me presentaron a un catedrático del departamento: "esta chica que es un diamante en bruto, será una gran penalista". El tipo que era un fiscal dijo: "bueno y si no, nos alegrará el seminario porque es muy mona". En fin. Un comentario, nada más. ¿Se puede sacar una conclusión general de esto? Yo creo que no. Creo que la universidad era, de hecho, menos machista que otros lugares. Básicamente porque aquí hombres y mujeres trabajábamos juntos. Pero por la época seguro que sucedían cosas así. Del mismo modo te digo que muchas mujeres venía a Derecho a buscar novio. Tenía una amiga que sí lo decía así, abiertamente.

[¿Pero tú ibas a buscar novio?]

No. Yo no. Pero del mismo modo que había mujeres así también había hombres que hacían estas cosas. Pero no eran la mayoría".

De algún modo, estos ejemplos muestran como el sistema de relaciones entre hombres y mujeres era dinámico, en el sentido de que tanto hombres como mujeres replanteaban su forma de relacionarse con los otros. Ellas porque contrariamente al discurso oficial asumían con absoluta normalidad que su posición respecto a los hombres era exactamente igual; y ellos, porque se encontraban con unas mujeres que no respondían al ideal femenino franquista, ideal que había interiorizado como natural y socialmente hegemónico.

[¿Cómo eran las relaciones entre chicos y chicas? ¿Había un trato distinto?]

No, a mí no. No tengo ninguna percepción de diferencia. De costarme. En cambio, a ellos sí que les costaba más. Porque hemos hecho reuniones después de curso. Y de mi curso nos reunimos chicos básicamente. Y resulta que en una de las pocas en que consiguieron reunirnos a 5 o 6 de nosotras y unos cuantos de ellos yo tuve la percepción de que era más extraño para ellos el relacionarse con mujeres que estudiaran que para nosotras el relacionarnos con hombres. Que estuviéramos haciendo lo mismo. O sea, ellos lo veían como un intrusismo casi. Parece fuerte, pero no lo digo en plan de acusación. Pero no era de su mundo.

[Y tú ¿tenías esta sensación de que este no es tu mundo?]

No, no, no. No la tenía.

[Este sentimiento de intrusismo que me dices, ¿lo notaste en ese momento?]

No. Es a posteriori. Y porque en una de esas reuniones que te digo.<sup>635</sup>

### «Jerarquizada: docentes y estudiantes»

El otro nivel de análisis es el trato entre los estudiantes y el profesorado (siempre hombres salvo casos muy puntuales). En este caso, teniendo en cuenta que el trato entre alumno y profesor era muy jerarquizado y distante, nos centramos en la conducta profesional del profesorado hacia sus alumnos.

Por ejemplo, que las mujeres tuvieran que sentarse en las primeras filas por petición del catedrático (*“las señoritas en las primeras filas”*) o que los hombres tuvieran que vestir con americana y corbata los días de examen eran comportamientos no discriminatorios pero sí eran un reflejo de las costumbres: los hombres bien vestidos, a las mujeres procurar un trato deferencial.

De la misma forma que referirse a los estudiantes con las denominaciones “caballeros” y “señoritas” tenía unas connotaciones semánticas (culturales) muy distintas: “caballeros” para referirse a hombres adultos, “señoritas” para referirse a las

---

<sup>635</sup> Entrevista 022 - Nacida en 1937. Carrera: Ciencias. Químicas 1954/55 – 1958/59.

mujeres solteras. Formalidades de la época si se quiere, pero que reflejan un determinado ambiente.

Más allá de estas cuestiones visuales y nominales, había casos en que se podía identificar un trasfondo claramente de trato distinto hacia las mujeres. En algunos casos, la intención era abiertamente discriminatoria.

Hi havia un professor, l'X, que feia seure els nois al darrera i les noies al davant. En altres professors podies seure on volguessis, però amb aquest no. Després tenia unes fitxes totes escrites, i llavors tenia un alumne que escrivia les fitxes a la pissarra. (...) I l'alumne ho copiava a la pissarra. Un chico. Una señorita no podia ser de cap manera. I aquest tenia l'assignatura aprovada. I aleshores al meu curs, quan fèiem tercer, els nois van dir que no ho feien més. I llavors, una nena del meu curs va dir que ja ho faria ella. I ell va dir: "¿una señorita?". No podia ser de cap manera. I així es va acabar. No es va seguir que algú li escrivís a la pissarra.<sup>636</sup>

Per exemple el rol de les dones, ara me'n recordo d'una anècdota. Nosaltres vam tenir de teoria econòmica el [professor X]. A primer [vam tenir el professor Y], però [el professor X] a segon, tercer i quart i cinquè. Cinquè era historia de les doctrines. Doncs me'n recordo que la delegada de l'assignatura de teoria econòmica amb el [professor X] era una noia. Però me'n recordo que, això, un amic meu m'ho va confirmar. "A ver". Els professors també volien el delegat de l'assignatura per parlar amb els alumnes.

[Era el canal de comunicació]

Era el canal de comunicació. Doncs: "A ver, el delegado de la asignatura" i es va aixecar la noia aquesta. "Señores elijan un delegado". No volia una noia. Bueno. Aquest tipo de coses passaven. I no li vam fer massa cas.<sup>637</sup>

En otras ocasiones –la gran mayoría– el trato diferencial era más sutil, teñido también de un carácter un tanto paternalista:

---

<sup>636</sup> Entrevista 011 – Nacida en 1945. Carrera: Ciencias. Químicas 1962/63-1966/67.

“Un profesor siempre hacia sentar a las chicas en las primeras filas y los chicos detrás. Además, este profesor siempre pedía que un estudiante, “un chico”, saliera a copiar las fichas de apuntes en la pizarra. En mi curso, el tercer año, los chicos se negaron a copiar esas fichas y una chica se ofreció a hacerlo. Él dijo: ¿una señorita? Para nada, no podía ser. No hubo, a partir de entonces, nadie que copiara esas fichas en la pizarra”.

<sup>637</sup> Entrevista 003 – Nacida en 1947. Carrera: Ciencias Económicas 1964/65-1968/69.

“En cada asignatura, para poder pactar las fechas de exámenes y cuestiones académicas, teníamos un delegado. Esta persona se encargaba de hablar con el profesor. Bueno, pues un año una chica se presentó como la delegada de la asignatura y el profesor volvió a preguntar quién era el delegado de la asignatura: “Señores elijan un delegado”, dijo. Bueno, pues esas cosas pasaba. Tampoco le dábamos mucha importancia”.

Bueno suposo que t'ho ha explicat algú. A segon, a la classe de canònic les noies no podíem entrar a classe. Quan explicava la impotència no podíem entrar a classe. I no deixaven entrar a classe. El professor va dir que no. I una va voler entrar i li van dir que ni parlar-ne. Va voler entrar i la va fer fora. Ara, els nois tampoc s'enteraven gaire eh.<sup>638</sup>

O simplemente, se producían situaciones curiosas. Por ejemplo, tratar a las alumnas de forma distinta por su condición de mujer o no contar con ellas para la realización de unas prácticas de laboratorio de ampliación.

L'únic cosa curiosa la va fer un professor, que me'n recordo, que estàvem en un grup de pràctiques davant d'un cadàver. I tot un plegat va i em diu. Parlàvem de ossos i múscles. Em pregunta: "bueno usted señorita, usted que debe saber cocinar". A mi m'ho pregunta? Clar jo no cuinava res. "Usted sabria decirme si los conejos tienen clavícula?" Aquesta va ser la pregunta. Perquè era dona m'ho preguntava a mi i perquè sabia cuinar. Automàticament em va venir al cap el conill que menjàvem a casa. I no recordava. I li vaig dir: "No, no". I em diu "Excelente". Em va posar bona nota i tot. Però la pregunta va ser aquesta "porque soy una señorita y sé cocinar". Jo només sabia menjar-me el conill, de cuinar res. Això potser va ser la cosa més masculista que vaig trobar.<sup>639</sup>

Me'n recordo un dia, el professor d'orgànica, apareix i diu. "si volen aprendre la tècnica de l'espectroscòpia farem uns seminaris i us heu d'apuntar". Bueno. I ens vam apuntar unes quantes noies i nois. Posem 30 persones. O 25. Més nois que noies, però també perquè responia a la proporció. Però ens hi vam apuntar 4 o 5 noies. Era a més a més. I llavors ens va dir: "És aquesta tarda a Monterols". Que Monterols era de l'Opus. I nosaltres vam anar-hi. I quan vam entrar vam veure que ens miraven malament, no? Però res. Vam fer la classe. Llavors l'endemà, el professor va dir a un dels nois que ens digués a les noies que no hi tornéssim perquè no hi podíem anar. Perquè allà a Monterols no s'admetien dones. I per tant que el curs era només per nois. Però ell no ho havia dit això. Clar, les noies ens vam revoltar i vam anar a veure el professor i vam dir que si no es podia anar a Monterols doncs que nosaltres ja procuraríem de tenir una aula a la universitat per poder fer aquestes classes. Però clar, l'objectiu no era que tu aprenguessis sinó l'objectiu era captar els nois per l'Opus. No els hi servia. Llavors va dir que sí. I en principi la seva idea era les noies a la universitat i els nois a Monterols. Llavors va haver-hi uns quants nois que es van ajuntar i que ells també ens feien companyia aquí a la universitat. Però van ser 4 o 5 eh, vull dir que la majoria. I llavors va haver-hi de repetir la pràctica. Bueno va ser un "què s'han cregut". Ni se'ns havia ocorregut que ens poguéssim passar. Nosaltres veiem l'oportunitat d'aprendre.

---

<sup>638</sup> Entrevista 015 – Nacida en 1947. Carrera: Derecho 1964/65 – 1968/69.

<sup>639</sup> Entrevista 020 - Nacida en 1948. Carrera: Medicina 195/99 – 1969/70.

(...) Hi havia un cert moviment de tenir els mateixos drets que tenien els nois. Amb això sí que. I ho teníem molt clar. Ho teníem molt clar. Que no ho admetíem de cap de les maneres.<sup>640</sup>

Pero, a diferencia de los alumnos, el profesorado universitario sí explicitaba más claramente la tendencia a diferenciar entre hombres y mujeres. Quizás porque la universidad en la que ellos habían estudiado era distinta a la que ahora estaban como docentes. O porque pensaban que las mujeres que ahora tenían como alumnas harían como sus antiguas compañeras universitarias -si es que tuvieron- recluirse en el hogar una vez casadas.

Més aviat els nois van tenir més tirada a anar cap a Filosofia. Potser Literatura o Llengües. Llengua espanyola. A Història érem predominantment dones. Amb lo qual els professors ja ens miràvem aixins, mare meva, poques i a més a més totes noies.

[En negatiu?]

Oi tant. Per ells era claríssim. Deien, nomes tenim 10 o 12 nenes, no en farem res. Això ho tenien claríssim. O sigui perquè la classe tingués nivell havia d'haver nois. Ni que fossin curts de gambals, és igual. (...) És a dir: eren masculistes? No ho sé. Tothom ho era de masculista. O sigui, pensaven que les dones al fi i al cap, lo que tenien que fer era casar-se i fer criatures. Aleshores què hi feien allà? Perdre el temps? Ocupar cadires? (...) Ells no veien que tot allò que ens estaven ensenyant portes a res. Perquè aquelles noies, la seva aspiració, era casar-se i fer criatures. I per tant, de tot això que estem explicant què en faran de tot això? (...) El món era així.<sup>641</sup>

---

<sup>640</sup> Entrevista 006 – Nacida en 1942. Carrera: Ciencias. Químicas 1958/59-1962/63.

“Se organizaban unas prácticas fuera del horario académico para conocer y poder practicar una nueva técnica de análisis. Se realizaba en unas instalaciones del Opus, y unos cuantos alumnos y alumnas nos apuntamos. Fuimos y pudimos hacer la práctica, pero a las chicas nos miraba mal. A la mañana siguiente, el profesor les dijo a nuestros compañeros que nos dijeran a las chicas que esa tarde no podíamos ir a hacer la práctica en ese sitio porque allí no podían entrar mujeres, solo era para chicos. Claro, ante esa situación nos rebelamos y fuimos a ver al profesor. Le dijimos que si no podíamos ir allí que nosotras buscaríamos sitio en la universidad para hacer la práctica aquí. Bueno, pues al final se hizo la misma práctica en ambos sitios: nosotras en la universidad, junto a algún compañero que se quedó con nosotras, y los chicos a ese centro del Opus. A ver, el origen de las prácticas era captar a jóvenes a la causa religiosa, pero a nosotras no nos parecía bien perder esa formación académica. Queríamos los mismos derechos que ellos. No lo admitíamos de ninguna manera”.

<sup>641</sup> Entrevista 010 – Nacida en 1931. Carrera: Filosofía y Letras. Historia 1948/49-1952/53.

“Los chicos tendían a estudiar Filosofía, Literatura o Lenguas. En Historia, predominábamos las mujeres. Con lo que los mismos profesoras nos miraban y pensaban poco haremos con ellas. Pensaban que para que la clase tuviera nivel debía haber chicos. ¿Eran machistas? No lo sé. Todo el mundo lo era. En el fondo pensaban que las mujeres se casarían y tendrían hijos. ¿Para qué perder el tiempo con ellas? El mundo era así”.



Respecte a això que diem de si per ser home o per ser dona et senties tractat diferent. Mmmh. Des del punt de vista de les classes jo diria que no en general. Excepte aquell professor, que era bastant franquista, doncs que ens feia posar a les dones al davant. Ell ho considerava com deferència, però la realitat és que no ho era. No ho era perquè et feia sentir com diferent. "*Las señoritas delante*". Algun també quan preguntava feia la diferència si era una "señorita", i a vegades allò ho deia com una certa. I a més a més et feia pensar que si deia allò de la señorita volia dir: "ja que heu volgut venir aquí, guanyeu-vos-ho més. No sigueu, no us penseu que aquí ara us tindrem". Però és molt si hi penses. En realitat com que hi havia tan poca interacció. Tu estaves en una banda, els altres estaven en una altra.<sup>642</sup>

Hi havia [d'estudiants], ara no recordo exactament, però jo diria un 10-15% que érem dones i sempre una mica, especialment, per alguns professors tractades de diferent manera. "*las señoritas que se sienten en primera fila*" Bueno. Això era relativament, notar que hi havia un cert tracte diferencial. I jo crec que molts pensaven, bueno, aquestes dones estudien però ja veurem si després treballaran.<sup>643</sup>

Para terminar, a todas ellas les preguntamos por el profesorado y si tuvieron profesoras. Lo curioso de las respuestas es que además de responder sí o no a la pregunta también describían, las que tuvieron profesoras, cómo las veían y qué funciones desempeñaban como docentes. Las respuestas coincidían en situarlas en niveles bajos y secundarios del escalafón docente (eran ayudantes, hacían las clases prácticas, estaban en el laboratorio) y la percepción que tenían de ellas era que eran una excepción.

[De tots els noms de professors que m'has dit no hi ha cap dona?]

No. No n'hi havien. Ni una. No vaig tenir una sola professora a la universitat. Ni una.<sup>644</sup>

Recordo una professora de problemes de quimicofísica, la senyora Z [que aleshores ja era doctora, professora adjunta de química física y química experimental]. No era la doctora, era la senyora Z. I recordo també

---

<sup>642</sup> Entrevista 006 – Nacida en 1942. Carrera: Ciencias. Químicas 1958/59-1962/63.

"Respecto a si por ser mujer recibías un trato diferencial, yo diría que desde el punto de vista de las clases no en general. Salvo una excepción, había un profesor muy franquista que quería que las chicas se sentaran a primera fila. Él pensaba que era una forma de mostrar deferencia, pero la realidad era todo lo contrario. Te hacía sentir diferente, como si por el hecho de ser mujer tuvieran que ganártelo más. No lo sé. Lo ves si lo piensas, pero la realidad es que había tan poca interacción con los profesores".

<sup>643</sup> Entrevista 012 - Nacida en 1945. Carrera: Ciencias. Químicas 1962/63-1966/67.

<sup>644</sup> Entrevista 004 – Nacida en 1945. Carrera: Filosofía y Letras. Filología Griega 1962/63-1966/67.

professores de pràctiques, especialment de química analítica. Però majoria homes. Clarament. Majoria homes.<sup>645</sup>

[¿Había mujeres?]

Sí, había alguna. Había en orgánica. Había una señora. Pero había pocas. Estoy pensado. De hecho es la única que recuerdo.<sup>646</sup>

[Hi havia professores?]

A veure. Hi havia adjuntes, catedràtiques no. Com ara el professor, el que no és el catedràtic. I després n'hi ha uns que són de menys categoria. (...)

[M'has dit professores catedràtiques no, però alguna d'adjunta.]

Ara no en recordo cap però segur que n'hi havia alguna. Els primers anys no: a anatomia no hi havia ningú, a fisio tampoc. Si hi havia alguna dona a càtedra no donava classes, potser alguna pràctica. I a anatomia patològica tampoc.

[I quan anaves a fer pràctiques sempre eren metges?]

Normalment sí. Més joves que el catedràtic. I normalment o eren professors adjunts o adscrits a la càtedra amb algun lligam acadèmic. Amb algun títol acadèmic menor. Era gent que anava per càtedra i començaven treballant amb un catedràtic.<sup>647</sup>

[Professores, cap?]

Professores? N'hi havia molt poques. N'hi havia una de Literatura, d'això, latinoamericana, iberoamericana, o om es vulgui dir. (...) Però no recordo com es deia. (...) I jo no en recordo cap. Alguna que corria per la facultat. Per exemple la X. La X, que em penso que encara hi és però deu estar apunt de jubilar-se. (...). Però que era, penso, més d'ajudant. I poc eh. És a dir, classes amb senyores, professores, jo no recordo. Ara hauria de pensar molt. Imagina si n'hagués tingut alguna la recordaria. N'hi havia algunes, però amagades. És a dir, a Clàssiques probablement n'hi havia alguna. Però jo dels professors de Clàssiques que vaig tenir a comuns, no hi havia cap senyora.<sup>648</sup>

---

<sup>645</sup> Entrevista 012 - Nacida en 1945. Carrera: Ciencias. Químicas 1962/63-1966/67.

<sup>646</sup> Entrevista 022 - Nacida en 1937. Carrera: Ciencias. Químicas 1954/55 – 1958/59.

<sup>647</sup> Entrevista 017 – Nacida en 1941. Carrera: Medicina 1959/60 – 1965/66.

“Creo que sí había alguna profesora. Catedráticas y adjuntas no pero sí en los niveles más bajos. Bueno, ahora no recuerdo ninguna. Quizás sí había alguna profesora estaba no daba clases, solo hacía las practicas. No sé decirte ninguna ahora”.

<sup>648</sup> Entrevista 001 - Nacida en 1949. Carrera: Filosofía y Letras. Filología Española 1967/68-1971/72. Biblioteconomía 1973/74-1975/76.

“¿Profesoras? Pocas. Había una en literatura, pero no recuerdo su nombre. No recuerdo que hubiera más. Bueno, había una que ahora debe estar a punto de jubilarse, pero era ayudante. No daba clases. Debía haber alguna más pero escondidas. Yo de los profesores que tuve, todos señores”.

### **La universidad: espacio físico, simbólico y cultural**

La universidad es algo más que los espacios académicos formales, es el entorno universitario en su conjunto, un espacio donde los jóvenes se socializan reformulando y creando nuevas formas de interrelación. Y, tratándose de la época franquista hablar de ese entorno significa hablar por un lado de los instrumentos formales que el régimen creó para adoctrinar y encauzar a las nuevas generaciones, y por el otro, significa hablar de la movilización estudiantil y las alternativas que se crearon en oposición a esas estructuras oficiales.

Existen distintas investigaciones que tratan sobre la universidad. Unos tienen como objeto de estudio el Sindicato Español Universitario (SEU)<sup>649</sup> dentro del proyecto político y social falangista. Otros, se centran en el movimiento estudiantil y las distintas formas de organización que adoptaron y transformaron a lo largo de todo el período<sup>650</sup>.

Sin embargo, en todas estas investigaciones las mujeres universitarias se incluyen de forma complementaria. En el mejor de los casos se les reserva un capítulo en el que se describe su mayor o menor participación en relación al conjunto del tema que se esté analizando. En definitiva, quedan muchos aspectos sobre las mujeres y la universidad aún por investigar desde una perspectiva histórica integral. Consecuentemente, las interpretaciones que se exponen a continuación deben considerarse provisionales a la espera que puedan ser confirmadas en futuras investigaciones.

Aun así, es pertinente hacer algunas referencias sobre estas temáticas, ya que forman parte de dicho entorno universitario. Respecto a las formas de encuadramiento franquista, las mujeres rápidamente rechazaron y se distanciaron del modelo femenino impuesto. Extremo ya analizado en capítulos anteriores pero que retomamos brevemente en este último apartado. En cambio, en relación al tema de la movilización universitaria durante la etapa franquista, es interesante analizar

---

<sup>649</sup> Miguel Ángel Ruiz Carnicer, *El Sindicato Español Universitario (SEU), 1939-1965: la socialización política de la juventud universitaria en el franquismo* (Madrid: Siglo XXI de España, 1996).

<sup>650</sup> Sobre esta temática se ha escrito mucho y variado, tan solo citamos una pequeña muestra: Sergio Rodríguez Tejada, *Zonas de libertad: dictadura franquista y movimiento estudiantil en la Universidad de Valencia (2 vol.)* (València: Universitat de València, 2009); Francisco Fernández Buey, Rafael Argullol, y Alejandro Pérez, «El movimiento universitario bajo el franquismo: una cronología», *Materiales 2* (1977): 49-70; Francisco Fernández Buey, *Por una universidad democrática: estudios sobre la universidad y los movimientos universitarios (1965-2009)*. (Barcelona: El Viejo Topo, 2007); José Álvarez Cobelas, *Envenenados de cuerpo y alma: la oposición universitaria al franquismo en Madrid (1939-1970)* (Madrid: Siglo XXI, 2004); Elena Hernández Sandoica, Miguel Ángel Ruiz Carnicer, y Marc Baldó, *Estudiantes contra Franco (1939-1975): oposición política y movilización juvenil* (Madrid: La Esfera de los libros, 2007).

brevemente qué papel y protagonismo tuvieron. En ese contexto de organización y agitación estudiantil también se reconfiguraron las relaciones de género, dando paso a la creación de nuevas formas de participación social femenina en la esfera pública.

«La universidad franquista no consigue encuadrar a las universitarias»

En el espacio universitario, todo los estudiantes -solo por el hecho de matricularse y previo pago de la cuota- quedaban integrados al Sindicato Español Universitario (SEU). ¿Cómo contribuía este sindicato a la socialización de las estudiantes? Teniendo en cuenta la respuesta de distintos los testimonios orales, todo parece indicar que más bien poco. Tanto para los estudiantes hombres como para las mujeres. Sirvan de ejemplo, las respuestas dadas a la pregunta: ¿Qué papel tenía el SEU dentro de la universidad?

Tenía mi carnet del SEU porque era obligatorio pero ya está. (...) No me interesaba y no fui nunca. (...) Solo fui a las oficinas a hacerme el carné. Nada más. O sea que no tengo ni idea de qué hacía.<sup>651</sup>

A veure, havies de pagar una mena de quota de SEU. (...) Però, el SEU? No, amb nosaltres no tenia absolutament cap mena d'incidència. A selectiu [el primer curs] jo no em devia ni enterar que existia. O sigui, aquesta és la meva sensació. Clar que també era l'any 62 hi havia hagut molt merders abans de que nosaltres entréssim i allò devia estar tot com mort, parat. Però jo no recordo. No recordo res del SEU. Els altres anys ja va haver moviments contra. I després, la única cosa que recordo eren els menjadors. Hi havia els menjadors del SEU, que va ser un problema durant molt de temps, perquè si es treia el SEU es quedava sense menjadors, i hi havia molta gent de fora. (...) O sigui per nosaltres el SEU era el menjador. No tenia més.<sup>652</sup>

Ante la inoperatividad del SEU (que además los estudiantes pretendían destruirlo), en 1965 el régimen franquista intentó -con el objetivo de controlar al alumnado universitario- poner en marcha las Asociaciones Profesionales de Estudiantes (APE), que poco después se reconvertirían en Asociación de Estudiantes

---

<sup>651</sup> Entrevista 009 – Nacida en 1933. Carrera: Filosofía y Letras. Historia 1949/50-1953/54.

<sup>652</sup> Entrevista 011 – Nacida en 1945. Carrera: Ciencias. Químicas 1962/63-1966/67.

“Tenías que pagar una cuota, pero para los estudiantes el SEU no era nada. Mira, el primer año quizás ni me enteré que existía tal sindicato. Lo único que recuerdo es que el SEU tenía unos locales donde los estudiantes se podían quedar a comer. Pero era eso, nada más”.

(AE). Pero llegaban tarde. El régimen franquista fracasó en todos los intentos de encauzar a la creciente masa estudiantil.

La segunda forma de encuadramiento de las mujeres era la realización del Servicio Social. Por su condición de universitarias y puesto que la parte formativa del servicio lo habían realizado ya cursando las Enseñanzas del Hogar en el bachillerato superior, debían cumplir solo con la parte de la prestación. Buena parte de las universitarias optó por realizar la prestación realizando estancias en los Albergues Escuela, que para el caso del distrito de Barcelona el albergue se encontraba en Begur.

Las opiniones al respecto son dispares: entre las que no tienen mal recuerdo de la experiencia y las que simplemente pensaban entonces y ahora que fue una pérdida de tiempo. Todas coincidían pero, que era una cosa totalmente ajena a su propia realidad, era otro mundo muy alejado de su día a día.

Ai, ai! Sí. Ens feien anar a Begur. No em va agradar gens. La platja. Jo anava a la Seu d'Urgell i per mi la platja era una cosa nova completament. I després allà era tot Falange. I baixar la bandera cada dia, cara el Sol, i classes de tot això també. Aquella escala que ens feien seure a totes per rebre les classes del nacionalsindicalismo. I en aquí allavorens fèiem un complement del servei social: la canestilla i ajudàvem a una oficina. (...) Jo ho tenia clar que allò ho havia d'aguantar, però jo ho trobava horrorós.<sup>653</sup>

Doncs mira, el faig a l'estiu el 61 eh, perquè jo entro al 60. I havies, havies, al setembre del 60. I havies de firmar un paper dient que et comprometies a fer el Servei Social a l'estiu següent. Llavors les universitàries anàvem a Begur. (...) Llavors allò ho portaven les de la Falange, les de la Sección Femenina, i és un record molt graciós per mi perquè hi vam anar 100 noies de 18 anys o 19 perquè estàvem al primer any de carrera no? I ens mataven de gana. (...) I, teníem un capellà que ens fotia uns discursos i nosaltres ens n'enrèiem. El record que en tinc no és dolent, és, és estrambòtic. És, és, és d'un moment estrany. I, en tot cas hi vam passar allà un mes, i després al tornar s'havia de fer encara alguna altra prestació i em sembla que a mi em va tocar anar a acompanyar grups de dones al Museu d'Art Modern. (...) Era una llauna, ja ho sabem que era una llauna. (...) Però és que sinó, no podies fer la carrera.<sup>654</sup>

---

<sup>653</sup> Entrevista 016 – Nacida en 1931. Carrera: Filosofía y Letras. Historia 1948/49-1952/53.

“Teníamos que ir a Begur. No me gustó nada. La playa bien, pues para mí era nuevo. Yo siempre veraneaba en el Pirineo. Pero todo lo demás nada, era Falange, cada día clases de nacionalsindicalismo. Yo veía que tenía que aguantar y hacerlo, pero era un horror”.

<sup>654</sup> Entrevista 028 - Nacida en 1943. Carrera: Filosofía y Letras. Filosofía 1960/61 – 1964/65.

Ah! Sí. Jo vaig fer el Servei Social a Begur. Passant un mes a Begur, una cosa surrealista i absurda. Però jo també ho recordo com una cosa divertida. Una xorrada. I allà sí que hi havia aquestes de la Sección Femenina que intentaven, intentaven sense esforçar-se. Fèiem una mica d'activitats culturals, teatre no sé què. Era una cosa molt. La degeneració. (...) Jo crec que aquell moment del Servei Social era una tonteria. Però tampoc em vaig rebel·lar contra allò. Hi vaig anar. Hi anàvem. Si no ho feies no tenies passaport i el carnet de conduir. (...) Però era una pèrdua de temps.<sup>655</sup>

Otras, en cambio, realizaron la prestación en dependencias o instituciones vinculadas a la Sección Femenina y a la Iglesia. O buscando la forma más rápida y fácil de solventar ese requisito.

Jo el Servei Social el vaig fer, no vaig anar a campaments. La majoria anava de campaments, però jo no ho vaig fer perquè treballava. I és clar, no anava bé fer-ho. Aleshores jo el vaig fer en una mena de guarderia que hi havia a la Via Augusta. Feia una estada allà durant tres o quatre mesos. Hi anava a les tardes i bueno, estava allà amb les criatures. Això.<sup>656</sup>

El Servei Social el vaig fer durant el segon curs, perquè jo no volia marxar fora, perquè no m'agradava gens lo del Servei Social i allavors vaig fer una cosa que després em va semblar que sí que era positiu. El vaig fer a un lloc que es diu el apostolado Stella Amaris. Stella Amaris es un lloc del port i ajuda a marinos que estan en mala situació. Es una ONG en definitiva. I a mi, col·laborar amb aquella gent a mi em va semblar molt positiu. Ajudava a la oficina i això.<sup>657</sup>

Home, nosaltres, la meva germana i jo, per no fer el Servei Social, i gràcies al meu pare ens vam empadronar a Viladecans. (...) Li diem al pare, què fem? Ell diu, deixem un moment a veure qui conec i com ho podem muntar. Allavors, a través de la Caixa de Catalunya de Viladecans ell sap que hi ha una dona, que era bona dona, que és la que porta aquests asuntos de la Falange d'allà. I això, exigia que ens vam haver d'empadronar a Viladecans. I teòricament ens havíem d'examinar. Un dia ens vam examinar de francès, un altre dia de religió. I vam comprar, que ens van dir la botiga i tot, una canestilla. (...) Vam anar a comprar la canestilla i vam anar allà. I amb això vam fer el Servei Social.

---

<sup>655</sup> Entrevista 021 - Nacida en 1945. Carrera: Ciencias Económicas 1964/65 – 1968/69.

“Hice el Servicio Social en Begur, fue surrealista y absurdo. Una pérdida de tiempo. Pero lo tenías que hacer si querías carnet de conducir y pasaporte”.

<sup>656</sup> Entrevista 014 – Nacida en 1941. Carrera: Filosofía y Letras. Filosofía 1959/60-1964/65.

“Yo no hice la estancia en Begur porque trabajaba. Entonces estuve unos meses en una guardería, allí con las criaturas”.

<sup>657</sup> Entrevista 023 - Nacida en 1944. Carrera: Derecho 1961/62 – 1965/66.

Doncs fantàstic, absolutament fantàstic. És que sinó no et feien el passaport, cuidado!<sup>658</sup>

Aunque la realización del Servicio Social se podía considerar un mero trámite, las universitarias lo percibían como una imposición pues limitaba su capacidad en cuestiones tan básicas como conseguir el pasaporte o el carnet de conducir, pero también para el ejercicio de cualquier carrera o profesión. La percepción de obligatoriedad fue una constante a lo largo del período estudiado.

No sé si tenies que fer el Servei Social lo abans de matricular-te o al moment de matricular-te de primer curs. Això era una cosa que no em venia gens de gust. No crec que a ningú li vingués gaire de gust. Però això m'ho vaig arreglar. Hi havia una formula que si tu treballaves i feies, pel servei social aquest els hi feies tres canestilles per bebè, amb això arreglaves el Servei Social. Inclús et recomanaven una botiga on comprar les canestilles. Vaig comprar les tres canestilles. Perquè tinc amigues que sí que van anar d'albergue. Jo no. Perquè això em resultava. Ja. Perquè era massa Espíritu Nacional, saps? I no em venia gens de gust anar allà. Perquè allà sí que et trobaves la Sección Femenina en estado puro. I això no. A mi no. No ho tolerava. No m'agradava la connotació política. I quan veies el que t'explicaven les que ja ho havien fet jo deia: jo no. No estic disposada a això.<sup>659</sup>

El Servei Social era d'aquelles coses que dius: no! Però que ho haves de fer, perquè si no, és que no et donaven ni el títol eh. I és que jo vaig acabar la carrera i no tenia el Servei Social fet, i el vaig haver de fer a cuít i corrent perquè si no, no tenies el títol. I per allò que no trobaves el moment. Jo quan estava encara a Reus vaig intentar fer-lo. Una amiga meva era d'un poble a prop de Reus. I l'havia fet pues, no a partir de Reus, que era on vivia i tenia els pares i tot, sinó a partir del poble. I allavorens vaig decidir pues bueno m'empadrono en un poble petit i fent-ho aixins, en un poble que no hi hagués Sección Femenina, et deixaven presentar una canestilla i ja està. I tu, m'escriuen al cap d'un temps i em diuen que no, que jo era de Reus i que per tant de canestilla res. Ai, una mandra feia! (...) I al final de la carrera, em penso que era l'any que feia la tesina, que és que dius, acabaràs la tesina i no et donaran [el títol]. I allavorens el vaig fer, i encar. [El vaig fer] a la biblioteca de la UB [Universitat de Barcelona], a la biblioteca del centre de Barcelona. I allà em van posar en un quarto fosc, de dipòsit legal amb capsos, i posant fullets

---

<sup>658</sup> Entrevista 008 – Nacida en 1945. Carrera: Ciencias. Químicas 1962/63-1966/67.

<sup>659</sup> Entrevista 024 - Nacida en 1943. Carrera: Derecho 1959/60 – 1963/64.

“No recuerdo si tenías que hacer el servicio social antes o después de matricularte el primer año. Pero la realidad es que a mí no me apetecía nada hacerlo. No creo que a ninguna le gustara. Así que me lo arreglé para no tener que ir de campamentos y hacer lo mínimo. No me gustaba, era Espíritu Nacional puro, allí te encontraban con las mujeres de la Sección Femenina. No me gustaba nada esa connotación política, y cuando alguien te contaba qué hacían en Begur pensaba, no, no”.

dintre de capses més o menys classificades. I bueno, a partir d'això vaig poder obtenir el títol. Però durant aquest període, les vegades que sorties a l'estranger, pues, havies de demanar no sé quants permisos. Tot plegat no és que sortís gaire, perquè tampoc sorties gaire, però era d'això que havies de.<sup>660</sup>

### «Vida universitaria en los márgenes de la universidad oficial»

La socialización de la población estudiantil sin embargo no se desarrollaba únicamente en los espacios de sociabilidad formales y mediatizados por el régimen franquista. Los estudiantes se (inter)relacionaron, también, de una manera informal dentro del mundo universitario: en el espacio físico de la universidad así como en espacios exteriores frecuentados por la población estudiantil. Fueron muchas y de diversa naturaleza las expresiones culturales y políticas que los universitarios experimentaron durante su etapa de estudiantes. Sin ánimo de exhaustividad, en este apartado se presentaran unas pinceladas generales que permiten visualizar la diversidad de formas, medios y espacios en los que tenían lugar esas expresiones culturales y políticas.

Por su propio carácter informal, más que describir los espacios de sociabilidad, parece más interesante articular nuestra exposición caracterizando la naturaleza del proceso de socialización: la socialización política y la socialización cultural (aunque muchas veces la línea de separación entre ellas se difuminaba).

En el primer caso, hacemos referencia a aquellas acciones con contenido político, ya sea por oposición al régimen o derivado de la política represiva del régimen, como son: las manifestaciones estudiantiles, las asambleas de clase, de curso y de facultad, los boicots puntuales, las reuniones espontáneas u organizadas en el claustro, en los patios del edificio central universitario, en el bar. O las clases extraoficiales en espacio externos a la universidad (la iglesia de Pompeia, en la Diagonal, por ejemplo) a raíz de los numerosos cierres oficiales de la universidad por los elevados grados de conflictividad estudiantil.

---

<sup>660</sup> Entrevista 001 – Nacida en 1949. Carrera: Filosofía y Letras. Filología Española 1967/68-1971/72. Biblioteconomía 1973/74-1975/76.

“Lo del Servicio Social a mí no me gustaba, pero lo tenías que hacer. ¡Era necesario para tener el título de licenciatura! Terminé la licenciatura y tuve que hacerlo a toda prisa porque si no, no me daban el título. Intenté hacerlo en un pueblo pequeño porque así solo tenías que presentar una canastilla pero me dijeron que no. Bueno, total, hice unos pequeños trabajos en la biblioteca de la Universidad de Barcelona y ya está”.



Ara, lo que hi havia molt era xerrameca. I és clar, sempre tothom era antifranquista. Suposo els que ho eren i hasta, inclús els que no ho eren. O sigui, l'ambient ja era clarament antifranquista. Claríssimament. I tothom ho deia. (...) Allà [fora de les aules universitàries] se'n parlava molt [de política]. Molt a més. L'ambient era claríssim.<sup>661</sup>

Hi havia les aules, hi havia els laboratoris. (...) I després hi havia al mig del pati, del pati de Ciències, o el pati de Lletres, era un món on hi havia debats. O sigui, hi havia un professor que arribaves i sempre estava allà amb dos o tres persones discutint. Discutint de política. Llavors allà es parlava, de política o de política universitària. Però sobretot d'aspectes socials. Aleshores això era, clar poder-te quedar allà més o menys escoltant era una cosa, que t'agradava perquè era veure gent, almenys per mi, gent que deia obertament coses que et semblava que allò no s'havia de dir. Més aviat aquesta discreció. Hi havia uns quants que parlaven molt més obertament al mig del passadís o del pati. Es parlava del que passava aleshores, que també podia ser universitari.<sup>662</sup>

Recordo que quan vam començar a tenir alguna activitat va ser quan va començar a moure's el moviment del sindicat democràtic d'estudiants. Allavors sí, sí que hi van haver moltíssimes coses. Però anava des d'una obra de teatre d'aquest que ha fet totes les sèries de la tele, el Benet i Jornet. Em sembla que es deia 'Una vella i coneguda olor', em sembla que va ser la primera cosa que van fer. I em sembla, recordo que la van fer al pati de Lletres. Era llegit, però ho van fer allí al pati de Lletres. O sigui jo recordo moltes coses fetes després. Però en canvi no en recordo cap que fos muntat per, estil sindicat, estil SEU i tot això. (...) A segon ja van començar a veure's alguna cosa. (...) Que eren intents de que la gent estigues relacionada amb una cosa que no fos directament el SEU.<sup>663</sup>

En relación a la socialización cultural, el abanico es aún mayor: la irrupción del pop y del rock, así como el movimiento de la Nova Cançó; las nuevas tendencias teatrales (teatre d'art i assaig) y cinematográficas de carácter más progresista e imbricado en las nuevas modas europeas; las sesiones de cine-fórum dónde se

---

<sup>661</sup> Entrevista 010 – Nacida en 1931. Carrera: Filosofía y Letras. Historia 1948/49-1952/53.

“Lo que había era un ambiente universitario antifranquista y politizado. Allí, fuera las aulas universitarias, se habla de política y de todo”.

<sup>662</sup> Entrevista 006 – Nacida en 1942. Carrera: Ciencias. Químicas 1958/59-1962/63.

“En los patios se hablaba de todo, siempre había debates. Discutían de política, de política universitaria, de temas sociales. Para mí era nuevo todo aquello: veía gente que hablaba abiertamente de temas que yo pensaba que no se podían decir, tratar o debatir públicamente”.

<sup>663</sup> Entrevista 011 – Nacida en 1945. Carrera: Ciencias. Químicas 1962/63-1966/67.

“Empezó a haber actividad estudiantil con el movimiento del sindicato democrático de estudiantes. Entonces sí, había muchas cosas: obras de teatro, leído. Se hacían pequeños intentos por organizar actividades que no estuvieran relacionadas con el SEU”.

debatían los clásicos y se introducían de nuevos temas hasta entonces desconocidos; los seminarios extracadémicos de lengua catalana y otras materias, o la aparición de nuevas editoriales emergentes (Seix Barral, Blume)<sup>664</sup>.

Es feien per exemple lectures de teatre a la universitat. O siga, en ves de representar-ho posaven persones i llegien. Això se'n feia molt però no era organitzat pels enginyers. Els enginyers lo que vam arribar a fer, cap al final, és un cine fòrum. Però a la universitat, hi havia moltes lectures de teatre. Llavors sí que a vegades es llegien obres que teòricament estaven prohibides, però a la universitat no passava res. (...) Después amb aquesta gent amics meus, aquests que jo els hi dic els cristianos pel socialismo i tal, sí que per exemple ens trobàvem. Ens agradava bastant, com a tots els estudiants, anar a una taverna i xerrar. Allavorens sí que discutíem i parlàvem i tal. Anàvem per allà, per aquelles tavernes que hi havia al carrer de la Mercè. Pues això sí. Veus, sí que ho fèiem.<sup>665</sup>

Però allavorens van començar a fer-se coses, per exemple. O sigui independentment d'això que era tot un moviment relacionat amb el sindicat. Per exemple, jo, quan feia, jo diria que era quan feia tercer, però no sé si vam començar a segon. Jo vaig anar a classes de català, i vaig anar a classes de literatura catalana. I això era fora de. Això no estava, no estava reglat, ni res de res. (...) Això era independent. No estava organitzat pel moviment estudiantil, no. Però, com que hi havia tot un d'això. Doncs hi havia tot de coses així, que passaven. I si tenies interès pues hi anaves. Perquè les classes de llengua eren més petites, però les de literatura estava ple eh, i no eren gent de Lletres només que hi anés.<sup>666</sup>

---

<sup>664</sup> Sobre los nuevos referentes culturales y las transformaciones al calor del mayo francés, a nivel nacional ver, por ejemplo: María Campo Alange, *Habla La Mujer: Resultado de Un Sondeo Sobre La Juventud Actual* (Madrid: Cuadernos para el diálogo (Edicusa), 1967); Maria Aurèlia Capmany, *La Joventut és una nova classe?* (Barcelona: Edicions 62, 1969).; Lluís Fernández, *Guateques, Tocatas Y Discos: Una Historia de La Música Pop de 1954 a 1970* (Madrid : Aguilar, 2004); Sergio Rodríguez Tejada, "Los Estudiantes Y El Cambio Sociocultural de Los 60," en *Eppure Si Muove: La Percepción de Los Cambios En España (1959-1976)*, ed. Glicerio Sánchez Recio (Biblioteca Nueva, 2008); Marta Vallverdú, «No serem moguts. Els universitaris catalans de finals dels 60», *L'Avenç* 402 (2014): 30-35. Desde la perspectiva internacional, ver: Cornelius Castoradis, «Los movimientos de los años sesenta», *Debats* 21, n.º Mayo del 68 (1987): 105-6.; Ronald Fraser, *1968: A Student Generation in Revolt*. (London: Chatto & Windus, 1988); Rossana Rossanda, "La Mujer Antes Y Después Del Mayo 68," *Debats* 21, no. Mayo del 68 (1987): 107-9; Michel Winock, «1963-1973: los locos años de los jóvenes», *Debats* 21 (1987): 118-24.

<sup>665</sup> Entrevista 002 – Nacida en 1937. Carrera: Ingeniería Industrial Superior 1953/54-1960/61.

"Por ejemplo se hacían lecturas de teatro en la universidad. Aquí en ingeniería, en los últimos cursos, conseguimos organizar un cine fòrum. También, con los compañeros de cursos quedábamos e íbamos al bar a hablar y a discutir de todo".

<sup>666</sup> Entrevista 011 – Nacida en 1945. Carrera: Ciencias. Químicas 1962/63-1966/67.

"Más allá de lo que estaba organizado por el movimiento estudiantil sindical, había muchas otras actividades. Por ejemplo, yo hice clases de lengua y literatura catalana. Eran clases extraoficiales. Ibas si tenías interés. Pero había siempre mucha gente".

Teníem una voracitat infinita. I ens passàvem molt els llibres. I la gent que tenia un llibre se'l deixava. I després fèiem els cinefòrums i les aules de debats sobre literatura, i sobre, en fi sobre tot.

[Tot això de forma institucional?]

Tot això muntat per nosaltres. És a dir, a la universitat aprenies més al pati que a classe. Sí. Vaig aprendre moltíssim al pati o al bar. Hi passàvem hores al bar, al fondo hi havia uns sofàs, i bueno, hi havia un racó que era el nostre. Sempre estàvem allà. Hi havia un col·lega meu que era d'Història que cada migdia, baixava i deia, "oi tampoco he aprendido nada". Era la seva frase predilecte.<sup>667</sup>

Després hi havia també sessions pues de cinema o de cineclub. Que t'ho organitzaven i et deien: "Mira es fa això. Vine!". Una de les primeres vegades que vaig veure una pel·lícula sobre els camps nazis va ser justament amb un d'aquests materials que després s'han divulgat, però en aquells moments era una cosa que. I a Espanya. Una cosa d'aquelles. O les pel·lícules clàssiques, que si l' "Acoraçat Potemkim". I coses d'aquestes.<sup>668</sup>

En estos espacios y las actividades que se llevan a cabo en ellos permitió a las mujeres universitarias cuestionar o reconstruir su propia identidad. Ese cambio que se estaba gestando, el "algo se mueve", de forma muy lenta y casi imperceptible incluso para las propias mujeres universitarias, representaba un punto de partida para el cuestionamiento y la redefinición de su función en la sociedad<sup>669</sup>. La universidad, en este sentido, ofrecía algo más que una formación académica. Era, también una formación a nivel personal, social y cultural.

---

<sup>667</sup> Entrevista 004 – Nacida en 1945. Carrera: Filosofía y Letras. Filología Griega 1962/63-1966/67.

Entrevista 004 E.V.C. Estudia entre 1962/63 – 1967/68.

"Teníamos una voracidad infinita por saber y aprender. Nos intercambiábamos libros, hacíamos sesiones de cine fórum. También había debates sobre literatura. En fin, muchísimas cosas. Todas organizadas por nosotros mismos. Se aprendía más en el bar (y en los patios) que en el aula".

<sup>668</sup> Entrevista 001 – Nacida en 1949. Carrera: Filosofía y Letras. Filología Española 1967/68-1971/72. Biblioteconomía 1973/74-1975/76.

<sup>669</sup> Sobre la cuestión de cambios y continuidades en las mentalidades y las expectativas vitales entre distintas generaciones de mujeres ver: María del Carmen Sanchidrián Blanco, "La Mujer Española Y El Hada Del Hogar. Las Mujeres Y La Universidad En Los Sesenta," en *La Universidad En El Siglo XX: España E Iberoamérica : X Coloquio de Historia de La Educación*, [Murcia, 21-24 de Septiembre de 1998] (Departamento de Teoría e Historia de la Educación, 1998); Amparo Moreno Sardà, "Sociabilidad Femenina Y Feminista En La Implantación de La Sociedad de Consumo (los Años Sesenta Y Setenta)," en *Les Espagnoles Dans L'histoire: Une Sociabilité Démocratique (XIXe-XXe Siècles)*, ed. Danièle Bussy Genevois (Saint Denis: Presses Universitaires de Vincennes, 2002).

«Estudiantes, delegadas, militantes. El proceso de constitución del SDEUB»

Unas líneas más arriba apuntábamos que no existen apenas estudios que analicen la participación de las mujeres en el movimiento estudiantil organizado ni tampoco desde una perspectiva más general del conjunto de los estudiantes<sup>670</sup>. En cualquier caso, para nuestra investigación es interesante hacer una breve incursión en esta cuestión porque nos permite vislumbrar como el sistema de relaciones también se transformó en este ámbito, creando nuevas dinámicas a la vez que incorporaba elementos propios de la época. Y, en este sentido, tomar el proceso de gestación, constitución y desaparición del Sindicato Democrático de Estudiantes de la Universidad de Barcelona (SDEUB)<sup>671</sup> como un estudio de caso amplio nos permite ilustrar algunos rasgos característicos de dicha reconfiguración y reformulación del sistema de relaciones interpersonales.

Tomamos como referencia este hecho histórico porque fue un proceso largo en el cual participaron un buen número de promociones universitarias. Con el paso del tiempo, los alumnos que estudiaron en la década de los sesenta se los denomina genéricamente como la “generación de la Capuchinada”, sucesora de la “generación de la Asamblea del Paraninfo” en 1957<sup>672</sup>.

Nuestra perspectiva no se sitúa en el campo de los movimientos sociales (en este caso el movimiento estudiantil), sino que consideramos la universidad de esos años como un espacio de sociabilidad donde sus protagonistas tenían la capacidad y la oportunidad de actuar y adquirir unas formas de participación nuevas. Para el caso de los hombres, la universidad permitía el ejercicio democrático de elegir a sus representantes, organizarse, etcétera. A las mujeres además, significaba participar en la vida pública en igualdad de condiciones que sus compañeros estudiantes. Les permitía romper con la idea de subordinación y complementariedad que teóricamente se les asignaba

---

<sup>670</sup> De obligada referencia, porque plantea líneas de trabajo a investigar, es el trabajo de Sergio Rodríguez Tejada sobre el movimiento estudiantil en la Universidad de Valencia que sí incluye en su análisis a las universitarias: Rodríguez Tejada, *Zonas de libertad: dictadura franquista y movimiento estudiantil en la Universidad de Valencia (2 vol.)*; Rodríguez Tejada, «Compañeras. La militancia de las mujeres».

<sup>671</sup> Como obras de referencia: Joan Crexell, *La Caputxinada* (Barcelona: Edicions 62, 1987); Francisco Fernández Buey, «La insólita, aunque breve, experiencia de un sindicato democrático bajo el franquismo», *Materiales 2* (1977): 71-82.. Sobre el movimiento estudiantil en el distrito de Barcelona, la obra más detallada sigue siendo: Josep M Colomer i Calsina, *Els Estudiants de Barcelona sota el franquisme (2 vol.)* (Barcelona: Curial, 1978).

<sup>672</sup> Montserrat Roig, «La Capuchinada», *Triunfo*, 1976; Manito, «Dones del SDEUB: crònica d'una generació», 67.

¿Pero hasta qué punto se reconfiguraron los roles sociales establecidos por el régimen franquista? Teniendo en cuenta que, aunque la universidad fuera un espacio privilegiado, éste también formaban parte del marco sociocultural general de la época: ¿Qué lectura personal hicieron las mujeres de sus propias experiencias y de su mayor o menor participación como estudiantes en las movilizaciones? Para intentar dar una respuesta a estas cuestiones nos centraremos en dos aspectos concretos. Por un lado, nos detendremos en analizar quiénes eran los que asumían el liderazgo del movimiento y destacaban mayoritariamente en las asambleas: delegados de clase, de curso y de facultad. Por el otro, nos centraremos exclusivamente en la participación y papel que asumieron las mujeres en esos tres días que duró la reunión constitutiva del sindicato democrático, el SDEUB, conocido como la Caputxinada y que tuvo lugar en el convento de los capuchinos de Sarrià entre el 9 y el 11 de marzo de 1966.

Tanto las organizaciones sindicales falangistas (SEU, APE, AE) como el sindicato democrático denominado SDEUB a partir de 1966 se organizaban, orgánicamente, a través de delegaciones estructuradas jerárquicamente: los delegados de clase, los de curso, los de facultad y los del distrito. Las funciones oficiales de esos delegados era gestionar cuestiones de carácter exclusivamente académico. Pero poco a poco, esa estructura organizativa vacía de contenido y que a los ojos de los estudiantes no servía para nada, se fue transformando en una forma de hacer política. Y, como se venía practicando en el ámbito laboral (ocupar las estructuras del Sindicato Vertical, los enlaces sindicales), se optó por intentar transformar el sindicato franquista ocupando esos cargos de delegados. Es decir, practicando el *entrismo*. De ahí, la importancia de analizar los liderazgos estudiantiles, pues esos líderes eran los que progresivamente irían ocupando esos puestos<sup>673</sup>.

Por una cuestión numérica, hasta cierto punto parece lógico pensar que la mayoría de esos delegados debían ser hombres, teniendo en cuenta que el número de hombres matriculados era muy superior al de las matrículas femeninas. No obstante, al preguntarles el porqué, muchas consideraban que la cuestión numérica no era el único

---

<sup>673</sup> Obviamente, el proceso de gestación y de ocupación del sindicato franquista fue mucho más complejo que la síntesis descrita. Per ampliar y profundizar sobre esta temática, universidad – franquismo – estudiantes, ver: Juan José Carreras Ares y Miguel Ángel Ruiz Carnicer, *La Universidad española bajo el régimen de Franco* (Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 1991); Ruiz Carnicer, *El Sindicato Español Universitario (SEU), 1939-1965: la socialización política de la juventud universitaria en el franquismo*; Alberto Carrillo Linares, «Movimiento estudiantil antifranquista, cultura política y transición política a la democracia», *Pasado y memoria* 5 (2006)..

factor que explicaba la mayor o menor presencia femenina es esos puestos de “representatividad” estudiantil.

En líneas generales, todas coincidían en destacar que mayoritariamente los hombres eran los líderes y ocupaban los cargos de delegado de mayor nivel (de facultad y de distrito). Esa política de ocupación de las estructuras oficiales no salía de la nada. Evidentemente los partidos políticos clandestinos se ocupaban de guiar y orientar debidamente hacia ese fin.

Las razones, que según ellas, explicaban esa preeminencia masculina eran diversas: unas apuntaban a cuestiones personales (el carácter de cada persona), otras ponían el énfasis en que ellas las habían educado de forma distinta, y otras lo atribuían a un ambiente sociocultural general que tendía a considerar más positivamente que los hombres asumieran esos liderazgos.

[Qui eren els líders el moviment estudiantil?]

Eren homes.

[Per una qüestió de caràcter de dir jo surto a parlar o què?]

A veure, quan jo vaig arribar, els models eren homes. Vull dir els delegats de curs, els delegats de facultat, de la facultat de Filosofia i Lletres. No et ser dir. Jo crec que a Medicina hi havia més noies que es movien. Dret és una cosa que no vaig seguir gaire. I això que a Dret hi havia més noies que a Econòmiques. Però sí, els lideratges eren masculins. Totalment. Tot i que van anar apareixent. Jo no tinc la llista, però si tu ara agafes la llista de gent de la Caputxinada, dels factòtums que estaven allà davant, jo no recordo cap senyora.<sup>674</sup>

(...) I allavorens ho veies, que molts dels nois que estaven més polititzats i que formaven part de les assemblees i tot plegat, doncs feien Història. I una altra, a les assemblees hi havia nois i noies. Segurament més nois que noies, però les noies mai ocupaven els llocs de lideratge de les assemblees.

[Perquè no hi estaven?]

Bé, suposo que ells mateixos tampoc les consideraven al mateix nivell, saps. És a dir, en teoria.

[Entre estudiants?]

Sí, jo diria que sí. Ells tenien més aplom. Els que, és que n’hi ha que naixien amb voluntat de líders. Hi ha gent que suposo que ja neix aixins. I en aquest moment els únics que tenien voluntat de líders eren els nois.

[No hi havia noies que ho intentessin?]

---

<sup>674</sup> Entrevista 003 – Nacida en 1947. Carrera: Ciencias Económicas 1964/65-1968/69.

“Los líderes del movimiento estudiantil cuando yo entré eran hombres. El modelo era masculino. Es decir, los delegados de curso, los de facultad. En la facultad de Filosofía y Letras. Medicina creo que había más mujeres que se movían. En la facultad de Derecho no lo sé. Pero sí, los liderazgos eran masculinos. Totalmente. Aunque poco a poco las mujeres fueron apareciendo. En la Capuchinada, de las personalidades importantes que vinieron no había ninguna mujer”.

No gaires, que intentessin parlar a l'assemblea. Molt poques. Alguna, però no. Poques.<sup>675</sup>

A mi m'han preguntat com és que vaig arribar a ésser delegada de Facultat. I com és que no hi havia més dones delegades de facultat. Entre altres coses les dones teníem els condicionaments de l'educació que havíem rebut i nosaltres érem, en principi, uns ésser passius que no havíem de prendre part a cap tipus d'activitat, ni estàvem educades per tenir cap tipus de protagonisme.<sup>676</sup>

Aunque fueran numéricamente menos, hubo mujeres que fueron delegadas aunque ellas ocupaban las delegaciones más bajas de la estructura jerárquica (de clase y de curso) y también su participación pública era menor.

[Hi ha delegades dones?]

No, jo diria que no. A veure de curs, delegades de curs sí. Lletres, a Lletres n'hi han moltes. A Ciències n'hi havia alguna que altra. Però delegades de facultat? Jo diria que no n'hi havia cap. Jo només recordo nois de delegats.<sup>677</sup>

[Delegades?]

No recordo. No. Això era molt clàssic, les nenes ajudàvem. Sí, sí. Tant lliures i tanta píldora però... Sí, sí. Ara ho explico, però jo crec que en aquell moment ho devíem viure amb tota naturalitat i normalitat aquest paper secundari. (...) A les assemblees s'aixecaven menys noies a demanar la paraula, jo crec que sí. N'hi havien menys. Bueno, jo no recordo haver-me aixecat mai en una assemblea. Però això. Bueno hi havia algunes noies. Així una mica heroïnes.<sup>678</sup>

---

<sup>675</sup> Entrevista 001 – Nacida en 1949. Carrera: Filosofía y Letras. Filología Española 1967/68-1971/72. Biblioteconomía 1973/74-1975/76.

“Los hombres estaban más politizados. En las asambleas de estudiantes había chicos que chicas, pero los líderes eran ellos, no ellas. Creo que los propios compañeros tampoco las consideraban al mismo nivel. Ellos tenía más esa vocación natural de líder. Había mujeres que alzaban la voz, pero eran pocas generalmente”.

<sup>676</sup> Manito, «Dones del SDEUB: crònica d'una generació», Entrevista a Mariona Petit, estudiante de Ciencias.

<sup>677</sup> Entrevista 004 – Nacida en 1945. Carrera: Filosofía y Letras. Filología Griega 1962/63-1966/67.

“A ver, delegadas de curso había. En la facultad de Letras muchas. En Ciencias algunas también. Pero ¿delegadas de facultad? Yo creo que no había ninguna. Solo recuerdo hombres delegados de facultad”.

<sup>678</sup> Entrevista 021 - Nacida en 1945. Carrera: Ciencias Económicas 1964/65 – 1968/69.

“No recuerdo muchas delegadas. Esto era un clásico. Las chicas ayudábamos. Sí, sí. Tan libres y tanta píldora pero... Ahora te lo cuento así, pero yo creo que en aquel momento lo vivíamos con total naturalidad y normalidad ese papel secundario. En las asambleas menos chicas hablaban, creo que era así. Las que se levantaban era así un poco heroínas”.

Respecto a las delegadas, también sería interesante profundizar en la cuestión sobre cómo eran vistas por sus compañeros y compañeras.

[I sempre són delegats homes?]

Jo diria que sí. Està més ben vist. Hi havia alguna noia. Aquesta va ser molt temps important. Va estudiar biologia i va ser important en algun partit polític. I li deien la Pasionaria. Li deien. Però estava més ben vist ser home.<sup>679</sup>

Vaig entrar a la Universitat i vaig estudiar matemàtiques. L'any que vaig entrar a la Universitat va ser l'any del Sindicat Democràtic, el curs 65-66, que el 66 va ser la Caputxinada. Aleshores s'havia trencat amb el SEU (...) Hi havia menys noies, també depèn de les facultats. A Ciències o Enginyers no hi havia pràcticament ningú. De les noies que estaven a Enginyers estaven també al moviment, pensa que d'una banda hi havia poques noies, a part de les monges, les que anaven a estudiar tampoc és que fos el corrent, tenien una certa autoestima, personalitat. En canvi, el tema del feminisme com a tal no es plantejava. També és veritat que les dones teníem un paper una mica subsidiari. Hi havia com dues coses el tema de les que feien com de secretària i arreglaven papers i tot això després hi havia les que eren les heroïnes, que sembla una mena d'herència de la Pasionaria. I allavors se'ns parlava com si fos la Mare de Déu. És ara que me'n adono perquè aleshores la veritat és que no hi pensàvem gaire. Ens tractàvem de companys. Tampoc es que ens diguessin, tot entrava com dintre de la normalitat, cadascú feia el seu paper, ni t'obligaven. És lo que tocava. Sense cap mena de problema.<sup>680</sup>

Quan jo vaig ésser escollida com a secretària del consell del meu curs era l'única dona entre quatre-cents homes. Als alumnes de l'Escola els feia gràcia que hi hagués noies com a representants, però es notava un cert masclisme i paternalisme en al gran majoria d'ells.<sup>681</sup>

Y esa tendencia a que los hombres ocuparan preferentemente los cargos superiores de delegados se alteró, curiosamente, justo después de la constitución del

---

<sup>679</sup> Entrevista 008 – Nacida en 1945. Carrera: Ciencias. Químicas 1962/63-1966/67.

“Creo que la mayoría de las veces los delegados eran hombres. Estaba mejor visto. Hubo alguna mujer, me acuerdo de una que la llamaban La Pasionaria. Pero estaba mejor visto ser hombre”.

<sup>680</sup> Entrevista a Mariona Petit Vila (Barcelona, 1948) realizada por Meritxell Ferré (26 de junio de 2013).

“Las mujeres, la verdad, tenían un papel más subsidiario. Había dos tipos de mujeres: las que hacían de secretarías y luego las que eran vistas como heroínas. Ahora me doy cuenta, pero entonces ni pensábamos en estas cosas. Éramos compañeros, todo formaba parte de la normalidad, cada uno con su papel. Tocaba y punto. Sin discusiones”.

<sup>681</sup> Ibid., Entrevista a Guillermina Roca, estudiante de Ingeniería.

“Cuando salí elegida secretaria del consejo de mi curso, era la única mujer. A mis compañeros les hacía gracia que fuera una mujer quien los representara. Pero al mismo tiempo se notaba el carácter machista y paternalista imperante entre todos ellos”.



SDEUB. ¿Qué ocurrió? Las sanciones y expulsiones afectaron mayoritariamente a hombres, pues ellos eran los que ocupaban los escalafones superiores entre los distintos niveles de delegados. Y a raíz de esa descapitalización de los líderes estudiantes, las mujeres emergieron con fuerza.

Després vaig ser delegada de la Facultat perquè s'havien acabat els homes. Aleshores van aparèixer les dones a la Junta de Facultat, va ser l'any que ho vaig ser jo a Ciències que ho va ser l'Eulàlia Vintró a Lletres. És que els nois els havien enviat tots a la mili o estaven expedientats i aleshores vam aparèixer les dones.<sup>682</sup>

El curs 1967-68 va ser el curs del matriarcat, perquè tots els nois que eren a la Constituent van fer la "mili". Això va portar que gran part dels càrrecs a nivell de districte els ocupessin noies.<sup>683</sup>

¿Qué factores intervinieron para que las mujeres empezaran a ocupar las posiciones superiores de delegados? ¿Qué ellas venían con mayor fuerza o qué ellos fueran apartados del mapa? Pues posiblemente la combinación de ambas situaciones, siendo difícil asignar cuál de las dos fue más determinante. En cualquier caso, pero, lo que sí muestran estos testimonios es que el entorno universitario era más propicio y amable para que las mujeres rompieran con el modelo ideal de mujer impuesto y que se relacionaran con sus compañeros en plano de igualdad. Pero esa igualdad teórica tenía sus limitaciones, alimentadas por un entorno general hostil y desfavorable para las mujeres.

Para terminar con este breve análisis sobre la movilización estudiantil, reproducimos a continuación los testimonios de algunas mujeres que asistieron a la "Caputxinada". Dejando de lado la valoración sobre el significado político de esa reunión, les preguntamos por el papel que jugaron las mujeres en esa reunión. Estos ejemplos muestran como el entorno sociocultural y el peso de los convencionalismos sociales eran los suficientemente fuertes y estaban tan integrados en la sociedad que era difícil no asumirlos como naturales.

Si parlem de la Caputxinada això que explico moltes vegades és que sembla que dones oficials de la Caputxinada siguem la Margarida Obiols i jo. Com que necessitaven unes nenes que anessin a escombrar el local el dia abans

---

<sup>682</sup> Entrevista a Mariona Petit Vila (Barcelona, 1948) realizada por Meritxell Ferré (26 de junio de 2013).

<sup>683</sup> Ibid.

nosaltres vam ser les que ens vam cuidar d'això. Vam anar a parlar amb el capellà. Aleshores quan ens vam tancar o vam decidir no sortir, és clar, hi va haver un moment que aquell vespre ens vam arreglar de qualsevol manera, però l'endemà al matí aquells capellans ja van veure que la cosa s'allargava i s'havia de donar esmorzar a la gent. El capellà, que també va pensar amb una dona, que em coneixia que havíem anat a arreglar el local, em va cridar per dir-me que havíem d'organitzar els esmorzars. A veure el tema que fixa-t'hi bé que nosaltres érem unes nenes de primer acabades d'entrar a la Universitat. Vam passar a la història perquè vam fer de senyores i vam donar de menjar.<sup>684</sup>

Com si fos el més natural del món, a la "caputxinada" les dones van assumir la responsabilitat de les cuines, a l'hora de dormir ho preparaven tot... Més que res perquè la nostra consciència feminista estava molt poc elaborada. També, com si fos el més natural del món, a qualsevol reunió del Sindicat qui es cuidava després de passar les coses a màquina eren les dones i a qui se li encarregava de fer les feines subalternes era a les dones.<sup>685</sup>

Jo vaig anar a la Caputxinada perquè em van convocar com a delegada de curs. Havia estat ajudant a passar a màquina els estatuts del SDEUB. Jo un dels records que tinc de la Caputxinada és, potser les quatre de la matinada, quan ja havia passat, quan estàvem tancats allà dintre. Un capellà em va donar una escombra i vam estar escombrant el menjador. I jo no recordo cap noi que escombrés el menjador, m'entens? Vull dir ens van donar una feina. Les noies també érem menys en allà.

[Però tu allà anaves com a delegada?]

Sí, sí. Els estudiants que hi van anar van ser els delegats de cada curs. De cada facultat. Suposo que hi van anar gairebé tots. Després hi havia els que es movien potser sense ser delegat, però que ja es movien organitzadament, dels diferents moviments que hi havia. (...) Jo vaig anar-hi perquè em van convocar, per dir-ho així. (...) Sí que recordo, ja et dic, em va tocar escombrar perquè doncs jo devia estar desperta i algú deuria dir, aquesta que està nerviosa que faci algo. I això si que ho penso que és una mica discriminatori. Perquè si hagués sigut un xicot segur que no m'haguessin donat una escombra per escombrar. M'haguessin donat alguna altra cosa, però no m'haguessin donat una escombra. És allò que a vegades rient he explicat "jo la meva revolució escombrant la sala tu". Bueno, vull dir-te, la discriminació era fora. Jo crec que entre els companys jo no la vaig notar. Era fora de la universitat.<sup>686</sup>

---

<sup>684</sup> Entrevista a Mariona Petit Vila (Barcelona, 1948) realizada por Meritxell Ferré (26 de junio de 2013). "Cuando se habla de la presencia de las mujeres en la Capuchinada parece que solo estuviéramos una compañera y yo. Nosotras dos fuimos el día antes a barrer el local donde teníamos que reunirnos. Luego, durante el encierro, el mismo capellán que nos dijo de limpiar el local, nos encargó también la organización del almuerzo. Ya ves, pasamos a la historia porque hicimos de "mujeres" y le dimos de comer".

<sup>685</sup> Ibid., Entrevista a Margarida Obiols, estudiante de Derecho.

<sup>686</sup> Entrevista 003 – Nacida en 1947. Carrera: Ciencias Económicas 1964/65-1968/69.

Bueno, passa que en aquestes coses sempre hi han hagut noies amb una certa tendència a fer aquestes tasques. Tasques d'anar a la cuina o de parar la taula. Sempre n'hi han hagut d'aquestes i llavors és com si ja fos natural. Però jo no. Això no ho vaig fer. (...) A veure aquest moviment no tenia cap reminiscència sexista o antifemenina. En absolut. Lo que passa és que si tu mires la història, a mesura que han anat passant els anys la representació de dones ha augmentat en totes les coses, no?, i en aquell moment no era tant normal. Això sí que és veritat, però en canvi no recordo jo que hi hagués cap cosa que et pogués frenar. Això no.<sup>687</sup>

Para concluir con este capítulo dedicado a las alumnas universitarias, puede servir como síntesis de todos los temas analizados un fragmento de la obra "*La dona a Catalunya*"<sup>688</sup> escrito por María Aurelia Capmany donde reflexionaba sobre los cambios que se estaban produciendo en la década de los sesenta entre las mujeres jóvenes. En el libro trata diversos temas, pero para nuestro caso nos interesa un breve capítulo titulada "L'actitud de la dona, avui". En él, comparte su sorpresa al ver que entre las mujeres universitarias de esa década algo estaba cambiando. Para introducir el tema, explica que un grupo de estudiantes de la Facultad de Medicina le pidieron que les hablaran sobre "La dona, avui":

La petició, he de dir que em va sorprendre i al mateix temps em va preocupar. Calia, si és que volia contestar honestament a aquella demanda, plantejar el problema des de la nostra situació concreta.

En primer lloc, aquell primer contacte amb les noies que venien a parlar-me de l'organització de la conferència, em descobrien una nova actitud. L'allau de preguntes que elles em feien sobre la situació de la dona en el conglomerat social on havien d'inserir-se, el planteig d'aquestes mateixes preguntes, era simplement específica dels seus vint anys, o significava una nova manera d'autointerrogar-se? Dit d'una altra manera, em trobava enfront del relleu

---

"Yo fui a la Capuchinada porque era delegada de curso. Un recuerdo que tengo de la Capuchinada es que uno de esos días, un capellán me dio una escoba para que limpiara. Y así lo hicimos las mujeres. No recuerdo ningún hombre con una escoba en la mano. Si lo pienso un poco, quizás sí era un poco discriminatorio. Si hubiera sido un chico no creo que me hubieran dado una escoba. A veces lo digo: "yo hice la revolución barriendo". En fin, yo creo que la discriminación estaba fuera, fuera de la universidad".

<sup>687</sup> Entrevista 011 – Nacida en 1945. Carrera: Ciencias. Químicas 1962/63-1966/67.

"Siempre hay mujeres que tienden a hacer estas tareas de organización y limpieza. Lo ven como natural. Yo no".

<sup>688</sup> Capmany, *La Dona a Catalunya: consciència i situació*. Útil históricamente perquè se publicó por primera vez en abril de 1966 y por la propia trayectoria vital de Capmany: una mujer educada en dos sistemas educativos opuestos (finaliza el bachillerato durante la Segunda República, estudia en la universidad franquista y después ejerce como profesora en la enseñanza media).

constant d'una nova promoció universitària, o alguna cosa havia canviat qualitativament en els darrers deu anys?

La resposta em va semblar contundent, era de tot el meu record absolutament nova. (...) No era, doncs, pel sol fet de tenir 20 anys, que el llenguatge d'aquestes noies que venien a trobar-me s'assemblava prodigiosament al llenguatge que usàvem les noies que, el 1937, en plena guerra, acabàvem el Batxillerat.<sup>689</sup>

Más allá del vínculo que establece con las mujeres universitarias que se socializaron durante la Segunda República, lo destacable es que sitúa como cuestión central la emergencia de una nueva forma de verse y pensarse como mujer. Una forma muy alejada del modelo ideal femenino franquista.

Y ese cambio generacional creo que se aprecia en todas las entrevistas realizadas. Los testimonios analizados tienden a describir con naturalidad que ellas estudiasen, que tenían la capacidad intelectual para ello. Sin embargo, paralelamente, eran conscientes de que su trayectoria -llegar a la universidad- no era del todo común para la época. Ponen de ejemplo la "pérdida" de compañeras a medida que avanzaban en los estudios. Y, también marcaban distancias con aquellas compañeras de la universidad que contemplaban su paso por la institución como una etapa previa al matrimonio.

A pesar del discurso oficial estipulado, un altísimo porcentaje de mujeres que a partir de la segunda mitad de los cincuenta llegaron a la universidad y cursaron y finalizaron sus estudios superiores, tenían muy claro que su futuro no pasaba por quedarse en casa y dedicarse al cuidado del hogar y la familia<sup>690</sup>. Es más, esas mujeres ya no les era suficiente ejercer el papel de complemento al hombre. Aspiraban a más, querían ser dueñas de sus vidas.

Asimilando en buena medida el ideal profesional masculino y, usando la jerga franquista, *desnaturalizando* su propia forma de ser. Pero era también una reivindicación: querían ser las protagonistas de sus trayectorias personales. Cuando terminaban la carrera no se conformaban con un trabajo de segunda, querían el mismo trato que los hombres. Igualdad entendida en el sentido de querer una mayor

---

<sup>689</sup> Maria Aurèlia Capmany, *La Dona a Catalunya: Consciència i Situació.*, vol. 4a (Barcelona: Edicions 62, 1974), p. 113-115.

<sup>690</sup> ¿Había mujeres que iban a la universidad en busca de marido? Pues se podría dar el caso, pues a lo largo de toda la etapa educativa así se inculcaba a las niñas. Sin embargo, nos parece una explicación simplista de la realidad y que quizás tenga sentido para un porcentaje reducido de mujeres, pero no para el conjunto.

libertad y a su vez como mecanismos de autoafirmación de su propia inteligencia y capacidad.

En definitiva, ¿qué lectura histórica se puede extraer de las experiencias personales de las mujeres universitarias contadas y analizadas en este capítulo? Fundamentalmente que el acceso a la universidad fue la apertura a un nuevo mundo que les ofrecía la posibilidad de redefinirse y crearse su propia identidad. La universidad no sólo les brindó una formación académica y científica, fue un aprendizaje integral que abarcaba todas las esferas de la vida pública. La educación recibida las situaba socialmente y profesionalmente en una posición aventajada respecto a las mujeres de su época.

Las mujeres universitarias que optaron por no conformarse con la vida familiar a las que estaban destinadas y eligieron profesionalizarse fueron las precursoras del cambio social que tendría lugar en las décadas siguientes. Las universitarias eran y representaban la antesala del cambio social y cultural que experimentaría la población femenina española los últimos años de la dictadura franquista y las década de los setenta e inicios de los ochenta. En palabras de María Antonia García de León:

Investigar las mujeres profesionales tiene el interés de ver la punta del iceberg de una cambio social importante, de la visible revolución que se está operando en la definición social de lo femenino, comenzando por estos sectores de élite y vehiculándose al resto de las mujeres, de tal manera que la imagen social dominante de lo femenino, la mujer profesional, se impone como valor social, incluso aun cuando siga existiendo en la sociedad un gran colectivo de mujeres que no ejercen un trabajo profesional remunerado y que trabajan como amas de casa, y además, se impone también a estas mujeres como modelo ideológico.<sup>691</sup>

Una de las entrevistadas valoraba con estas palabras tan clarividente qué significó para ella (y creo que es extensible a las otras entrevistadas) el poder acceder a la universidad. Significaba formarse académicamente, pero también era un aprendizaje en la vertiente social y cultural. Era su totalidad lo que le permitía crearse una propia identidad:

---

<sup>691</sup> García de León y García de Cortázar Nebreda, *Las académicas: profesorado universitario y género.*, 17-18.

Per mi la universitat, en aquest sentit, per la formació impressionant. Per veure altres maneres de fer, de pensar. Uns moviments antifranquistes. És que és una època molt maca. Ets molt jove, tens molta vitalitat. Si tens la sort que no necessites anar-te a guanyar-te els diners tu tens tot el temps del món. Tu tens tot el dia per tu. Si hi ha un examen o això, però també et dóna una riquesa brutal. I t'exigeix. En realitat es posar en qüestió coses. (...) [I jo a la unievrstat], cada vegada més, vaig creant-me una manera de pensar i d'analitzar. (...) És a dir, jo diria que la època de la universitat és una època que et prepara per tota la resta de la teva vida. Si tu vas amb els ulls oberts t'ajuda a pensar i a analitzar. (...) És dir, passar per la universitat, per mi, no sé si tothom. Però per mi et permet fer un canvi impressionant i et dóna una plataforma. Passar per la universitat et dóna un entrenament de tot. De com desempallegar-te a la vida, de com sobreviure, de com. I això per mi també és molt important per anar per la vida. (...) O sigui que. No vol dir que tothom que passi per la universitat. Fins i tot el podria dir que hi ha gent que sembla que no hagi passat per la universitat, però molts dels que han passat queda un pòsit d'entrenament a la discussió, a replantejar-se coses.<sup>692</sup>

---

<sup>692</sup> Entrevista 008 – Nacida en 1945. Carrera: Ciencias. Químicas 1962/63-1966/67.

“Para mí la universidad a nivel de formación fue impresionante. Para ver formas de hacer, de pensar. El movimiento antifranquista. Realmente fue una época bonita. Éramos jóvenes, teníamos vitalidad. Si tienes la suerte de no tener que trabajar, la universidad es tiempo que puede gestionar como tú quieras. Te exige, tienes que estudiar, pero también te da muchas otras cosas. Para mí era una manera de crearme mi propia forma de pensar y analizar el mundo. La universidad, si aprovechas las oportunidades que te ofrece, te prepara para el resto de tu vida. Es un cambio brutal, es una plataforma”.



## 7. Académicas universitarias

Si tuviera que identificar qué rasgos comunes comparten las mujeres que estamos analizando, aquéllas que en un momento dado se plantearon dedicarse profesionalmente a la universidad, éstos serían básicamente dos: primero, que representaban una minoría minoritaria (no excepcional) dentro del conjunto del cuerpo docente universitario en esas décadas. Y segundo, si bien éstas no abrieron las puertas de la docencia universitaria a las mujeres, sí crearon nuevas puertas e hicieron practicables esas vías de entrada para las futuras generaciones de mujeres docentes. Todo ello en un contexto de transformación del sistema universitario iniciado a mitad de los años sesenta que aceleró, el ritmo y la cantidad, de mujeres que se incorporarían a la docencia universitaria.

Esta denominación de “minoría minoritaria” se debe entender como una forma de diferenciarlas, por un lado, de las primeras profesoras universitarias (las pioneras)<sup>693</sup> y, por el otro extremo, de las posteriores generaciones de académicas universitarias<sup>694</sup>. Así, por contraste ya tenemos una característica específica de esta

---

<sup>693</sup> Flecha García, «Profesoras en la Universidad. El tránsito de las pioneras en España»; Flecha García, «Ganando espacios en la universidad española en la primera mitad del siglo XX»; Matilla Quiza, «Las primeras doctoras universitarias en España. La Facultad de Filosofía y Letras de Madrid (1882-1954)».

<sup>694</sup> Existe un buen número de estudios e investigaciones sobre el personal académico universitario femenino de la etapa democrática. A diferencia del planteamiento de esta investigación (que se centra en analizar el proceso de iniciación e inclusión de las mujeres en el sistema docente universitario), éstos se centran stricto sensu en el proceso de consolidación de la carrera académica y la promoción interna en clave de sistemas de dominación y poder (efecto tijeras, techo de cristal...). A pesar de ocuparse de contextos históricos posteriores al nuestro, son muy útiles para contrastar nuestras hipótesis. Algunas referencias de interés: García de León y García de Cortázar Nebreda, *Las académicas: profesorado universitario y género.*; García de León, *Herederas y heridas: sobre las élites profesionales femeninas*; Flecha García, «Profesoras en la Universidad. El tránsito de las pioneras en España»; Raquel Poy Castro, «Mujeres y universitarias: historia de un desencuentro en la universidad española contemporánea», *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia* 4 (2009): 357-81; Inma Pastor, Ángel Belzunegui Eraso, y Universitat Rovira i Virgili, *Dones i homes a la URV: un estudi de les desigualtats per raó de gènere*. (Tarragona: Publicacions URV, 2008); Universitat de Barcelona Esbrina-Recerca y Juana Maria Sancho Gil (dir.), *Dones a la ciència i a la universitat. La construcció de la identitat docent i investigadora en contextos de desigualtat* (Barcelona, 2010); Assumpció Vila, «Les dones a la recerca científica: apunts sobre la història i el futur», en *Doctes, doctores i catedràtiques: cent anys d'accés lliure de la dona a la universitat.*, ed. VV.AA. (Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Innovació, Universitats i Empresa, Consell Interuniversitari de Catalunya, 2010), 171-79.



generación intermedia de mujeres universitarias: no pueden considerarse pioneras con la connotación de singularidad (que ocurre rara vez o en casos muy puntuales). Pero tampoco se puede considerar que sus trayectorias eran ya un fenómeno generalizado y normalizado en la sociedad. Cada una, en sus respectivas áreas científicas y departamentos universitarios fueron, por ejemplo, las primeras ayudantes, las primeras agregadas, las primeras mujeres embarazadas de su departamento o las primeras catedráticas de su área científica.

Pero lo relevante de esas situaciones descritas no es el hecho de que fueran la “primera”, sino que fueron las “primeras” en su conjunto. La pluralidad es lo que las diferencia tanto de las antecesoras como de las sucesoras. Y en esa etapa de transición las contradicciones entre su pasado (la forma en que se socializaron) y su presente (la mujer que querían ser) es lo que confiere entidad como colectivo a esa minoría minoritaria de mujeres universitarias.

Cronológicamente se las puede ubicar en base a dos referencias temporales complementarias: la fecha de nacimiento y el inicio de su carrera docente en la universidad. Respecto a la fecha de nacimiento, y consciente de la dificultad de poner límites temporales fijos, se incluyen aquellas mujeres que nacieron entre los años treinta hasta inicios de la década de los cincuenta (con un extremo en 1931 y 1954 en el otro). Esa amplitud nos ha permitido identificar con mayor claridad esa tensión constante entre lo viejo (costumbres y dinámicas del pasado) y lo nuevo (cambios que emergen progresivamente dando lugar a nuevos horizontes y oportunidades).

Pero definir las únicamente a partir de la fecha de nacimiento significaba delimitar de forma excesivamente rígida a esa generación. En consecuencia, la primera experiencia como docente universitaria (como ayudantes, encargadas o adjuntas) nos acotaba otro marco temporal: las mujeres que se formaron académicamente en los años cincuenta y sesenta ejercieron como docentes en la universidad a partir de la segunda mitad de los años sesenta y durante la década de los setenta.

¿Qué nos aporta esta doble perspectiva? Básicamente pone de manifiesto que esa minoría minoritaria también es heterogénea, especialmente si ponemos el foco en las trayectorias personales y profesionales que siguieron cada una de ellas. Unas trayectorias diversas como consecuencia del momento en que iniciaron esa carrera académica (la cronología de nuevo es un factor más a considerar). O, en algunos casos, por las propias dinámicas internas de las distintas disciplinas científicas vinculadas a las políticas departamentales, que tenían distintas formas de captación y promoción de las nuevas generaciones de licenciados.

Antes de proceder con el análisis es preciso hacer algunas consideraciones previas sobre el significado que tiene el concepto “carrera académica”. O, por lo menos, qué significado tienen en nuestro análisis.

Para hablar sobre los posibles significados atribuibles a dicho concepto tomamos en préstamo el corpus teórico existente procedente del campo de la sociología de género<sup>695</sup>. Nos interesa, por un lado, por la crítica que hace sobre la inoperatividad de la definición clásica de “carrera profesional”, argumentando que es excluyente desde el punto de vista de género. Por el otro, porque a su vez, también nos presenta la alternativa teórica gestada desde la teoría feminista y la sociología de las profesiones. Estas teorizaciones introducen una nueva dimensión analítica: las relaciones entre las mujeres y el poder.

María José Alonso Sánchez inicia su análisis crítico sintetizando en qué consistía esa primigenia definición sobre el concepto en cuestión:

La trayectoria y la carrera remiten a una secuencia de posiciones profesionales jerarquizadas en un movimiento ascendente dentro de un contexto organizativo, institucional o burocrático dado.<sup>696</sup>

Añadía, que: *“esta concepción organizativa de la carrera adhirió al concepto carrera los sentidos de promoción y progreso interno en dos dimensiones fundamentales”*: desde la perspectiva de la propia organización y desde la perspectiva del individuo (las rutas tomadas por los individuos para acceder a diversas posiciones profesionales en una estructura de promoción estandarizada).

Más allá de las discusiones teóricas que se puedan derivar, y que aquí no trataremos (en los años ochenta las teorías feministas y la sociología de las profesiones ofrecerá nuevas conceptualizaciones), nos interesa destacar las debilidades que la autora identifica. En primer lugar en esa conceptualización, la carrera profesional se asume como lineal y regular. Dos, se parte de la premisa de que el hecho de hacer carrera es resultado de una mapa preconcebido. Y, en tercer lugar, y en base a las dos

---

<sup>695</sup> Todas las referencias teóricas que se citaran a continuación las tomamos del capítulo *“Mujeres y carrera académica: una revisión teórica”* de María José Alonso Sánchez en García de León y García de Cortázar Nebreda, *Las académicas: profesorado universitario y género.*, 63-101. Aunque en algunos aspectos no compartimos completamente las interpretaciones que aporta, ofrece conceptos teóricos que nos permiten sistematizar el fenómeno que estamos estudiando.

<sup>696</sup> *Ibid.*, 70.

anteriores razones, critica que se focalice casi exclusivamente en las experiencias masculinas de carrera.

En definitiva, lo que se pone de manifiesto es que esta perspectiva es insuficiente porque excluye las experiencias femeninas. O, en su defecto, si las incluye siempre parecen incompletas porque no se adecúan al ideal normativizado.

Hacemos referencia a esta cuestión porque a lo largo de todo el proceso de realización de la tesis (el planteamiento inicial, la recogida, la sistematización y el análisis de la información) el uso clásico del concepto “carrera” ha resultado a menudo inoperativo, pues las trayectorias que emergían de las entrevistas no encajaban para nada con ese esquema.

En las trayectorias que se analizaran en los siguientes apartados se podrá comprobar que aplicar el esquema clásico era excesivamente rígido, ya que no nos permitía entender el porqué de las trayectorias académicas femeninas. Desde esa óptica, algunas parecían imperfectas. La realidad era otra, las experiencias individuales recogidas dibujaban unas trayectorias académicas distintas, plurales y discontinuas.

Una última consideración tiene relación con la cronología. Genéricamente, el marco temporal en el cual trabajamos es la segunda etapa del régimen franquista, 1957-1977, tomando como referencia hechos de política general y universitaria. Y, hasta el momento nos ha sido operativa. Sin embargo, en relación a las carreras académicas de las entrevistadas, es posible que en algunas cuestiones se deba ampliar ligeramente la cronología hasta 1983.

En 1983 se aprobó la Ley de Reforma Universitaria<sup>697</sup> que, entre otras cuestiones, reorganizó las categorías profesionales de los docentes universitarios y se modificó la contratación funcional como base de la nueva estructura docente universitaria. Des del punto de vista legal, la reconversión total del profesorado universitario interino contratado a funcionariado estatal<sup>698</sup>, fue un mecanismo que permitió que muchos docentes (hombres y mujeres) pudieran estabilizar su posición profesional. Éstos cambiaron la forma contractual y la denominación de su categoría profesional, pero sin modificar su posición profesional dentro de la jerarquía.

A efectos prácticos, esta particularidad tiene poca incidencia en nuestro análisis (no supone un cambio de rango profesional). Simplemente hacer notar que en algunos

---

<sup>697</sup> BOE Boletín Oficial del Estado, *Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria* (Jefatura del Estado, 1983).

<sup>698</sup> Esa reconversión se hizo mediante la superación de las pruebas de idoneidad.

casos se sobrepasará el límite cronológico de 1977 para no cortar la progresión profesional así sin más.

Por último, advertir que las interpretaciones que se presentaran a continuación sobre el comportamiento de las docentes universitarias no permiten extraer conclusiones generalizables y extensibles a todas las mujeres que optaron por la carrera profesional universitaria. Esta tarea requeriría de otro enfoque analítico y un planteamiento inicial distinto. Así, sería pertinente hacer estudios sectoriales o focalizados en cada una de las disciplinas científicas.

No obstante, y ahí está la relevancia de las trayectorias analizadas, es que por un lado sí nos muestran el medio en el cual tuvieron lugar esos itinerarios universitarios (entorno amable, discriminatorio, neutral). Por el otro, nos muestran los cambios sociales y culturales que esas mujeres experimentaron tanto a nivel profesional como personal. De algún modo, fueron una minoría femenina avanzada a sus coetáneas.

Muchas de las experiencias y contradicciones personales y profesionales que vivieron (y sufrieron) fueron las mismas que experimentarían otras mujeres en las décadas siguientes. Siendo promotoras de ese cambio, también fueron las primeras en vivir y afrontar las contradicciones y dificultades derivadas de éste. Posteriormente, a esas contradicciones y dificultades se les pondrían nombre y se reconocerían colectivamente.

La estructura interna de este capítulo se articula en dos apartados. En el primero, el objetivo es explicar, por un lado, cómo, cuándo y por qué esas mujeres accedieron a la institución universitaria e iniciar su carrera profesional como profesoras universitarias (qué itinerarios formativos y profesionales siguieron). Por el otro, analizar cómo se desarrollaron sus carreras académicas durante esos primeros años de su trayectoria profesional. Finalmente, el segundo apartado, de carácter más reflexivo, se presta atención a los cambios culturales y sociales que vivieron esas mujeres universitarias desde una perspectiva más global. Se identifican aquellos aspectos que les permitieron reconfigurar su propia identidad como mujeres y como profesionales en un contexto histórico no siempre favorable.

## **7.1 Trayectorias profesionales y carreras académicas: elementos comunes, compartidos y distintivos**

### **Itinerarios biográficos de las mujeres analizadas**

La principal dificultad con la que nos hemos encontrado a lo largo de todo el análisis de las entrevistas ha sido como proceder a la sistematización de la información obtenida. Uno de los motivos que explican esta dificultad es que las estrategias o vías de entrada de esas mujeres, aunque fueron similares, no siguieron en todos los casos el mismo orden ni el mismo ritmo.

Si tomamos como ejemplo la trayectoria formativa y académica actual, ésta tiene unas fases teóricas muy estipuladas y normativizadas, que son: cursar la licenciatura, hacer el doctorado (cursos de doctorado y tesis doctoral), presentar la tesis doctoral y realizar una estancia postdoctoral. Simplificando, se podría decir que este itinerario académico es el ideal necesario para iniciar el *cursus honorum* docente. Es decir, lo que te permite iniciar tu carrera profesional universitaria.

Bien, pues este esquema no tiene una aplicabilidad inmediata con las experiencias individuales y colectivas del período histórico analizado. Obviamente la tesis doctoral sí era un requisito necesario para tener, por lo menos, la opción de desarrollar una carrera profesional dentro de la universidad. Pero las fases y las etapas formativas no tenían un orden tan marcado y estipulado y, el ejercicio de la docencia era habitual que sucediera mucho antes de haber defendido la tesis doctoral.

A efectos prácticos ¿qué implicaciones trae consigo el hecho de que este itinerario no fuera tan claro y normativizado? Básicamente que la primera impresión que tienen el observador es que esas trayectorias son un *totum revolutum* difícil de estructurar. Y en efecto, como se podrá comprobar en los siguientes epígrafes la diversidad –dentro del conjunto- es la mayor constante.

Pero ¿por qué resulta un ejercicio analítico tan complicado sistematizar las trayectorias de las mujeres universitarias? Fundamentalmente porque son un fiel reflejo de la misma realidad histórica: no existía una única vía de acceso a la docencia universitaria, pues los factores que intervenían era tan diversos e interrelacionados entre ellos que no se puede hablar de una única forma (estrategia) de entrada, sino de múltiples formas y puertas de entrada.

A raíz de otras investigaciones y de las propias trayectorias recogidas para esta investigación, el elemento característico es la heterogeneidad. Esta heterogeneidad

surge a partir de la combinación de distintos elementos individuales, estructurales y contextuales que posibilitó que una minoría minoritaria de mujeres consiguiera entrar e iniciar una carrera académica universitaria. Y es preciso poner el énfasis en que no analizamos únicamente como se desarrollaron estas mujeres dentro de la universidad como académicas, sino muy especialmente nos fijamos en todo el proceso precedente. Es el tiempo transcurrido entre la finalización de la carrera y la estabilización (más o menos formal) dentro de la universidad como profesora lo que nos interesa analizar.

La principal dificultad que se debe superar para ofrecer un relato coherente y estructurado sobre estos itinerarios es establecer el punto de referencia sobre el cual se analizaran las trayectorias. Existían distintas opciones y optar únicamente por una no nos parecía oportuno.

Estas opciones eran: primera, articular el análisis a partir de la realización de los cursos de doctorado y la tesis doctoral. A primera vista, teniendo en cuenta que a la realización de la tesis se destinaban por lo menos cuatro años, uno podía pensar que cuando se optaba por esa vía se hacía con el objetivo claramente definido: quedarse en la universidad. No obstante, las respuestas fueron más diversas de lo que aparentemente uno podía pensar inicialmente.

Entonces, se pensó que el eje estructurante podría ser la primera oportunidad profesional que tuviesen para ejercer como docente en la universidad. Fuera ésta en la categoría profesional que fuera: ayudante, encargado, adjunto o agregado. Aparentemente esta opción parecía de más fácil aplicación que la anterior, pues se podía pensar que una vez se estaba dentro uno ya se encaminaba profesionalmente. Pero, desafortunadamente, este itinerario lineal no siempre se cumplía. Por lo tanto, tampoco era aconsejable seguir por esa vía.

Una tercera opción (que se ha aplicado en investigaciones sobre científicas y académicas universitarias) era tomar como eje del análisis el momento en que se conseguía plaza fija en la universidad. Pero esta opción también se descartó en base a dos motivos: el primero tiene que ver con el periodo histórico analizado que desaconseja este criterio: a finales de los años sesenta el profesorado universitario aumentó considerablemente, pero ese crecimiento fue a través de los profesores no numerarios<sup>699</sup>. La figura del profesor no numerario se diferenciaba del numerario

---

<sup>699</sup> En la categoría no numerarios se incluyen las siguientes categorías profesionales: encargados de cátedra interinos, agregados interinos y adjuntos provisionales, catedráticos agregados y adjuntos contratados, contratados a nivel de adjunto y encargados de curso.

porque además de no ser funcionario se regía por unos contratos laborales totalmente precarios en cantidad y en calidad, pues los salarios en comparación a los numerarios eran totalmente dispares y además se debían renovar anualmente<sup>700</sup>. Con lo que la idea de tomar como punto de referencia la obtención de una “plaza fija” no tenía demasiada lógica.

El segundo motivo, y en relación al anterior, es que si solo tomábamos trayectorias de éxito quedaban fuera del análisis aquellas mujeres que en un momento dado intentaron optar por esa vía pero no consiguieron prosperar. Las mujeres que no tuvieron éxito son una pequeña parte de la muestra, pero sus experiencias son de vital importancia pues nos muestran también el reverso del fenómeno estudiado, dándole una mayor perspectiva al conjunto de los casos.

Ante esta situación, se ha optado por presentar en primer lugar unas breves biografías profesionales<sup>701</sup> de las mujeres analizadas desde el momento en que finalizaron la licenciatura. Y, una vez hecho este breve repaso del conjunto, se procederá a analizar separadamente los distintos aspectos mencionados identificando las diferencias y similitudes existentes entre las diversas trayectorias.

El orden en el que se presentan los itinerarios profesionales responde al año de finalización de la licenciatura. Y, teniendo en cuenta que lo relevante es la trayectoria profesional y no la mujer individualmente, se identificaron por la rama científica a la que se dedicaron de forma genérica (Ciencias, Económicas, Derecho, Farmacia, Medicina, Filosofía y Letras). Asimismo, con el objetivo de mantener la privacidad de los datos obtenidos a través de las entrevistas, las biografías son básicamente académico - profesionales. Solo en algunos casos puntuales se hará referencia a aspectos personales, pues sin ellos no se podría comprender bien la trayectoria.

(Filosofía y Letras) Se licenció en 1953. Terminada la carrera, inició los cursos de doctorado con el objetivo de realizar la tesis doctoral (con la ayuda de una beca de un instituto adscrito al CSIC). Compaginó la realización de la tesis con trabajos puntuales en una editorial y en el curso 1956/57 fue nombrada

---

<sup>700</sup> Como dato a tener en cuenta: “Un pequeño estudio realizado en el curso 1971-72 en la Facultad de Letras demostró que los numerarios, que en aquel momento eran tan solo el 22,6% de la plantilla docente –sin contar los ayudantes- percibían el 58% del total de sueldos devengados por aquella facultad, mientras los contratados, que eran el 62,8% del total del profesorado, percibían un 26% de la masa salarial”. Referencia extraída de: Subirats Martori, El Empleo de los licenciados, 115. La autora indica que los datos provienen del Plan General de organización docente de la facultad de Filosofía y Letras.

<sup>701</sup> A excepción de una biografía (que conseguimos la información a través de otra investigación), todas las biografías forman parte del grupo de mujeres entrevistadas para llevar a cabo esta investigación.

profesora ayudante. En 1960, tras la muerte del profesor con el que realizaba las clases prácticas en la universidad y viendo que no había opciones en la universidad, optó por buscarse otra vía profesional. Preparó oposiciones a instituto y fue catedrática de instituto. Durante un tiempo continuó la realización de la tesis unos años más, pero no la terminó nunca.

(Filosofía y Letras) Se licenció en 1953. Tras finalizar la licenciatura prosiguió con los estudios de doctorado y la realización de la tesis doctoral. Paralelamente a la realización de la tesis (consiguió una beca del CSIC, y realizó algunas breves estancias en Francia), entró a trabajar también como becario en un museo de la ciudad. En 1960, tras el fallecimiento de su director de tesis optó por seguir en los museos y abandonar la vía universitaria. En 1963 realizó oposiciones a bibliotecaria, y en 1964 oposiciones a conservadora técnica de museos. En 1963, un profesor de la universidad le ofreció la posibilidad de colaborar con un proyecto vinculado al CSIC y, paralelamente, ser profesora ayudante de clases prácticas a tiempo parcial en la universidad. Ante esa posibilidad, el 1968 decidió optar por la universidad, dejando su plaza y trabajo en museos. Entonces retomó de nuevo la tesis, que leyó en 1970. En 1968 fue profesora ayudante con dedicación exclusiva, en 1970 profesora agregada y en 1973 adjunta. No consiguió la cátedra a pesar de intentarlo en más de una ocasión.

(Filosofía y Letras) Se licenció en 1954. Terminada la carrera, amplió un año más los estudios realizando los cursos de doctorado. Inicialmente su objetivo era preparar oposiciones a institutos, pero, momentáneamente, abandonó la idea porque surgieron otras posibilidades profesionales: compaginar el trabajo en una editorial con la realización de clases prácticas en la universidad. En 1960 falleció el profesor con el que realizaba las clases prácticas, y decidió retomar la idea inicial de hacer oposiciones a instituto. Siguió como profesora ayudante un curso más con el nuevo catedrático pero optó por institutos. Preparó las oposiciones y consiguió plaza como catedrática de instituto. Leyó la tesis en 1985.

(Farmacia) Se licenció en 1955. Sin dejar la universidad, empezó a trabajar en la industria farmacéutica en la que estuvo durante 8 años. Además se formó como traductora de alemán y como técnica de laboratorio. Se doctoró en 1965. En 1967, mediante oposición, consiguió la plaza de profesora adjunta. Y en 1968 la plaza de profesora agregada (también por oposición). En 1975, conseguía la cátedra por acceso.

(Ciencias) Se licenció en 1959. Justo terminar la carrera decidió seguir con los cursos de doctorado e iniciar la realización de la tesis doctoral. Para ello, consiguió una beca y paralelamente ejerció como profesora ayudante. Por motivos personales, en 1962 decidió trasladarse a Madrid donde entró a trabajar en la Junta de Energía Nuclear y estuvo como colaboradora numeraria hasta 1966. También por motivos personales, decidió volver a Barcelona donde empezó a trabajar en un instituto. A finales de los sesenta, por petición del director de tesis, retomó la realización de la tesis, que la leyó en 1971, y ese mismo año le ofrecieron entrar como profesora agregada interina en la



UAB. En 1985, mediante el proceso de idoneidades, pasó a ser titular de universidad y en 1987 consiguió la cátedra.

(Filosofía y Letras) Se licenció en 1959. Tras terminar la licenciatura y la tesina, optó por trasladarse a vivir a París. A finales de 1961, se trasladó a Estados Unidos con su marido y luego a Israel. Durante estas estancias en el extranjero decidió hacer la tesis doctoral. En 1965 regresó a Barcelona y después de trabajar en la enseñanza un par de años, decidió iniciar una carrera universitaria. Se doctoró en 1968 y en el curso 1968/69 entraba como profesora ayudante. En 1971 pasó a ser profesora adjunta contratada, en 1973 profesora adjunta interina y en 1975, mediante oposición, consiguió la plaza de profesora adjunta. En 1985 mediante el proceso de idoneidad pasó a ser profesora titular y en 1993, tras varios intentos previos, consiguió la cátedra.

(Ciencias) Se licenció en 1963. El primer año justo después de terminar, trabajó como profesora en un colegio privado, pero pronto decidió iniciar los cursos de doctorado. Al empezar el doctorado desde el departamento le ofrecieron una beca a cambio de que hiciera de profesora de prácticas. Cambió el estatus docente en 1969, cuando le ofrecieron ser profesora adjunta (oposiciones dentro de la misma universidad y que era renovable al cabo de 4 años). En 1970 presentaba la tesis. En 1973, por acceso, consiguió la plaza de profesora adjunta numeraria. En 1976, mediante oposición en Madrid, consiguió la plaza de profesora agregada y en 1983, mediante el proceso de idoneidades, consiguió la cátedra.

(Derecho) Se licenció en 1964. Terminada la licenciatura empezó a ayudar a su padre en el despacho de abogados y decidió hacer un curso de especialización (equivaldría a un máster hoy) sobre fiscalidad. Paralelamente empezó los cursos de doctorado. Tras ese primer año, decidió probar suerte y preparar oposiciones para ser inspectora técnica fiscal del Estado. A pesar del esfuerzo, no consiguió plaza debido a su condición de mujer. Ante esa situación, decidió retomar seriamente el camino universitario. En 1966 volvió a Barcelona y compaginó la realización de la tesis (con una beca del Ministerio de Educación) con la docencia como profesora ayudante. En 1969, mediante oposición, pasó a ser profesora adjunta contratada. En 1974 volvió a presentarse a unas oposiciones para ser profesora adjunta del cuerpo nacional de adjuntos. En 1982 consiguió ser catedrática pero de otra universidad y en 1985 repitió las oposiciones a cátedra para conseguir plaza definitivamente en Barcelona.

(Filosofía y Letras) Se licenció en 1965. Terminada la carrera trabajo simultáneamente en distintos lugares: como profesora de colegios privados, como secretaria de una escuela de teología y como profesora ayudante en la universidad. En 1966, acompañando a su pareja, se trasladó a Estados Unidos. Allí, además de documentarse para escribir un libro, dio algunas clases de español. Al volver a España en 1968 trabajó haciendo pequeños trabajos como traductora o escribiendo reseñas. En 1971 le ofrecieron la posibilidad de ejercer como docente en la UAB. Siendo profesora ayudante inició también los cursos de doctorado. Se doctoró en 1975 y pasó a ser profesora adjunta. En

1977 hizo las oposiciones y consiguió la plaza de profesora agregada. En 1986 consiguió la cátedra.

(Filosofía y Letras) Se licenció en 1965. Antes de finalizar la carrera ya trabajaba en una editorial, pero justo después de licenciarse decidió irse a París. Allí, amplió su formación cursando un máster de dos años de duración. Durante el último curso, empezó a trabajar como ayudante investigadora en un laboratorio de investigación (École Pratiques des Haute Etudes], y al finalizar los dos cursos fue contratada como investigadora en el Centro Nacional de Investigación Científica [CNRS, Centre National de la Recherche Scientifique]. Pero en 1970, y a pesar de tener la posibilidad de promocionarse en el centro de investigación donde estaba, optó por regresar a Barcelona. Ese mismo año, le ofrecieron la posibilidad de entrar como profesoras encargada en la UB. Paralelamente, realizó proyectos de investigación para una fundación dedicada al estudio de temas educativos. Entre 1971 y 1974 fue profesora adjunta de la UB, el curso 1973/74 simultaneó la docencia en la UB con docencia en la UAB, quedándose finalmente en la UAB como profesora adjunta a partir del curso 1974/75. Mediante el proceso de idoneidades, en 1984 pasó a ser profesora titular, y en 1992 consiguió la cátedra.

(Derecho) Se licenció en 1966. Justo después de terminar la licenciatura, empezó a leer bibliografía sobre el tema de la tesis y a preparar la tesis doctoral, realizando los cursos correspondientes al año siguiente. El curso 1968/69, entró como profesora ayudante y paralelamente realizó la tesis doctoral, que leyó en 1972. En 1975, se presentó a unas oposiciones restringidas y pasó a ser profesora adjunta. Tres años más tarde, en 1978, consiguió la plaza de profesora agregada, por oposición. Y en 1984, mediante el proceso de idoneidad, se convirtió en catedrática.

(Filosofía y Letras) Se licenció en 1967. Un año antes de terminar la licenciatura empezó el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) para poder ejercer como profesora en la enseñanza media. Al terminar la licenciatura, compaginó el segundo curso del CAP, daba clases en colegios privados, algunas clases particulares y empezó como profesora ayudante en la universidad donde había estudiado. Preparó las oposiciones para secundaria pero no se presentó porque los destinos disponibles no le interesaban. Paralelamente, le ofrecieron la posibilidad de ser encargada de curso y entonces decidió optar por la universidad. Esto propició que hiciera la tesis rápidamente, presentándola en 1971. En 1974, mediante oposición, consiguió ser profesora adjunta y en 1975, también por oposición, consiguió la plaza de profesora agregada. En 1983 consiguió la cátedra.

(Filosofía y Letras) Se licenció en 1967. Antes de terminar la licenciatura, durante la realización de la tesina estuvo colaborando con un profesor vinculado al CSIC. Tras finalizarla, empezó el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP) para poder ejercer como profesora en la enseñanza media. Simultaneó estos estudios dando clases en un colegio privado. En 1968, pero, empezó a trabajar en el mundo editorial (pasó por tres editoriales distintas) e hizo los cursos de doctorado. En 1970, un profesor de la recién creada UAB le propuso entrar

como profesora encargada de curso. En ese momento se planteó seriamente hacer la tesis doctoral, que presentaría en 1978, y estuvo de profesora encargada de curso en la UAB hasta 1974. En 1974 se trasladó a la UB ocupando la misma categoría profesional. En 1985, en el proceso de idoneidades, consiguió ser profesora titular. No fue nunca catedrática, tampoco quiso.

(Ciencias) Se licenció en 1967. Justo terminar la carrera estuvo como becaria en un laboratorio del CSIC con el objetivo de realizar la tesis doctoral. No obstante, tras una mala experiencia, decidió irse a Estados Unidos a hacer el doctorado. Allí, solo realizó los dos años de máster, pues en 1970 le ofrecieron empezar como profesora adjunta en la UAB. Entre 1970/71 y 1973/74 compaginó la docencia con la realización de la tesis doctoral, pero al finalizar ese curso dejó la docencia para terminar la tesis, que la leyó en 1975. Tras esa breve pausa contractual, volvió a ser profesora adjunta en 1976 en el mismo departamento pero en otra especialidad. En 1985 mediante el proceso de idoneidad pasó a ser profesora titular y en 1990 consiguió la cátedra.

(Ciencias) Se licenció en 1967. Justo terminar la carrera empezó el doctorado y realizó la tesis doctoral becada por el Ministerio de Educación. Paralelamente ejerció como profesora ayudante de clases prácticas entre 1969 y 1971. Leyó la tesis en 1971 y se fue, junto con su pareja, a Inglaterra para realizar una estancia postdoctoral como becaria. En el curso 1973/74 entró de nuevo en la universidad como profesora adjunta interina. En 1983, por oposición consiguió la plaza como profesora titular. En 1988 conseguía la cátedra.

(Ciencias) Se licenció en 1967. Durante la realización de la tesina estuvo trabajando en un colegio, pero pronto decidió iniciar los cursos de doctorado. El primer año le ofrecieron ser profesora ayudante de clases prácticas y compagino la docencia con la realización de la tesis (también consiguió una beca el Ministerio de Educación). Sin haber terminado la tesis (la leyó en 1976), en 1970 le ofrecieron ser profesora encargada de curso, y el curso siguiente ser profesora adjunta hasta 1985. Entonces mediante el proceso de idoneidades, pasó a ser profesora titular. La cátedra la consiguió en 1990 mediante oposición.

(Ciencias Económicas) Se licenció en 1969. Al terminar, buscó trabajo en el sector de la banca pero terminó en una editorial. También hizo unos cursos de informática. Paralelamente, empezó los cursos de doctorado en la UAB y en ese momento ya empezó como profesora ayudante. Mediante una beca que le proporcionó la universidad (a través del Ministerio de Educación), se fue a Inglaterra a hacer un máster. Al terminar el máster, se quedó en Inglaterra para realizar la tesis doctoral. En 1978 volvía a la UAB donde fue profesora adjunta hasta 1981, momento en el que optó profesionalmente por la administración pública. La tesis la presentó en 1980 en Inglaterra, y convalidó el título de doctor en España en 1985.

(Ciencias Económicas) Se licenció en 1969. Tras finalizar la licenciatura, entró a trabajar como analista económica en el Servicio de Estudios de una caja, pero pronto le ofrecieron la posibilidad de realizar los cursos de doctorado y poder ser profesora ayudante en la UAB. Desde 1970/71 fue profesora ayudante y encargada de curso. Leyó la tesis en 1981. Unos años más tarde fue profesora titular de universidad.

(Derecho) Se licenció en 1973. Ya antes de terminar la carrera trabajaba en un instituto, que compaginaba con otros trabajos: primero ayudando a su padre y posteriormente en una escuela de turismo. Paralelamente, preparó unas oposiciones para entrar en el Cuerpo de Administración del Estado (que aprobó, pero inmediatamente pidió una excedencia voluntaria indefinida). En 1975, fue a hablar con un profesor para que le dirigiera la tesis doctoral, y empezó la tesis (previa realización de los cursos de doctorado). En el curso 1977/78, uno profesor le ofreció la posibilidad de ser profesora encargada de curso en la delegación territorial de Lérida, siendo profesora ayudante hasta 1984. En 1983 leyó la tesis y al año siguiente, mediante el proceso de idoneidades, consiguió la plaza de profesora titular. En 1987 hizo unas segundas oposiciones para conseguir la plaza de profesora titular en la UAB. Consiguió la cátedra en 1993.

(Derecho) Se licenció en 1976. Justo terminar la carrera, sin plantearse ejercer como abogada, prosiguió con los cursos de doctorado e inició la tesis doctoral. Compaginó la realización de la tesis con la docencia, ejerciendo como profesora ayudante de clases prácticas. Leyó la tesis en 1981. Hizo las oposiciones a adjunta pero no consiguió plaza y en 1985, mediante el proceso de idoneidades, fue profesora titular.

Tras esta breve presentación de las distintas trayectorias académicas y profesionales, en los siguientes epígrafes vamos a desgranar aquellos aspectos más relevantes y que permiten explicar cómo, por qué y cuándo estas mujeres consiguieron entrar en la institución universitaria e iniciar su carrera profesional docente. A primera vista, ¿qué nos sugieren estas trayectorias universitarias? Aunque en las siguientes páginas se mostraran los matices, las diversidades y las diferencias existentes entre ellas, sí se pueden identificar algunos elementos transversales.

En primer lugar, una tendencia observable es la reducción del tiempo transcurrido entre la finalización de la licenciatura y el inicio de la carrera profesional: las mujeres que estudiaron en los años sesenta entraron más rápidamente en la institución universitaria como docente que las que estudiaron en los años cincuenta. Es decir, a medida que se avanza en el período estudiado se reducían (se modificaban) progresivamente los tiempos y los ritmos de entrada a la universidad como profesionales.

Sin ser datos generalizables ni concluyentes, de la muestra de las mujeres analizadas se observa que: la de más edad (nació en 1931) terminó la licenciatura en 1953, empezó como profesora ayudante en 1963 (diez años más tarde) y leyó la tesis en 1970 (diecisiete años después de terminar la licenciatura). En el otro extremo, la más joven (nació en 1954) terminó la licenciatura en 1975, y en 1977 empezaba ya como profesora ayudante, y leyó la tesis en 1981 (tan solo habían pasado seis años).

Tomando los mismos datos de todas las mujeres analizadas, si calculamos los años que trascurren entre la finalización de la licenciatura y el momento en que ejercen por primera vez como profesora (ayudante o de otras categorías) nos da como resultado un promedio de 5,11 años. Y si se calcula entre la finalización de la licenciatura y la lectura de la tesis, el promedio es de 9,82 años. Siendo conscientes de que se necesitaría una muestra estadística mucho mayor, sí se puede intuir la tendencia general del periodo: las trayectorias progresivamente eran más lineales y el acceso a la universidad como docentes era un proceso más rápido.

Un segundo elemento transversal identificable es la transformación progresiva de los horizontes profesionales a medida que se avanzaban en el tiempo. Por ejemplo, las mujeres que estudiaron en los cincuenta tenían una idea más difusa de la universidad como salida profesional, y contemplaban con mayor realismo otros horizontes profesionales. En cambio, a medida que se avanzaba en el período, la universidad como opción laboral se delimitaba y se definía con mayor claridad siendo una opción tomada a consciencia y no tanto por casualidad.

I [dedicar-me professionalment a] la universitat no m'ho vaig ni plantejar. No, no. Allavorens me'n vaig anar a Estats Units (...) i despues quan vaig tornar vaig estar potser un any fent coses, traduccions. (...) I aleshores de seguida es va crear l'Autònoma. L'Autònoma és de l'any 68, i l'Autònoma necessitava professors. (...) I vaig començar a donar classes a l'Autònoma. Jo vaig començar a donar classes a l'Autònoma l'any 71.<sup>702</sup>

L'any 64 es quan es crea la figura d'ajudant, que abans no existia. Abans es quedaven a la universitat un nombre petit, un 10% de doctors. Encara ara no és que hagi crescut molt, però era com un 10%. Dels quals la majoria aspiraven

---

<sup>702</sup> Entrevista 014 – Nacida en 1941. Carrera: Filosofía y Letras. Filosofía 1959/60-1964/65. Lectura tesis: 1975.

“Cuando terminé la licenciatura no me planteé la universidad como salida profesional posible. Luego, me fui a Estados Unidos, y al volver estuve un tiempo haciendo traducciones y trabajos varios. Entonces, al cabo de poco tiempo se creó la Universidad Autónoma de Barcelona. Y, en 1968 la Autónoma necesitaba profesores. Así, en 1971 empecé a dar clases en la Autónoma”.

anar després a la indústria. O sigui a fer carrera universitària casi bé es considerava una via que estava, que no existia perquè no hi havia places. (...) De tal manera que n'apareix una a química analítica i me l'ofereixen a mi. Perquè els altres homes ja estaven intentant buscar-se més la vida per poder, doncs poder-se anar a fora de la universitat on n'hi havia. Allavors, també a mi m'agradava molt lo de la docència i lo d'estar a la universitat. Aleshores el que sí és veritat és que l'any 66 hi ha un canvi del marc legal. Apareix una estructura a la universitat que es veu com un possible que pugui haver-hi carrera universitària. (...) Cap als anys 70 apareixen les Autònomes que són tres. Per tant és veu que hi ha necessitat. Em trobo en aquell moment en que això se m'obra com una possibilitat. Sinó, hauria sigut molt difícil de poder tenir cap mena de carrera a la universitat de la manera que estava.<sup>703</sup>

[Estàs d'ajudant, estàs donant classe a escoles i fas les classes particulars. Quant de temps estàs?]

En aquesta situació així una mica picotejant, per dir-ho d'alguna manera,estic tres cursos. Perquè el segon curs, d'haver acabat la carrera, es convoquen unes places d'institut i jo les vaig firmar. I vaig preparar les oposicions. Però quan va arribar el mes de juny, vaig mirar quines places sortien. I no n'hi havia ni una a Catalunya. I jo vaig dir: jo no vull marxar d'aquí. (...) Tant és aixins que no em vaig ni presentar a les oposicions. (...) I allavors en el tercer curs la universitat em va oferir una plaça de, d'adjunt interí, ja per fer classes. (...) Molt majoritàriament anava a primera hora del matí a fer les classes a l'escola, normalment feia classes de 9 a 10 o de 9 a 11, depenia. I a partir de les 11 ja venia a la universitat. I jo feia classes en el nocturn en aquella època. Clar, els que entràvem nous ens engegaven a fer nocturn que era el que els professors no volien fer. I això ho deuria mantenir fins al 70. Perquè jo a l'estiu del 71 vaig dedicar-me a fer la tesi doctoral. I el, el desembre del 71 ja la vaig llegir, i llavors ja només em vaig dedicar a la universitat.<sup>704</sup>

---

<sup>703</sup> Entrevista 006 – Nacida en 1942. Carrera: Ciencias. Químicas 1958/59-1962/63. Lectura tesis: 1970.

“En 1964 se creó la categoría profesional del ayudante. Antes no existía. Por aquel entonces, también ahora, los que se quedaban en la universidad eran muy pocos. La mayoría prefería la industria. La vía profesional universitaria era prácticamente inexistente, estaba cerrada porque no había plazas disponibles. Pero en 1964, aparece una plaza y un profesor me la ofrece a mí. Los hombres estaban buscándose la vida fuera. Entonces, como a mí me gustaba la docencia y estar en la universidad me gustaba me quedé. Que en 1966 hubiera un cambio del marco legal universitario hace que vea esta salida profesional como más posible. Además, a finales de los sesenta nacen las Autónomas y hay necesidad de personal universitario. Se me abre esta posibilidad. De otra forma, era muy difícil poder hacer carrera académica”.

<sup>704</sup> Entrevista 004 – Nacida en 1945. Carrera: Filosofía y Letras. Filología Griega 1962/63-1966/67. Lectura tesis: 1971.

“Estuve trabajando como profesoras ayudante en la universidad, en un colegio dando clases de bachillerato y haciendo clases particulares durante un par de años después de haber terminado la licenciatura. Primero hice la apuesta por la enseñanza secundaria, firmé las oposiciones, pero los destinos que ofrecían no eran para nada sugerentes. No me quería ir de Barcelona. Entonces, al cabo de tres años como ayudante en la universidad, me ofrecieron una plaza de adjunta interina para dar clase. Empecé haciendo las clases del grupo de noche. El verano de 1971 me dediqué a hacer la tesis y entonces ya me dediqué únicamente a la universidad”.

[En quin moment veus la universitat com un horitzó professional?]

No. Jo quan deia d'anar a la universitat. Hi ha un moment que un professor em fa la proposta d'anar a l'Autònoma, i en aquell moment se m'obra l'horitzó, la universitat com a professió. Allà dic puc perquè em fan una oferta que jo no l'esperava. Va ser un regal. Encara ara.<sup>705</sup>

[Entres com a professora ajudant al departament just després d'acabar la carrera. Fas un intent de buscar feina fora de la universitat?]

No. Jo la veritat és que durant la carrera a mi m'agradava molt el penal, havia anat a seminaris. Teníem un seminari de penal amb un professor, que encara ara som molt amics. I bueno, aleshores a partir del meu curs es va quedar molta gent com a professors a la universitat. Aleshores amb la gent que jo ja anava, molts ja pensaven en quedar-se a la universitat. I lo meu, com que jo estava molt vinculada als de penal i m'agradava molt també em va semblar natural. "I tu què, et quedaràs a penal?" Bueno, sí, doncs mira. Lo de fer d'advocat no em feia gens de gràcia. I vull, dir, va ser una cosa molt natural.<sup>706</sup>

En este proceso de creación de nuevos horizontes profesionales posibles, otros modelos o referencias académicas tenían un papel clave. Por ejemplo, las mujeres que salieron al extranjero a formarse entraron en contacto con un sistema universitario mucho más potente que el que existía entonces en España, dando lugar también a que sus aspiraciones profesionales y científicas se ampliasen.

[Estàs a París, fas aquest màster en sociologia i comences com ajudant investigadora en un centre d'investigació, on després et contracten. Què hi ha allà perquè et plantegis la carrera investigadora? O què no hi havia aquí?]

A veure, hi ha una diferència essencial. Aquí no hi havia investigació. No vol dir que no en fes algú. Dels catedràtics devien fer investigació alguns. És dir, la universitat que jo vaig viure, no l'actual eh, la universitat que jo vaig viure era transmissió de coneixements, no era creació de coneixement. Això no vol dir que no n'hi haguessin que investiguessin, n'hi ha que evidentment que ho va fer. (...) Però la carrera d'investigador com a tal no l'havia vist mai jo. Aquí aquesta figura no existia. A França no. A França ja hi havia la carrera d'investigador com a tal, hi havia ja el Centre Nacional de la Recerca Científica

---

<sup>705</sup> Entrevista 021 - Nacida en 1945. Carrera: Ciencias Económicas 1964/65 – 1968/69. Lectura tesis: 1981.

"Vi la universidad como una salida profesional cuando un profesor me dio la oportunidad de ir a la Autónoma. Fue una oferta que no esperaba, pero que la tomé con gusto".

<sup>706</sup> Entrevista 013 - Nacida en 1954. Carrera: Derecho 1971/72 – 1975/76. Lectura tesis: 1981.

"Haciendo la carrera ya me interesé por la especialidad de penal. Había unos seminarios a los cuales asistía con frecuencia. Al terminar, de mi curso muchos compañeros se quedaron en la universidad como profesores. Entonces, como mis compañeros se quedaban y yo estaba vinculada con la gente de penal pues también parecía normal que me quedara. Y sí, me quedé. Fue todo muy natural".

[CNRS: Centre National de la Recherche Scientifique] que és un edifici important. Vull dir que és una institució en la qual entren els investigadors i fan una carrera que pot durar tota la vida. Amb uns controls. Per tant, la figura de la persona investigadora a França no era una novetat. Era ja una figura possible. I els equips d'investigació ja existien, i els laboratoris, d'aquests sociòlegs eren laboratoris d'investigació. O sigui, el laboratori en que jo vaig estar aquests tres anys era un laboratori que hi devia haver potser 25 persones de diferents edats, més grans que ja tenien tota una carrera i els seus equips i les seves recerques. D'altres que entraven. És dir, no era una cosa que sortís del no res. Eren uns camins establerts en certa manera. Per tant, jo estava entrant en un camí que no me l'inventava, que no l'havia de fer jo, sinó que ja estava d'alguna manera obert.<sup>707</sup>

Por último, un tercer elemento ampliamente compartido guarda relación con la forma de acceder a la institución. O, en otras palabras quién les dio una oportunidad para entrar en el sistema. No es objeto de nuestra investigación analizar el sistema de captación del personal docente universitario<sup>708</sup>, pero sería incompleto si no hiciéramos una breve referencia a esta cuestión. De hecho, es una situación que se da en todas las biografías.

El meu marit ja quan va acabar la carrera ja va començar a donar classes a la Universitat de Barcelona i després ja va passar de seguida a l'Autònoma. I jo allavors tenia contactes amb gent que eren professors, que eren de l'Autònoma, i de seguida em van fixar.<sup>709</sup>

---

<sup>707</sup> Entrevista 028 - Nacida en 1943. Carrera: Filosofía y Letras. Filosofía 1960/61 – 1964/65. Lectura tesis: 1974.

“La universidad española que yo viví, década de los sesenta y setenta, era una universidad de transmisión de conocimientos, no había nada de creación de conocimientos. Bueno, algunos profesores sí investigaban, pero pocos. Pero la carrera investigadora como tal no existía. Contrariamente, en Francia sí había esta estructura profesional: había un organismo dedicado a la formación y promoción de investigadores, había equipos de trabajo ya constituidos, una ruta de promoción profesional trazada. Es decir, había ya unos caminos establecidos por los que una podía circular. No me inventaba nada, eran caminos ya abiertos”.

<sup>708</sup> Esta cuestión ha sido analizada desde una perspectiva general en: Alejandro Nieto, *La Tribu universitaria: fenomenología de los catedráticos de la Universidad española* (Madrid: Tecnos, 1984). Y un breve análisis desde la perspectiva de género: García de León y García de Cortázar Nebreda, *Las académicas: profesorado universitario y género.*, 454-458.

<sup>709</sup> Entrevista 014 – Nacida en 1941. Carrera: Filosofía y Letras. Filosofía 1959/60-1964/65. Lectura tesis: 1975.

“Mi marido al terminar la licenciatura ya empezó a trabajar como profesor en la Universidad de Barcelona. Y luego pasó a la Autónoma. Entonces, yo tenía contactos con algunos profesores de la Autónoma y muy pronto me ficharon como profesora”.



Les oposicions són quan vas a ser funcionaris, però mentre no ets funcionari és el catedràtic que et diu "jo he pensat que vostè pot ocupar aquesta plaça, li interessa?" I si te la quedés, te la quedés. El catedràtic i l'adjunt es posaven d'acord i te la donaven. I t'ho diuen.<sup>710</sup>

[I, la plaça d'ajudant a la universitat, com l'aconsegueixes?]

Era a dit, no res. Aquí hi havia dues càtedres de grec, tothom volia anar amb un d'ells perquè era el més jove, el més progrés, el que sabia més, però cada càtedra tenia una plaça d'ajudant. I allavors a mi me la va oferir l'altre catedràtic.

[Te la va oferir ell?]

Sí, sí. I jo, vaig trobar que era un personatge horrorós, franquista, una cosa tremenda. (...) Però bueno, és igual, era una manera d'entrar a la universitat. Jo entro. T'ho deia: "hi ha aquesta plaça, t'interessa? La demanes" I la demanava. Triaven per expedient. A més jo tenia un expedient molt bo. Jo era molt bona estudiant.<sup>711</sup>

[Entres com a professora el curs 70/71.]

Quan ja fa un o dos anys que funciona Ciències. [I allà faig] el doctorat, amb el professor que m'havia dit que s'estava creant l'Autònoma. Amb això em va tractar molt be. Em dona una plaça d'adjunt directament. És a dir, jo no passo per ajudant.<sup>712</sup>

Sí que em consta que, que vaig tenir gent que va vetllar per mi. O sigui. A la facultat d'Econòmiques vaig ser un any o dos ajudant de primer, i després vaig ser ajudant d'aquest professor [que va vetllar per mi] amb un curs de tercer que es deia models matemàtics de l'economia. I feia el curs per la tarda. (...) I sé que ell, per exemple, en un moment donat em va dir: "mira aquesta és la teva beca". Aleshores les beques també anaven per punts no (...) I es veu que algú havia sumat malament el meu expedient, ell ho va repassar i va veure que donava els punts i per això em van donar la beca. Perquè vaig tenir algú que es va preocupar de sumar diem-ne. I bueno clar, li estic agraïda.<sup>713</sup>

---

<sup>710</sup> Entrevista 006 – Nacida en 1942. Carrera: Ciencias. Químicas 1958/59-1962/63. Lectura tesis: 1970.

"A mí el catedrático me vino y me ofreció una plaza. Y dije que sí".

<sup>711</sup> Entrevista 004 – Nacida en 1945. Carrera: Filosofía y Letras. Filología Griega 1962/63-1966/67. Lectura tesis: 1971.

"La plaza de ayudante la conseguí porque uno de los catedráticos me la ofreció. Era la forma de entrar en la universidad, y yo entré. A ver, también te la ofrecían porque tenías un buen expediente. Yo tenía un buen expediente y era buena estudiante".

<sup>712</sup> Entrevista 008 – Nacida en 1945. Carrera: Ciencias. Químicas 1962/63-1966/67. Lectura tesis: 1975.

"Empecé como profesora en la Autónoma dos años después que entrara en funcionamiento la facultad y allí empecé el doctorado con el profesor que me había ofrecido la plaza. De hecho, me trató muy bien pues me ofreció directamente la plaza de adjunta, no pasé por la categoría de ayudante".

<sup>713</sup> Entrevista 003 – Nacida en 1947. Carrera: Ciencias Económicas 1964/65-1968/69. Lectura tesis: 1978.

Analizar quién les dio la mano (les tendió la oportunidad) para entrar es importante porque pone de manifiesto un elemento importante: ¿condicionaba ser hombre o mujer para conseguir esa primera oportunidad y para mantener esa ayuda a lo largo de la trayectoria profesional? En ningún caso se trata de desvirtuar (o poner en entredicho) sus trayectorias, bien al contrario. De algún modo, que tuvieran esa oportunidad significa que la cuestión del género aunque presente no era necesariamente determinante. Significa que hasta cierto punto podían disputar en igualdad de condiciones a otro compañero hombre el favor o la ayuda de un determinado profesor.

[Vosaltres sou la primera generació de dones que us quedeu, més d'una, a la universitat. Perquè vosaltres us hi quedeu?]  
Això tampoc t'ho sabia dir. Home no ho sé. Saps què passa. Clar, una companya meva va tenir la gran sort de trobar a un catedràtic, un gran mestre, un gran civilista i una gran persona. Jo vaig trobar un altre catedràtic, jo i una companya meva, també. O sigui, vull dir-te, determinades persones obertes que et donen un camí. Que potser també aquesta generació de professors que vam tenir nosaltres, t'obren unes portes que d'una altra forma no se t'haurien obertes. No ho sé. No m'imagino jo un dels catedràtics que hi havia tenint senyoretetes com ajudant. O que tampoc ja les dones no hi anaven. O que nosaltres, les dones ja trèiem el cap i ja ens atrevíem una miqueta a dir, bueno, a dir-ho amb naturalitat que volies quedar-te a la universitat o fer una cosa, una professió. Mentre que alumillor les més grans que nosaltres ja ni s'ho plantejaven. O també els seus marits, o vés a saber. No ho sé.<sup>714</sup>

---

“Sé que hubo un profesor que se preocupó por mí y me dio la oportunidad profesional. Fui profesora ayudante de este profesor unos cuantos años y luego me ayudó a conseguir una beca para poder irme al extranjero a formarme”.

<sup>714</sup> Entrevista 024 - Nacida en 1943. Carrera: Derecho 1959/60 – 1963/64. Lectura tesis: 1970.

“Yo tuve la suerte de que un profesor me dio la oportunidad y la confianza para que pudiera iniciar mi carrera académica. Otra compañera mía también tuvo mucha suerte en este sentido, pues también fue un catedrático que le dio la oportunidad. En buena medida, hubo un grupo de profesores que nos abrieron las puertas. A ver, también había profesores que no te daban esa oportunidad. Pero los que sí te la daban, y si tu querías quedarte, podías. Quizás las mujeres anteriores a nosotras no tuvieron esas puertas abiertas o tampoco se lo planteaban. No lo sé”.

## **Límites y posibilidades de iniciar una carrera profesional académica**

### «Mercado laboral y profesionalización»

En el capítulo anterior, el análisis se centraba en la etapa formativa preuniversitaria y la universitaria. En este caso, el punto de partida se sitúa justo al finalizar la licenciatura: ¿qué proyectos personales y profesionales tenían en mente?, ¿qué opciones u oportunidades tuvieron profesionalmente?, ¿el horizonte era hacer carrera académica o tenían otros horizontes?

No es objeto de nuestra investigación hacer un análisis sobre el mercado de trabajo español durante la etapa franquista, pero sí parece pertinente hacer algunas puntualizaciones sobre las salidas profesionales de los licenciados en su conjunto y, específicamente de las licenciadas<sup>715</sup>. Obviamente, la coyuntura económica no fue siempre estática y junto al crecimiento y desarrollo económico de los sesenta también hubo, a partir de la segunda mitad de la década de los setenta, momentos de crisis con importantes tasas de desempleo entre los jóvenes licenciados<sup>716</sup>.

Para intentar hacernos una idea general sobre qué salidas profesionales eran mayoritarias entre las recién licenciadas, tomamos como datos de referencia los provenientes de la “Encuesta a la Mujer Universitaria” (también denominada Encuesta a graduadas)<sup>717</sup> que recoge datos sobre las licenciadas de la promoción 1963-64 y licenciadas de otras promociones y la “Encuesta a la Juventud Universitaria” (también

---

<sup>715</sup> Sobre el trabajo profesional de la mujer en la etapa franquista (y también desde perspectivas temporales más amplias) ver: Durán Heras, *El trabajo de la mujer en España: un estudio sociológico*; Luis J. Garrido, *Las Dos biografías de la mujer en España* (Madrid: Instituto de la Mujer, 1993); Subirats Martori, *El Empleo de los licenciados*; Durán Heras, *Los Universitarios opinan*; Sanchidrián Blanco, «Estudios universitarios y ejercicio profesional de las mujeres en el franquismo»; Benería, *Mujer, economía y patriarcado durante la España franquista*; Consuelo Flecha García, «Los obstáculos a la entrada de las mujeres en el empleo cualificado: formación y profesionalización», en *¿Privilegios o eficiencia?: mujeres y hombres en los mercados de trabajo*, ed. Lina Gálvez Muñoz y Carmen Sarasúa (Alicante: Universidad de Alicante. Servicio de Publicaciones, 2003), 57-78.

<sup>716</sup> Subirats Martori, *El Empleo de los licenciados*. La fecha de publicación es 1981, pero la parte de trabajo de campo se realizó en 1975.

<sup>717</sup> Esta encuesta se realizó en 1966 por encargo de la Regiduría de Estudiantes y Graduadas de la Sección Femenina. Se reproducen algunos datos en: Durán Heras, *El trabajo de la mujer en España: un estudio sociológico*, cap. Las Universitarias (p.205-277). Del total de la muestra, 102 entrevistas pertenecen a graduadas de la promoción 1963-64, las 63 restantes a otras promociones de las facultades de Económicas, Farmacia, Filosofía, Medicina, Químicas y Arquitectura. Como los mismos autores indican los resultados no pueden generalizarse a toda la población femenina con título superior debido a ciertas dificultades que tuvieron en la realización del trabajo de campo. Sin embargo, como ellos mismos afirman sí “sirven a título indicativo y para descubrir algunas relaciones entre variables”.

denominado Los universitarios opinan)<sup>718</sup> realizada a estudiantes, hombres y mujeres, durante el curso 1968-69. Reproducimos el cuadro (Cuadro 7.1) y el análisis que hacen sobre los datos obtenidos en relación a qué sectores el estudiante universitario esperaba ejercer su actividad:

**Cuadro 7.1:** Estudiante universitario. Sector en que piensa trabajar, por Facultades.

	Económicas %	Farmacia %	Filosofía %	Medicina %	Químicas %	Arquitectura %	S.R. %	Total %
Empresa pública	25	14	54	17	27	7	28	26
Empresa privada	45	48	11	16	25	56	28	26
En ambas	7	18	17	45	11	15	32	26
No lo sabe	23	20	14	20	34	22	12	21
No contesta			5	1	3			2
TOTAL	100 (84)	100 (132)	101 (239)	99 (391)	100 (155)	100 (89)	100 (25)	100 (1.115)

Fuente: Encuesta a la Juventud Universitaria, 1968.  
(Publicado: Los Universitarios Opinan. Madrid: Almena, 1970.)

Exceptuando una quinta parte que no tiene aún proyectado el sector en que va a trabajar, los demás se distribuyen a partes iguales entre la Administración Pública, la empresa privada y la combinación de ambas.

Este equilibrio desaparece al tener en cuenta el sexo, ya que las mujeres se inclinan más hacia la Administración Pública y los varones hacia la empresa privada. También son grandes las diferencias regionales y según se trate de una u otra carrera; por ejemplo, los arquitectos, farmacéuticos y economistas piensa preferentemente en trabajar en la empresa privada, y los médicos esperan simultanear el ejercicio en la Administración Pública, en el sector sanitario. En Químicas hay una proporción muy alta que aún no sabe qué hacer, pero en cualquier caso aparece con fuerza la expectativa de trabajo en la empresa pública, expectativa que alcanza su puesto más alto entre los estudiantes de Filosofía que enfocan su ejercicio profesional hacia el sector educativo.<sup>719</sup>

<sup>718</sup> Durán Heras, *Los Universitarios opinan*. También se realizó a nivel estatal. La muestra la componían 1.115 cuestionarios, de los cuales 688 fueron respondidos por hombres y 427 por mujeres.

<sup>719</sup> *Ibid.*, 37-40.

Si nuestro objeto de análisis son las mujeres que optaron por la docencia universitaria, ¿por qué empezar este análisis analizando el marco general laboral con el que se encontraron las recién licenciadas? Fundamentalmente porque el objetivo es analizar cómo, por qué y cuándo las mujeres que estudiaban en la universidad en los años cincuenta, sesenta y setenta vieron la docencia universitaria como una salida profesional posible y alcanzable. Esto significa que no sólo nos interesa saber cómo se desarrollaron dentro de la universidad sino como fue todo el proceso previo que trascendió entre la finalización de la licenciatura y la primera oportunidad profesional que tuvieron para ejercer como docentes. Y en este sentido, mientras que ese proceso es relativamente inmediato en algunos casos, en otros las mujeres tuvieron su primera experiencia laboral en otros ámbitos.

Una primera pregunta a plantearse sería: ¿la vocación se tiene o se encuentra? Ciertamente son muchos los peligros que entraña emplear este concepto para intentar explicar cualquier trayectoria profesional. Y más, teniendo en cuenta que en el proceso de reconstrucción de la propia trayectoria se realiza desde una perspectiva temporal posterior a los acontecimientos<sup>720</sup>. No obstante, puede ser un concepto útil si se utiliza críticamente y como un elemento construido en un contexto histórico determinado e identificando las posibles variables que podían influir en dicho proceso de elección de la propia salida profesional. Esto es: esa inclinación hacia una profesión o carrera está mediatizada por el entorno en el cual el sujeto en cuestión vive, y es a partir de ese contexto donde se debe examinar dicha vocación<sup>721</sup>. Con este objetivo se procederá a identificar, brevemente, las distintas posibilidades laborales a las cuales las mujeres licenciadas podían acceder una vez terminada la carrera.

Si el acceso de las mujeres a la universidad como estudiantes era un fenómeno no generalizado y con diferencias numéricas importantes según la facultad, es lógico pensar que su entrada al mercado laboral tampoco era un fenómeno común. O por lo menos, no exento de algunas dificultades. Aunque con perspectivas laborales distintas,

---

<sup>720</sup> Solo como referencia, citamos algunos autores que dan cuenta del problema temporal que conlleva el proceso de reconstrucción de la propia trayectoria vital y profesional. Govoni, «Crafting Scientific (Auto) Biographies»; Maurice Halbwachs, *Los marcos sociales de la memoria* (Rubí: Fondo de Cultura Económica, 2004); Llona González, *Entreverse: teoría y metodología práctica de las fuentes orales*; Pérez-Fuentes Hernández, *Subjetividad, cultura material y género. Diálogos con la historiografía italiana*; Passerini, *Memoria y utopía: la primacía de la intersubjetividad*.

<sup>721</sup> Tomamos en préstamo la definición que hace María José Alonso Sánchez: “Ese encontrar o tener una vocación puede comprender, desde la óptica sociológica, en función del binomio determinación estructural/acción individual. La vocación se determina socialmente al relacionarse con el universo de modelos posibles abierto para un sujeto”. García de León y García de Cortázar Nebreda, *Las académicas: profesorado universitario y género.*, 81.

estas universitarias –recién licenciadas- buscaban una forma de ganarse la vida, de ser independientes económicamente.

En este sentido, las salidas profesionales -y las posibles dificultades a afrontar- variaban significativamente según la especialidad científica que habían cursado. Somos conscientes de que cada disciplina científica necesitaría de un estudio pormenorizado de las salidas profesionales que ofrecía (si en el sector público o privado, si era ejercicio libre o en relación de dependencia). También sería pertinente plantear el estudio en función de las propias dinámicas internas de cada sector profesional. Aun así, aunque sean breves pinceladas, éstas nos permiten recrear un marco laboral general.

Para empezar, las licenciadas en Filosofía y Letras veían el mundo de la enseñanza media como uno de los principales destinos laborales. También el mundo de las editoriales o el ámbito de museos y archivos<sup>722</sup>.

Luego yo tenía la idea desde ya hacía bastante tiempo, desde que empecé la universidad (...) de hacer cátedras de instituto. (...) Yo me había planteado la cátedra de instituto.<sup>723</sup>

[Acabes la carrera i penses en]

No, jo, no pensava res. Jo lo que em sortís. A veure problemes de feina n'hi havia pocs eh. O sigui que tothom es col·locava de seguida. (...) Donava classes al mateix temps a escoles. O sigui de Filosofia, vaig estar donant classe, mentre estava amb aquesta escola de teologia, vaig donar classes en una escola que es deia Loreto, i a una escola que era molt avançada, que era catalana, però que els classes no es feien en català. Que es deia Santa Anna, que encara existeix. (...)

[Anar a instituts era el destí de moltes noies]

Una opció. La més freqüent era fer oposicions per ser professora d'institut de batxillerat. El que passa és que jo no ho vaig fer perquè ja em va venir altres coses, però si no m'hagués vingut la oferta de la universitat hauria fet això, potser hauria acabat fent això. De fet, molta gent de la meva generació va

---

<sup>722</sup> En el caso de las editoriales, en la década de los cincuenta y sesenta era una salida profesional alternativa a la enseñanza media. Esta situación empezó a cambiar a finales de los setenta, con la externalización de muchas de sus tareas. De forma testimonial, algunas de estas editoriales eran: Salvat, Teide (posteriormente Vicens Vives), Enciclopèdia Catalana, Edicions 62, entre otras. Y en relación al ámbito de museos y archivos, existía un cuerpo nacional, *Cuerpo Facultativo de Archiveros, Bibliotecarios y Arqueólogos*, que se ocupó de la gestión y organización de la red de estas organizaciones de patrimonio cultural. Aunque necesitaría de una investigación mucho más detallada, es curioso el hecho de que más de una de las mujeres entrevistadas trabajó, en algún momento, en uno de los dos sectores mencionados.

<sup>723</sup> Entrevista 009 – Nacida en 1933. Carrera: Filosofía y Letras. Historia 1949/50-1953/54. Lectura tesis: 1985.

començar fent oposicions a institut i algunes, després, van passar a la universitat. Però jo no ho vaig fer perquè no vaig tenir necessitat de fer-ho.<sup>724</sup>

[Acabes el curs 66/67 què et plantejes fer?]

A veure, jo primer em plantejo fer el CAP, el curs d'aptitud pedagògica que se'n diu. I aleshores amb el CAP vaig anar a l'institut allà al Pont del Treball, em sembla [Infanta Isabel]. Diria. I allà faig el CAP. Dos anys em sembla. Per presentar-me a oposicions. I al mateix temps dono classes a Betània-Patmos, una escola horrorosa, de nens pijos horrorosos. Allà faig batxillerat. (...) Una any horrorós. Mentre feia el CAP també feia això. I després ja vaig entrar a les editorials.

[El CAP el fas]

El faig perquè la idea es presentar-me a oposicions d'institut. Clar, i el CAP s'ha de tenir. (...) Jo no sé perquè vaig a parar a la Salvat com a editorial. (...) Tothom en aquell moment feia contemporània i els medievalistes i els moderns érem una cosa molt molt rara. Jo crec que realment em van cridar a la Salvat per qüestions de l'època que més o menys havia treballat.<sup>725</sup>

También las licenciadas en Ciencias veían el sector de le enseñanza como una salida natural. En su caso además, con un elemento a favor: los colegios y los institutos femeninos buscaban mujeres licenciadas (eran necesarias para poder firmar las actas), y de licenciadas en Ciencias en esa época no había tantas.

[El primer any estàs treballant com a professora en un col·legi]

Sí, en aquell moment hi havia molta necessitat [de professores]. Hi havia molta més canalla, i, en certa manera, el currículum no fa falta. El que fa falta és tenir la llicenciatura. Havies de ser un llicenciat. (...) L'important era ser llicenciat per poder signar les actes. Necessiten llicenciats. I no n'hi han tants. I menys de Ciències. I dones tampoc. Per tant, era fàcil.<sup>726</sup>

---

<sup>724</sup> Entrevista 014 – Nacida en 1941. Carrera: Filosofía y Letras. Filosofía 1959/60-1964/65. Lectura tesis: 1975.

“Terminada la carrera no pensaba nada. Lo que saliera. Tampoco había problemas para encontrar trabajo entonces. Daba clases en distintos colegios. Los institutos en aquella época era una opción profesional muy común. Hacer oposiciones y ser catedrática de instituto. Pero yo no lo hice porque me salieron otras cosas. Posiblemente si no hubiera tenido la oportunidad en la universidad lo hubiera hecho”.

<sup>725</sup> Entrevista 026 - Nacida en 1942. Carrera: Filosofía y Letras. Historia 1961/62 – 1966/67. Lectura tesis: 1978.

“Termino la licenciatura y hago el curso (el CAP) para poder ser profesora de instituto. Un par de años duraba. Y luego hacer oposiciones. Mientras estoy haciendo este curso doy clases en un colegio del cual no tengo muy buen recuerdo. Pero al terminar el CAP tengo la oportunidad de ir a editoriales y me voy al mundo de las editoriales”.

<sup>726</sup> Entrevista 006 – Nacida en 1942. Carrera: Ciencias. Químicas 1958/59-1962/63. Lectura tesis: 1970.

“El primer año justo después de terminar la licenciatura doy clases en un colegio. Entonces, los colegios buscaban licenciados para poder firmar las actas de evaluación, y en los colegios de chicas siempre

[Acabes el curs 66/67, i ara què?]

Fèiem com una mena de treball experimental de laboratori, la tesina, i donava classes en un col·legi del Poble Sec.<sup>727</sup>

En el caso de las licenciadas en Ciencias, asimismo, tenían también como salida profesional el mundo de la industria y el sector privado (laboratorios por ejemplos). No obstante, las posibilidades de ser contratadas no eran siempre muy favorables:

[¿Cómo consigues el trabajo en el instituto?]

Porque un día que paso por la universidad me encuentro a uno de los profesores adjuntos y me dice que la directora de este instituto le había dicho que necesitaban una profesora de ciencias. Pero es que antes de ir al instituto me había encontrado con a otro profesor que entonces trabajaba en unos laboratorios. (...) Era un hombre que era doctor pero que trabajaba en la industria. Pues en esa industria necesitaban un químico, y de repente me dice: "¿Qué haces tú aquí?" Y digo: "He vuelto". Y me dice "¿Quieres trabajar?" Y dijo bien. Pero de repente cuando estaba dando por hecho que sí, de golpe me dice: "¿No te habrás casado?" Digo sí, y me dice que entonces no puede ser. Digo bueno, pues no puede ser.

[¿Porqué estabas casada? ¿Qué suponía?]

Claro. Ah. Puedes tener hijos, puedes. Y. Tal cual. Y era un hombre encantador, pero eso era evidente. Y todavía se da en las industrias de química. O sea, no pensaba ni hacerme entrevista porque me conocía, sabía quién era, me aceptaba profesionalmente pero.

[Y en ese momento ¿qué piensas?]

Tenía claro que eso solía ser así. (...) Pero no tengo conciencia, en el recuerdo, de haberme sentido muy perturbada por eso. Bueno, hay que seguir adelante, hay que buscar. Era normal.<sup>728</sup>

Vaig aplicar per anar a alguna empresa i me'n recordo que res del que em van oferir, em va donar la sensació que. Me'n recordo amb una que, molt amables, però em va dir: "Miri, és que ara de moment de química no tenim res, però si vostè es queda de secretària". I em vaig sentir com ofesa. (...) Clar, tu anaves a veure si amb una carrera, i t'havien donat una entrevista. I quan acabes et diuen això: "Sí. Vostè podria fer carrera, però hauria de començar de secretària". I és clar, vaig dir que no. (...) Per això de la secretària. I no és que tingui res en contra eh, perquè pots ser un bon secretari. Però clar, estic segura que amb cap noi que hi hagués anat li haguessin dit això. D'això també

---

buscaban licenciadas en Ciencias. Querían licenciados, que fueran mujeres y de Ciencias. Y entonces, mujeres de este perfil no había tantas. Con lo cual era fácil conseguir trabajo".

<sup>727</sup> Entrevista 011 – Nacida en 1945. Carrera: Ciencias. Químicas 1962/63-1966/67. Lectura tesis: 1976.

<sup>728</sup> Entrevista 022 - Nacida en 1937. Carrera: Ciencias. Químicas 1954/55 – 1958/59. Lectura tesis: 1971.



n'estic absolutament convençuda. (...) A la indústria havies de competir amb els homes i ja era diferent.<sup>729</sup>

Situaciones similares se podían encontrar las licenciadas en Económicas. Aunque no siempre. El campo de la economía, en progresiva expansión entonces, ofrecía diversas salidas profesionales.

[Acabes el curs 68/69 què et plantejes?]

L'últim any podies triar una mica l'especialitat, i trio macroeconomia. Acabo i com que era de Sabadell. Entre els professors de la facultat hi havia un professor i ell treballava a la Caixa de Sabadell, em fa la proposta d'entrar al Servei d'Estudis de la Caixa de Sabadell. I tinc una primera experiència laboral al Servei d'Estudis. (...) I vaig entrar a fer això, feina d'anàlisi econòmica.

[A través d'un professor entres a la caixa. T'estava bé o volies buscar un altre tipus de feina?]

La feina a la caixa és que hi ha la possibilitat de fer una feina interessant. Me la proposen, però jo tinc la impressió que també la trio. Les dues coses.<sup>730</sup>

Sin embargo, determinados esquemas mentales seguían teniendo un peso importante en la sociedad de la época<sup>731</sup>.

Bueno, vaig fer la típica evolució que, que fèiem els joves en aquell moment. T'independitzaves, intentaves independitzar-te, per tant necessitaves feina. La veritat és que trobar feina tampoc costava. Potser no trobaves la que volies però no costava. I sí que em vaig trobar que, el fet de ser dona, això també va ser una experiència que durant la facultat no l'havia tingut. (...) Llavors quan vam acabar la carrera, hi havia llocs que no et volien perquè erets dona.

[Obertament?]

Obertament. O altres, per exemple. Era una època que començava també el desenvolupament de tot el tema de la borsa i temes bancaris. I jo me'n recordo d'haver fet, proves per exemple, no sé quin banc era, si el Popular o el Bilbao Vizcaya, que, allò prova. Anunci al diari eh: llicenciat. Tampoc érem tant

---

<sup>729</sup> Entrevista 006 – Nacida en 1942. Carrera: Ciencias. Químicas 1958/59-1962/63. Lectura tesis: 1970. “Busqué para trabajar en el sector industrial, pero recuerdo que todo lo que me ofrecían no me gustaba. Me acuerdo de un sitio en el que me dijeron que no podían ofrecerme un puesto como química pero que si quería podía quedarme como secretaria. Claro, me sentí un poco ofendida. No es que tenga nada en contra de las secretarias, pero estoy segura que a un licenciado en químicas no le hubieran dicho esto. En la industria tenías que competir con los hombres, y era complicado”.

<sup>730</sup> Entrevista 021 - Nacida en 1945. Carrera: Ciencias Económicas 1964/65 – 1968/69. Lectura tesis: 1981.

“Al terminar, un profesor de la facultad que trabajaba en el servicio de estudios de un banco, me ofreció entrar a trabajar en ese sitio. Me lo propone y lo acepto”.

<sup>731</sup> En el capítulo anterior también se podía observar esta situación a través de una de las entrevistadas que contaba como su padre, siendo conocedor del mundo de la Banca en ese momento, prefería que estudiara una carrera pues en la banca las mujeres sólo podían aspirar a secretarias.

els llicenciats. Llicenciat en econòmiques: pim pam. Tu, anar allà, fer la prova, passar, t'entrevisten. Passes una altra entrevista psicològica, una altra no sé què. Un altre test i quan ja penses que et donaran la feina et diuen: "No miri, però és que en aquest banc", i a mi m'ha passat, "les dones només poden fer de caixeres". "Pues miri, escolti, doncs passi-ho bé". M'entens? Clar, jo podia fer-ho, perquè en aquell moment vivia a casa els pares. Però també et quedaves, i dius: perquè m'has fet fer tot això? I sí que és veritat que, que això es notava. Eh. El fet de ser dona. Malgrat que els que vam acabar la carrera per aquesta època o un parell d'anys més tard, doncs com que hi havia desenvolupament econòmic, doncs, la majoria de gent, i sobretot de les noies que jo recordo, tothom va treballar. I tothom va acabar treballant. Sí que hi havia una certa discriminació d'entrada per part de certes institucions o llocs de treball. Però tampoc jo no ho vivia com: "Oh, què s'ha cregut, ara el denunciaré". "Escolti miri, vostè s'ho perd, me'n vaig amb un altre". És dir, n'hi havia de feina.<sup>732</sup>

En el caso de las licenciadas en Farmacia, trabajar en una farmacia era la salida natural pues cumplía todos los requisitos de "profesión femenina" que entonces se consideraba apropiado para una mujer: era un trabajo de atención al público y permitía compaginar esa profesión con el cuidado de la familia y el hogar.

La peculiar organización española de la venta de productos farmacéuticos es la causa de esta preferencia [Farmacia como licenciatura a cursar]: si la venta de productos farmacéuticos se hiciese libremente, como otro producto cualquiera, y los licenciados en Farmacia se ocupasen básicamente en los laboratorios, el porcentaje de mujeres en la Facultad de Farmacia sería similar al de Químicas o al de Biológicas. Pero mientras el sistema de oficinas de farmacia regidas por Licenciados se mantenga, atraerá a gran número de mujeres por sus especiales condiciones de flexibilidad de horarios, grado de dedicación, escasa tensión competitiva intraprofesional, etc.<sup>733</sup>

Por último, para las licenciadas en Medicina y Derecho, las salidas profesionales pasaban en la mayoría de los casos por el ejercicio libre de la profesión (consulta

---

<sup>732</sup> Entrevista 003 – Nacida en 1947. Carrera: Ciencias Económicas 1964/65-1968/69. Lectura tesis: 1978. "Cuando terminé la licenciatura, como muchos jóvenes, empecé a buscar trabajo. Entonces no era difícil encontrar trabajo. Pero en esa búsqueda sí viví alguna situación discriminatoria por el hecho de ser mujer. Esta situación era nueva para mí pues en la universidad no lo había notado. Me acuerdo de una situación en concreto en que vi un anuncio para trabajar en un banco. Pedían ser licenciado en Económicas. Bien. Fui, hice las entrevistas correspondientes y al final me dijeron que "en este banco las mujeres solo pueden hacer de cajeras". Claro, yo les dije que bien, que adiós. En ese momento podía hacerlo, vivía en casa de mis padres y la verdad es que pensaba que ya encontraría otra cosa".

<sup>733</sup> Durán Heras, *El trabajo de la mujer en España: un estudio sociológico*, 181.

médica o despacho de abogados). En ambos casos, había pocas posibilidades de ejercer la profesión en la administración pública.

En el caso de la Medicina porque el sistema de sanidad pública aún estaba en fase muy embrionaria y seguía dentro de la dinámica puramente asistencia y curativa - rehabilitadora. Aunque a partir de la segunda mitad de los sesenta, hubo un cambio: se inició un proceso de transformación de los diversos seguros sociales en un sistema integrado de Seguridad Social<sup>734</sup>. El hecho de que fuera una carrera con muy pocas alumnas, y que el ejercicio de la Medicina fue cambiando, pueden dar cuenta de porque la carrera universitaria no fue vista como caso una salida atractiva para las recién médicas licenciadas.

[Canvies les teves expectatives al llarg de la carrera sobre què faràs després de la carrera?]

Sí. Sí. Perquè al començament de la carrera jo vaig viure una època, tots vam viure una època, molt especial de la Medicina. La Medicina es va socialitzar i es va convertir en un empleo més. Va passar a ser un ofici menys elitista. Elitista en el sentit dels que l'exercien. (...) Però quan jo vaig començar la carrera, sobretot els primers dos anys o tres, si el teu pare no era metge: "oi, què faràs?", "Si el teu pare no es metge, on tindràs la consulta?". O sigui, la idea era que havies d'obrir una consulta privada. I de fet la vaig obrir quan vaig acabar. La vam obrir tots. I amb un any la vam plegar. I vam tenir malalts privats, però ja no vam anar. Amb la poca pràctica que havíem arribat a fer a l'Hospital Clínic ja vam veure molt clar que allà es tractava de treballar amb un suport tècnic que havia de ser un gran hospital. Res de treballar a casa. I va quedar molt clar en el transcurs d'aquests sis anys. (...) A partir d'aquí la cosa socialment va canviar, l'enfoc del metge, però completament. (...) El paper social del metge, o la inserció social del metge en a la societat com a professional està canviant molt. També es reestructuren els hospitals i es jerarquitzen.<sup>735</sup>

---

<sup>734</sup> Para un breve repaso histórico sobre el sistema de Seguridad Social en España ver: [http://www.seg-social.es/Internet\\_1/LaSeguridadSocial/HistoriadelaSegurid47711/index.htm](http://www.seg-social.es/Internet_1/LaSeguridadSocial/HistoriadelaSegurid47711/index.htm). A partir de 1963 se inició un período en el cual se irían definiendo las características del nuevo sistema de Seguridad Social que introducían una nueva forma de ejercicio profesional de la medicina, menos basado en las consultas privadas y la beneficencia religiosa (la Ley de Seguridad Social de 1966, texto articulado de la Ley de Bases, constituyó la puesta en práctica del Sistema, que pronto sería modificada por la Ley 24/1972, de financiación y perfeccionamiento, que ordenaría su refundición con la Ley de 1966, dando lugar al texto refundido de la Ley General de la Seguridad Social de 1974).

<sup>735</sup> Entrevista 017 – Nacida en 1941. Carrera: Medicina 1959/60 – 1965/66.

“A lo largo de la licenciatura, las expectativas sobre qué hacer después fueron cambiando. En parte porque el ejercicio profesional de la medicina cambió mucho en pocos años. La Medicina se socializó, perdió el carácter elitista imperante hasta entonces. La mentalidad era que después de terminar la licenciatura tenías que poner una consulta privada. Y así lo hice, peor al cabo de un año la cerramos todos. El sistema de hospitales se estaba reconfigurando y había trabajo. Los hospitales se reestructuran y se jerarquizan”.

Y en el caso de las licenciadas en Derecho la principal salida era el ejercicio profesional libre. La legislación vigente ponía limitaciones de ejercicio por razones de género en según qué cargos públicos<sup>736</sup>.

[D'aquestes companyes de Dret, què feu quan acabeu la carrera?]

La que va conèixer el seu marit es va casar quan va acabar la carrera i té 4 o 5 fills. Va canviar totalment. (...) Tot i que el seu pare estava en bon lloc i l'hagués pogut col·locar molt bé, però no exerceix. Una altra que també tenia el seu germà a quart i que el seu pare era advocat es posa al bufet del seu germà a treballar amb el seu germà. (...) Jo acabo la carrera, faig l'examen de grau, no faig els cursos de doctorat. El meu marit sí, jo no. Jo ajudo el meu pare [és advocat] fins que em caso, que van ser dos anys.<sup>737</sup>

Otro caso, muy concreto, fue el de una de las entrevistadas que preparó y se presentó a unas oposiciones para conseguir una plaza de inspector fiscal del Estado. No consiguió la plaza por su condición de mujer:

Quan vaig veure la convocatòria no em va semblar massa difícil. Pensava que jo ho podia fer fàcilment. Però no me'n vaig adonar que mai s'havia presentat cap dona.

[Eres la primera dona que s'hi presentava?]

Sí. I va causar un. Vaig anar a Madrid. El primer dia que vaig a l'acadèmia de preparació. A Madrid vaig estar-hi un any. I el primer dia que vaig anar a l'acadèmia, jo crec que venien entrades, perquè estava tothom esperant que arribés la noia, la chica de Barcelona. Aleshores en la preparació amb el grup m'ho vaig passar bé. Mira, anava fent. Vaig fer el que fa un opositor. Tots els matins colzes, colzes, colzes. (...) Primer molta curiositat per la noia, però després amb els companys i els preparadors molt bon ambient.(...)

[Em deies jo no sabia que era la primera dona. Et sobta?]

Jo no em vaig tirar cap endarrere. Sóc la primera pues bueno, ja està. Lo que això va ser al final. Al final va ser molt desagradable, que el tribunal no estès a l'altura de les circumstàncies. Home, el tribunal. Doncs que no vaig passar. I després jo vaig parlar amb el president i em va dir "¿qué haría una señorita como usted haciendo la inspección en una mina?" Lo qual té dos elements. per una banda que les inspeccions no es fan a la mina sinó a la oficina. I segona, que encara que es fessin a la mina, si jo estic disposada a baixar a la mina no és el seu problema. O sigui que. Bueno, mira.

[És el primer cop que et diu no obertament no perquè ets dona?]

Si, i diria que la única. Que després amb coses hagi sentit no, no. La universitat amb això. En aquest cas la rompedora fui yo, que vaig voler fer això. Aleshores era un càrrec molt ben pagat, et podies guanyar molt be la vida. I jo

---

<sup>736</sup> Sobre esta cuestión remitimos al capítulo dedicado a la legislación franquista.

<sup>737</sup> Entrevista 015 – Nacida en 1947. Carrera: Derecho 1964/65 – 1968/69. Lectura tesis: 1992.

veía que era una cosa que veía que em podia guanyar la vida i després ja faràs el que et doni la gana.<sup>738</sup>

En definitiva, estos ejemplos nos muestran una paradoja entorno al mundo universitario. Por ejemplo, para las licenciadas en Ciencias, en Económicas y en Derecho la universidad era percibida como un mundo menos hostil, o por lo menos más igualitario en cuestiones de género. En cambio, las licenciadas en Filosofía y Letras las salidas fuera de la universidad eran más atractivas. Por un lado el mundo de las editoriales porque coincidía en que era un momento en que había trabajo. Y, por el otro, el mundo de la enseñanza y los museos, archivos y bibliotecas eran atractivos porque mediante una oposición se podía conseguir un buen puesto de trabajo (a través de un sistema meritocrático institucionalizado). Las licenciadas en Farmacia tenían una salida profesional muy estipulada (regentar o trabajar en una farmacia) que ya les aseguraba un buen nivel de vida. También, como las de Ciencias, podía dirigirse al mundo de los laboratorios y la industria pero con una altísima probabilidad de tener que afrontar situaciones un tanto discriminatorias por su condición de mujer. Finalmente, a las licenciadas en Medicina la universidad no les parecía un horizonte para nada sugerente. Pudiendo ejercer de forma libre su profesión o, en el momento de reorganización de los hospitales, entrar en el sistema público de sanidad, eran opciones profesionales más inmediatas y más atractivas.

Hecha esta breve introducción general, en los tres siguientes apartados vamos a responder a tres cuestiones claves: cómo iniciaron la carrera académica, por qué optaron por esa vía profesional y cuándo sucedió. En algunos casos el cómo y el por qué son difícilmente dissociables, pero se presentan de forma separada porque permite identificar mejor determinados matices.

---

<sup>738</sup> Entrevista 024 - Nacida en 1943. Carrera: Derecho 1959/60 – 1963/64. Lectura tesis: 1970. "Cuando vi la convocatoria pensé que no era excesivamente difícil. Pero no sabía que ninguna mujer antes que yo lo había intentado. Fui la primera mujer que se presentaba a estas oposiciones. Fui a una Academia a Madrid y después de los primeros días en que había mucha expectación por ver una mujer allí, preparé normalmente las oposiciones. Saber que era la primera mujer no hizo que cambiara mi decisión de presentarme, simplemente pensé que no era relevante. Pero al final todo fue un poco desagradable, el tribunal no estuvo a la altura de las circunstancias. No conseguí pasar las oposiciones. Y hablé con el presidente del tribunal y que dijo: "¿qué haría una señorita como usted haciendo la inspección en una mina?". Este comentario tiene dos elementos: por un lado, las inspecciones se hacían en la oficina, no en la mina. Y, en segundo lugar, aun haciéndose en la mina, si yo estaba dispuesta a bajar a la mina o no era mi problema, no el suyo. En fin. Creo que fue la primera y la única vez que me dijeron que no por ser mujer. En esta cuestión de las oposiciones a fiscal la rompedora fui yo. A ver, ese cargo estaba muy bien pagado y podías ganarte muy bien la vida. Así que pensaba que merecía la pena presentarse a las oposiciones".

### «Cómo: cursos de doctorado, tesis doctoral y docencia»

Como se puede observar en las breves biografías al inicio de este apartado, no todas las mujeres entrevistadas se iniciaron en el mundo profesional universitario de la misma forma. Generalmente las investigaciones que tienen como objeto de estudio el profesorado universitario sitúan el análisis entorno a tres conceptos: las carreras, las trayectorias y las estrategias (las investigaciones realizadas desde la perspectiva de género emplean el plural para reflejar la diversidad existente). En nuestro caso, a pesar de que los tres conceptos pueden ser aplicables de un modo genérico, cabría hacer algunas puntualizaciones respecto a las estrategias.

El concepto estrategia, según la definición del diccionario, resulta o excesivamente rígido (*“en un proceso regulable, conjunto de las reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento”*) o bien excesivamente genérico (*“arte, traza para dirigir un asunto”*). En cambio, el concepto “forma” refleja con mayor exactitud aquello a lo que queremos dirigir nuestra atención: al *“modo o manera en que se hace o en que ocurre algo”*. Es decir, remite al cómo consiguieron introducirse en el mundo académico.

Hecha esta puntualización, esquemáticamente se podrían identificar tres puertas distintas de entrada: aquéllas que una vez tuvieron decidido hacer los cursos de doctorado y a resultas de éste tuvieron la posibilidad de ejercer docencia (es decir primero se piensa en el doctorado, luego en la salida profesional). La segunda, aquéllas que al tener la oportunidad de ejercer como docentes vieron que la tesis sería un requisito indispensable para mantener ese puesto de trabajo y, en consecuencia, decidieron empezar la tesis. Y, por último, aquéllas a las que les ofrecieron la posibilidad de cursar el doctorado y paralelamente formarse para ser docentes (los cursos de doctorado y la docencia se dan simultáneamente).

En el primer grupo se encuentran las que iniciaron la carrera universitaria a través de los cursos de doctorado. ¿Significa que tenían una idea ya previamente creada de que esa sería la puerta de entrada a la institución? La respuesta sería doble: sí y no. Y el hecho de que la respuesta sea afirmativa o negativa depende del momento en que iniciaron los cursos de doctorado y las expectativas laborales que tenían entonces.

Por ejemplo, dentro de este primer grupo, se podría identificar un subgrupo que se caracteriza porque muchas de ellas veían la realización del doctorado como una extensión de su formación académica. El objetivo principal era, primeramente, ampliar sus conocimientos en esa materia.

[Em deies, “jo de la universitat no esperava res”]

No. Quan jo començo la universitat ho esperava tot però com que no em donen res me'n vaig al bar. Home, jo la universitat. No ho sé. Estudio rus. Faig moltes coses. A classe el mínim possible porque era una tomadura de pelo.

[I amb el doctorat?]

Però han passat 12 anys eh. El doctorat què passa? No faig el doctorat per entrar a la universitat. Faig el doctorat perquè la Margaret Mead diu que les dones hem d'estar preparades i no hem de pagar el doctorat de ningú. Com que jo he fet tot el que diu la Margaret Mead, jo he acabat la llicenciatura i m'he esperat un any o dos per casar-me i que ell acabés el doctorat. Hombre. (...) Vaig a París. Ell la gran beca de no sé què i jo, en fi donant classes. Anem a Estats Units i ell a Harvard no sé què i no sé quantos i jo a la BU [Boston University] de lectora. Clar, és que jo he fet exactament lo que [la Margaret Mead deia que no havíem de fer]. No exactament però bueno. Això s'ha acabat. Faig el doctorat. A més un amic m'ho havia dit tal i qual. (...) Però no el faig per entrar a la universitat. Jo fundo una escola aquí al pavelló social. (...) Faig la tesi perquè és el grau màxim que es pot tenir a la universitat. No ets més per ser catedràtic, que ser doctor. Catedràtic és administratiu. Però el grau màxim és batxiller, llicenciat i doctorat. I cada cosa d'aquestes representa una cosa mental diferent. **Jo faig el doctorat per descobrir. Perquè és lo que ja volia fer de petita. I faig això.**<sup>739</sup>

[Tu acabes el curs 62/63 i el curs següent comences els estudis de doctorat.]

Mmmh. Sí. Sí. Per dir-ho d'alguna manera.

[O d'una altra manera: acabes el curs 62/63 què fas després?]

Estic un any donant classes a batxillerat en una escola. Perquè tens la sensació de que has de començar a guanyar-te una mica la vida. Però al cap de poc penso que he d'aprendre més. Que allò que tinc no en sé prou i que voldré fer el doctorat. (...) I vas a demanar a veure si t'accepten per fer una tesi doctoral. I llavors t'accepten a fer la tesi doctoral. I comences a treballar en aquest departament. En paral·lel, com que no tens ni has demanat beca ni res aquell any faig una mica d'ensenyament mitjà. A mi l'ensenyament sempre m'havia agradat però dubtava si fer ensenyament o dedicar-me més aviat a anar a una empresa. (...) **L'ensenyament sí però tampoc. Vaig pensar tota la vida ensenyant a canalla no m'hi veig. I llavors es quan dius: no, no, jo el que he de fer és una cosa per estar a un altre nivell.**<sup>740</sup>

---

<sup>739</sup> Entrevista 027 - Nacida en 1936. Carrera: Filosofía y Letras. Historia 1954/55 – 1958/59. Lectura tesis: 1968.

“Hice la tesis doce años después de terminar la licenciatura. Y la hice porque quería descubrir. Después de acompañar a mi marido a distintas universidades extranjeras y que él iba haciendo el doctorado, un día decido influenciada por la opinión de una antropóloga (y por consejo de un amigo) que tengo que hacer el doctorado yo, no mi marido. Hago la tesis para tener el mayor grado académico posible. Ser doctor”.

<sup>740</sup> Entrevista 006 – Nacida en 1942. Carrera: Ciencias. Químicas 1958/59-1962/63. Lectura tesis: 1970.

“Después de terminar la licenciatura estuve un año dando clases en un colegio. Pensaba que tenía que empezar a ganarme la vida de algún modo. Pero pronto pienso que debo aprender más y entonces pienso en hacer el doctorado. Voy a ver al profesor para ver si acepta dirigirme la tesis y me ofrece

A mi m'agradava molt un professor per com escrivia els seus articles al Noticiero Universal. I a aquest professor jo no el coneixia però veia que era professor de la Universitat de Barcelona. I m'agradava molt perquè quan feia articles sempre explicava la història que hi havia (...) I jo vaig dir, vull que em dirigeixi la tesi aquest home. Així que me'n vaig anar a la Central, vaig buscar el seu despatx i li vaig picar a la porta. I li vaig dir, mira "voldria que fossis el meu director de tesi i m'agraden molt els teus articles al Noticiero Universal i voldria que me la dirigissis tu". I em diu: "jo puc dirigir tesis?". I dic: "què no ets doctor?" I em diu sí. "Doncs jo m'he mirat la normativa i la tesi me la pot dirigir qualsevol doctor". I em diu: "Però jo només sóc doctor i contractat". I li dic m'és igual, m'agrada el teu plantejament. (...) Total que entre que li va fer gràcia lo que li plantejava i que sóc del mateix cole que la seva dona em diu que ok i que és el meu director de tesi. Que prepari els papers i que tal i em dóna un munt de contactes amb qui anar a fer entrevistes a París. Bueno, perfecte. I començo a fer la tesis en aquesta línia.

[Perquè decideixes fer el doctorat? ]

**Perquè si quan acabava el batxiller vaig dir que volia fer una llicenciatura, quan acabo la llicenciatura dic que vull fer un doctorat. I vull fer un doctorat amb lo que jo vulgui fer.** És a dir, internacional. El fet d'anar a França a mi m'atrau molt, perquè allà podies anar a cursos de doctorat de qualsevol, i vaig estar amb gent que no m'hagués pensat mai a la vida (...) Els oficials els vaig fer a la Universitat de Barcelona. Entraves allà hi veies el cursos que es feien i deies aquest, aquest, aquest i hi anava. (...)

[Per a què fas el doctorat? Quina idea tenies? Fer carrera acadèmica?]

**No, no, no. Jo em plantejava que volia continuar. Diguem-ne que el que jo anava aprenent per mi mateixa arribés a culminar en un reconeixement professional, que era el títol de doctor. I punto. I això va durar molt anys. Entremig vaig estar fent altres qüestions.**<sup>741</sup>

Además de este interés académico genuino, dentro de este grupo también se puede identificar un segundo subgrupo: aquéllas que proseguían con los cursos de doctorado porque un profesor las invitaba a hacerlo, sugiriéndoles el tema de tesis o lecturas relacionadas con su especialidad. O incluso les ofrecían un apoyo económico, fuera o no fuera éste muy cuantioso.

---

empezar a trabajar en el departamento haciendo algunas prácticas. Es decir, empiezo en la enseñanza media pero pronto decido que debo hacer algo para estar a otro nivel y empiezo el doctorado".

<sup>741</sup> Entrevista 019 - Nacida en 1950. Carrera: Derecho 1968/69 – 1972/73. Lectura tesis: 1983.

"Había un profesor de la universidad que escribía, desde mi punto de vista, unos artículos periodísticos muy interesantes. Me gustaban porque siempre explicaba el contexto histórico que había detrás del suceso que estuviese analizando. Total, que un día me presenté en su despacho y le dije que quería que me dirigiera la tesis. Tenía tema y todo yo. Después de la primera impresión, me dice que sí y me da una lista de contactos para que pueda iniciar mi investigación. Y empiezo. Hice la tesis por el mismo motivo por el que después de hacer el bachillerato dije que quería ir a la universidad. Aprender. No hice la tesis con el objetivo de hacer carrera académica. Pensaba que aquello que iba aprendiendo tenía que culminar con un reconocimiento profesional, que era el título de doctor. Y así fue. Mientras hacía la tesis, hice muchas otras cosas".



[Per què decideixes fer el doctorat?]

**Oh, perquè el catedràtic em va enganxar i em va dir: "ara fes el doctorat aquest".** Ell va fer Ferran II i la ciutat de Barcelona i allavorens va donar tot un munt de temes de tesi de la part anterior. (...) Allavors a mi em va donar el tema de la Busca i la Biga. (...) Tots a base d'aquestes èpoques. I llavors, encara estudiants, ens va fer anar als arxius en grup o sol, amb un dels àngels de la guarda que deia ell, els ajudants.

[I mentre fas la tesi treballes?]

Amb beques. Si una beca que em va proporcionar aquest professor del Consell Superior d'Investigacions Científiques i l'Institut Jerónimo Zurita que era 333, 33 pessetes al mes. No res.<sup>742</sup>

[Me decías: "mis compañeros encontraron trabajo rápido". ¿Te planteas salir a buscar trabajo en una empresa o en la industria? O, ¿por qué decides seguir en el doctorado?]

Pues no lo sé. Si te digo la verdad no lo sé.

[¿Lo intentas?]

No, en ese momento no. No, no.

[¿Y entonces empiezas el doctorado?]

El doctorado lo inicio directamente. (...) **No me veía con capacidad para, para organizarme otro tipo de vida de entrada, y que por lo tanto quería seguir en la universidad. Y además me iban a dar seguramente una beca, que me dieron del Patronato de Igualdad de Oportunidades [PIO].**

[¿La beca PIO la pides a través de la universidad?]

Sí. No creo que fuera mucho dinero. No me acuerdo. Era una beca para doctorados. Me parece que cada año se podía renovar. Y yo creo que se me renovó, pero también eso lo tengo un poco. (...) Entonces claro, allí entrabas y recién acabada la carrera lo que te hacía él, antes de darte tema ni nada, era darte problemas complicados, problemas de productos, mezclas y que tu desarrollaras un procedimiento para analizar lo que había allí. (...) Empezar un tratamiento analítico autónomo. Bueno, era un poco para ver si bueno, si además de querer hacerlo tenías. Hombre, él estaba proclive a decirme que sí, yo creo, porque los exámenes habían sido buenos y tal.<sup>743</sup>

[Acabes l'any 64, què fas?]

Bueno jo vaig fer dos coses. Una començar a treballar amb el pare, d'advocat amb el pare. **I una altra, matricular-me als cursos de doctorat. Perquè em vaig matricular als cursos de doctorat? Clar, va ser perquè el catedràtic de Dret internacional em va dir que si m'agradaria quedar-me a la universitat.** I me'n recordo que ho vaig parlar amb ell, perquè al acabar el curs vaig estar parlant amb ell, em va recomanar un parell o tres de llibres en alemany (...) i em va dir: **"i al setembre em vens a veure". I per això vaig començar a donar**

---

<sup>742</sup> Entrevista 016 – Nacida en 1931. Carrera: Filosofía y Letras. Historia 1948/49-1952/53. Lectura tesis: 1970.

"Hice el doctorado porque el catedrático que motivó a hacerlo. Me dio un tema, me puso facilidades para ir a los archivos a consultar la documentación que necesitaba y me proporcionó una beca".

<sup>743</sup> Entrevista 022 - Nacida en 1937. Carrera: Ciencias. Químicas 1954/55 – 1958/59. Lectura tesis: 1971.

**classes pràctiques amb ell. (...) I clar, aquest primer any va ser això: fer classes pràctiques, els cursos de doctorat i una mica de passant del meu pare.**

[Quan acabes i et ve a veure aquets professor, perquè t'ho diu a tu?]

Perquè jo havia mostrat interès. A mi m'havia agradat molt, sinó encara que ell m'hagués parlat o m'hagués dit algo jo tampoc, m'hauria tret del mig. I tampoc tenia una cosa, m'agradava l'internacional, m'agradava l'internacional privat i tampoc tenia una cosa que digués "tinc molta, molta feina". No. Jo veia lo del pare,. O sigui jo havia començat a treballar amb el pare una mica abans, jo això tampoc ho tenia gaire clar això de treballar d'advocada. I a més amb el pare. Amb un pare sempre es difícil la cosa de si ets la secretària o ets. O sigui que no tens el dret. Jo penso que era una criatura de 21 anys, ja ho veig, però que no, que no passes de ser la secretària del pare. (...) I no m'agradava massa. I llavors vaig començar aquí els cursos de doctorat. Eren d'un any. (...) I vaig fer els cursos de doctorat que no era res de l'altre món, i lo que em donava més treball de tot eren les classes pràctiques. Perquè clar, dóna't compte que jo era més jove que molta gent a la que jo estava donant classes. Clar, o sigui que eren gent de la mateixa edat que m'havien vist aquí a la facultat. I jo m'ho preparava. Me'n recordo que preparava la pràctica tota la setmana i el dia que arribava semblava que no em sabia res, que ho faria malament. Unes patimentes. No dormia la nit abans. Em passaven totes les desgràcies mira. (...) Si, jo crec que és una mica la responsabilitat dels primers temps. I bueno amb això mira, vaig anar veient que això m'agradava. (...)

[Tu fas els cursos de doctorat per fer la tesi?]

**No. No. Lo de la carrera universitària potser va venir a resultes de lo de Madrid. És a dir, en aquest moment a mi m'agrada molt la universitat, faig els cursos de doctorat. Estic a gust. A la vegada estic veient que no m'agrada gaire lo de fer d'advocat, no m'agrada.** I aleshores dic, veig una convocatòria de per inspector técnico fiscal del Estado. I amb la meva formació de fiscal amb el curs del centre d'estudis tributaris i financers doncs allavorens dic: "escolta, si jo d'aquest programa civil mercantil m'ho sé molt bé i ara he fet això de fiscalitat que està molt bé. Perquè no?" [va preparar les oposicions però no les va passar per la seva condició de dona] (...) I quan em van donar la bufetada es quan vaig veure molt clarament que tornava. O sigui, m'han donat una bufetada i per aquest camí no segueixo i faig el que m'agrada. I és quan decideixo tornar cap aquí i fer la tesi. O sigui, però ja no vull tornar al despatx, ja no vull treballar amb el pare, i ara em dedico a fer la tesis i a la universitat. I la prova està que vaig arribar aquí i el professor [que abans m'havia proposat llegir alguns llibres i fer pràctiques amb ell] va anar-se'n a secretaria per arreglar-me a veure com podia tenir la plaça d'ajudant altra vegada, i ja vaig inscriure la tesi de fiscal internacional. O sigui, vinculada amb lo que acabava de fer.<sup>744</sup>

---

<sup>744</sup> Entrevista 024 - Nacida en 1943. Carrera: Derecho 1959/60 – 1963/64. Lectura tesis: 1970.

“Al terminar la licenciatura en junio hice dos cosas: empecé a trabajar con mi padre en su despacho y matricularme de los cursos de doctorado. ¿Por qué empecé los cursos de doctorado? Pues supongo que porque a finales de junio el catedrático me pregunto si me quería quedar en la universidad, me recomendó algunas lectura y quedamos que lo hablaríamos en septiembre. En septiembre, me matriculé de los cursos de doctorado y empecé a hacer algunas clases prácticas.

[¿Hacías los cursos de doctorado para hacer la tesis y quedarte en la universidad?]

Quan vaig acabar la tesina va ser quan em vaig plantejar si continuava fent la tesi o no. I vaig pensar, bueno. Però és clar llavors la situació econòmica per fer la tesi era complicada. No hi havien beques, ni, ni res. I aleshores. **Això sí que me'n recordo, ens van donar una plaça d'ajudant de química general. I érem dos o tres que guanyàvem 1800 pessetes al mes. Que era res. (...) I vam començar així. I després van sortir unes beques i llavors sí que va ser la de 10.000 pessetes. Eren beques oficials del ministeri. No hi havia res i van sortir aleshores.**

[Econòmicament bé amb la beca. Això significa que has de fer la tesi i fer classe. Ara l'objectiu és fer carrera universitària?]

Ah no. No, no. Era perquè vaig pensar això t'agrada i ja està. O sigui un plantejament d'això, de que faré carrera universitària, això va arribar més tard.<sup>745</sup>

Entre las mujeres que iniciaron la carrera universitaria a través de los cursos de doctorado, el horizonte profesional estaba más definido. No en sentido de tener una planificación organizada sobre cómo sería la trayectoria, pero si con un objetivo claro: mientras fuera posible, intentar seguir en la universidad.

[Tu acabes l'any 66 i fas l'examen de grau. I els cursos de doctorat?]

Sí. Els cursos de doctorat immediatament no perquè llavors em vaig quedar embarassada. Vaig començar els cursos de doctorat després quan ja havia tingut el nen. Vaig tenir un any com si diguéssim de llicència. Bueno de llicència res perquè en aquella època no cobraves ni un duro. Ni tenies cap contracte. Però ja vaig començar a llegir coses per començar a fer la tesi. **No vaig començar els cursos de doctorat però ja vaig començar a treballar en la tesi doctoral.**

[En aquell moment tens clar que vols fer carrera universitària?]

**A partir d'allavors sí. Abans no.** Però també és veritat que els estudiants, per lo menys en aquella època, no sabíem gairebé lo que era fer carrera universitària. (...) **A Dret els que fèiem el doctorat érem gent que estàvem conscienciats de quedar-nos allà. I l'objectiu era fer carrera universitària.**<sup>746</sup>

---

No. Me planteé hacer carrera universitaria después de la mala experiencia que tuve en Madrid con las oposiciones. El año que hice los cursos monográficos lo hice porque me interesaban y tenía tiempo. Cuando vuelvo de Madrid, entonces, decido hacer la tesis y apostar por la universidad. Contacté con el catedrático y me facilitó la vuelta dándome una plaza de ayudante”.

<sup>745</sup> Entrevista 011 – Nacida en 1945. Carrera: Ciencias. Químicas 1962/63-1966/67. Lectura tesis: 1976.

“Al terminar la licenciatura hice la tesina. Luego pensé que quería hacer la tesis, a pesar de que la situación económica era complicada. Para paliar dicha situación me ofrecieron una plaza de ayudante, no se ganaba mucho pero era algo. Luego, la situación mejoró cuando salieron unas becas del ministerio de Educación para estudiantes de doctorado. Me la concedieron e hice la tesis y las prácticas”.

<sup>746</sup> Entrevista 023 - Nacida en 1944. Carrera: Derecho 1961/62 – 1965/66. Lectura tesis: 1972.

“Terminé la licenciatura y me quedé embarazada. Pero empecé a leer bibliografía sobre el tema de tesis. Al cabo de un año me matriculaba de los cursos de doctorado y hago la apuesta por la universidad. No estaba muy claro esto de hacer carrera académica, pero los doctorandos que estábamos en la facultad de Derecho lo hacíamos con el objetivo de hacer carrera universitaria”.

[Em deies: “va haver un moment que tenia clar que anava a la universitat”. Quan estàs a la universitat quin era el teu horitzó?]

**Per mi continuar en el món acadèmic. Perquè a mi, encara ara em sembla que hi ha coses per aprendre. O sigui per mi anar més enllà, dintre del món acadèmic o dintre del món de la recerca.** (...) Perquè en realitat la ciència és una visió del món. I la ciència és en realitat fer-te preguntes. I la ciència el que pretén es trobar les respostes. Respostes que són modificables sobre què és tot això que t'envolta. (...) I això per mi és apassionant.

[Malgrat els impediments que m'explicaves que hi havia molts departaments o seccions que deien no volem dones?]

Sí, bueno, jo sempre pensava que ja m'arreglaré. Jo pensava, algún camí trobaré. O sigui, més fàcil o més difícil però comptava que d'alguna manera trobaria una solució. Potser no la òptima però trobaria una solució.<sup>747</sup>

Com que biologia em van dir que sí, el doctor em va dir que sí de seguida, doncs vaig pensar: provaré això. Perquè quan un és tant jove es creu que té temps de fer-ho tot. Evidentment ara jo no puc torçar, no puc dir, ara canviaré la trajectòria, però quan un té 21 anys.

[En aquest cas no vas tenir, va acceptar-te per l'expedient acadèmic?]

I perquè en aquell moment a ell també li anava bé potser tenir un químic. Perquè estava intentant fer tècniques moleculars i els biòlegs potser no tenien la. I també li interessava. I sí, sí, ens vam entendre bé.

[Tot i que sabem que acabes anant a bioquímica, intentes buscar feina a l'empresa privada?]

**No, en aquell moment. No. Jo volia tenir el doctorat. En aquell moment volia arribar a dalt, diríem, del escalafó formatiu.**

[O sigui l'objectiu el tenies clar, tu volies ser doctora.]

Sí, i que em van donar una beca. Per tant jo tampoc en aquell moment. No és que això fos molts diners però en aquell moment com que també vivia a casa meva, amb la beca tenia prou.

[Hi havia noies companyes teves que feien també el doctorat? Eres de les primeres?]

No. Érem minoria però n'hi havia. Altres van anar de seguida en una escola a donar classe o fer oposicions a instituts o a treballar a una empresa. Però unes quantes ens vam quedar a la universitat. (...) **Jo veia clar que mentre pogués viure a mi m'agradava continuar aprenent.**<sup>748</sup>

---

<sup>747</sup> Entrevista 008 – Nacida en 1945. Carrera: Ciencias. Químicas 1962/63-1966/67. Lectura tesis: 1975. “Haciendo la licenciatura el horizonte, las perspectivas de futuro, pasaban por el mundo académico. Me parecía que aún quedaba mucho por aprender. Dentro del mundo académico o de la investigación, yo quería seguir aprendiendo”.

<sup>748</sup> Entrevista 012 - Nacida en 1945. Carrera: Ciencias. Químicas 1962/63-1966/67. Lectura tesis: 1972. “Empecé a hacer la tesis porque en aquel momento yo quería tener el doctorado, llegar a la titulación académica de mayor grado. En el departamento en el cual empecé la tesis también estaba bien, me entendía con el profesor y además tuve una beca. No era una fortuna lo que se ganaba, pero se podía vivir bien”.

Por último, el tercer grupo sería el de las mujeres que iniciaron los cursos de doctorado (o realizaron la tesis doctoral) porque vieron que a corto o largo plazo sería un requisito indispensable para seguir profesionalmente en la universidad.

[Ets doctora en Filosofia? Ho dic bé?]

Filosofia, perquè jo faig el doctorat aquí. No el vaig fer a París. Perquè ja no em va donar temps. I llavors quan vaig arribar aquí em vaig plantejar de fer el doctorat.

[Perquè?]

**Bueno, per una raó, perquè em va agafar una amiga que és molt pràctica (...)**  
**Ella feia la seva tesi i tal. Perquè hi havia un moment que les tesis, ja es preparava tot perquè la gent pogués entrar. I ens van perdonar els cursos i no sé què. I em va dir: "Has de fer la tesi, perquè sinó algun dia et trobaràs que et fotaran carrer". Bueno, pues la faré. I vaig agafar una recerca. O sigui, vaig estar amb un investigador a l'ICE un any. El següent vaig dirigir jo una recerca a l'ICE. I vaig agafar aquella recerca i amb un any la vaig convertir en la meva tesi. Era una tesi de sociologia però clar jo havia estudiat Filosofia i no existia el doctorat de sociologia, per tant vaig haver d'anar a la Central que era la meva universitat de sempre i matricular-me del doctorat de Filosofia.**<sup>749</sup>

[Quan fas els cursos de doctorat i perquè els fas? Em deies: "jo acabada la carrera faig el CAP per oposicions a secundària". Però acabes a editorials i llavors no et plantejaves fer la tesi]

No. Devia ser al entrar a la Salvat devia fer els cursos de doctorat. Però jo això ho hauria de mirar. (...)

[En quin moment decideix fer la tesi?]

Ai no ho sé.

[O dit d'una altra manera l'any 70 et truquen per anar a l'Autònoma]

**Sí, potser això va ser decisiu. Si vas a la universitat has de tenir tesi. Tots els que van entrar amb mi, als que ens va trucar no teníem tesi encara. (...)**  
**Aleshores totes les que entrem hem de fer la tesi.**

[Totes?]

Totes som noies que jo recordi en aquell moment. Que entrem. Sí. Bé també hi ha homes però que ja hi eren d'abans. Per tant sí, jo suposo que sí que es decisiu: de fer el doctorat i la tesi. És a dir a dir quan deixo les editorials. No és una planificació. És quan deixes les editorials que et trobes això.<sup>750</sup>

---

<sup>749</sup> Entrevista 028 - Nacida en 1943. Carrera: Filosofía y Letras. Filosofía 1960/61 – 1964/65. Lectura tesis: 1974.

"Al volver de París hice el doctorado porque una amiga mía, muy pragmática, me dijo que necesitaba la tesis si quería quedarme en la universidad, que tarde o temprano lo exigirían a todo el personal docente. Y, así que lo hice. Convertí una investigación que había hecho un año antes en mi tesis: Durante un año la preparé y la leí".

<sup>750</sup> Entrevista 026 - Nacida en 1942. Carrera: Filosofía y Letras. Historia 1961/62 – 1966/67. Lectura tesis: 1978.

"Hice los cursos de doctorado sin objetivo de hacer la tesis. Eran unos cursos menos estructurado que ahora. Hice algunas asignaturas creo. Quizás en 1970, cuando tengo la oportunidad de entrar en la

[Qui fa el doctorat? Per exemple, si és gent com tu que acaba de fer la carrera o d'on ve la gent?]

**En aquell moment el doctorat es decideix molt d'una manera instrumental de formació de professors, com un primer pas de la carrera acadèmica. Sí. (...)**

Però d'entre els alumnes de doctorat devíem ser doncs uns 15, no devia arribar 20. I n'hi havia que teníem desig i acord, i en algun cas contracte de quedar-nos a l'Autònoma i d'altres que no.<sup>751</sup>

### «Por qué: Casualidades, oportunidades y méritos»

En el epígrafe anterior hemos visto de qué formas (pensadas o surgidas a medida que aparecían las oportunidades) las mujeres consiguieron entrar en el mundo académico. Sin embargo, al preguntarnos por el cómo las respuestas dadas son hasta cierto punto difusas. A pesar de la esquematización hecha, los límites entre las distintas formas de entrada no son tan simples ni se pueden separar de un modo claro y absoluto. Una buena manera de clarificar el asunto, porque nos da otra perspectiva analítica, es preguntarnos por qué acceden y qué motivos pueden explicar su entrada.

¿Se pueden identificar razones distintas que permitan explicar porque las trayectorias biografiadas son diversas? ¿Por qué en unos casos el itinerario es más o menos lineal y en otros la discontinuidad es la característica principal? Existe más de una respuesta posible, y estas razones deben entenderse en un sentido amplio y de conjunto. Es decir, una misma mujer puede haber accedido debido a una o más de una de las razones que se exponen a continuación. O dicho de otro modo, las distintas explicaciones no son excluyentes entre sí.

[Hi ha diferents camins per arribar a la universitat?]

Bueno, jo no sé com hi va arribar la demés gent. Habitualment s'hi arribava endogàmicament. És a dir, la gent més llesta que treballava ja des de que estava a quart o cinquè amb un determinat professor, que destacava, doncs normalment quan es necessitava algú els hi deien: "escolta podries entrar d'ajudant". O que deia: "voldria fer la tesi sobre tal cosa, doncs com ho podríem". Bé, els hi donaven una mica de diners com ajudant, i llavors es quedaven. I després anaven fent la carrera universitària. En el meu cas, això

---

Autónoma, que me planteo hacer la tesis. Sí querías seguir en la universidad necesitabas la tesis. Bueno, todos los que entramos no la teníamos hecha aún, pero sabíamos que se tenía que hacer. No fue planificado”.

<sup>751</sup> Entrevista 021 - Nacida en 1945. Carrera: Ciencias Económicas 1964/65 – 1968/69. Lectura tesis: 1981.

“Hice el doctorado porque me permitía iniciar mi carrera profesional académica. Era una formación instrumental. Al empezar como ayudante, sabías que sí querías quedar-te necesitabas la tesis”.

passa per París, com passa amb algunes altres persones. Perquè no vaig la única que vaig anar a París, hi havia més gent que se'n anava per, per una mica per aprendre una altra cosa diferent. Però sobretot amb una matèria com la sociologia que aquí no tenia, no hi havia res. Per tant, si no et formaves fora aquí no et podies formar. Per tant, jo crec que això va ser més freqüent amb disciplines que eren molt noves que aquí no tenien tradició. Per exemple Psicologia. (...) Allavorens la gent per les coses noves es formava a fora. I sortíem una mica a les palpentes però si trobàvem alguna cosa i ens hi enganxàvem. I tornaves aquí amb un bagatge que era novel·lós, pel que hi havia. I això et permetia podríem dir d'entrar a la universitat sense control, sense gaire control.<sup>752</sup>

A raíz de las experiencias individuales hemos identificado cinco razones (explicaciones) que permiten explicar qué facilitó su entrada en el mundo académico. Estas son: una, porque formaban ya parte de un departamento (en el cual realizaban o habían realizado la tesis doctoral). Dos: porque tenían un conocimiento específico y superior sobre una determinada materia que les abría las puertas a nuevas oportunidades (bien porque se habían formado en el extranjero o bien porque habían adquirido esa formación por otras vías). Tres, porque tenían el título de doctora y en ese momento escaseaba personal con dicha titulación. Cuatro: porque la especialidad científica en la que se estaban formando o se había ya formado no era la más prestigiosa en ese momento. También porque escaseaban especialistas de esa materia (eran nuevas especialidades científicas). Cinco: porque la creación de nuevos centros universitarios (la Universidad Autónoma de Barcelona y las delegaciones territoriales) diversificó las oportunidades profesionales ampliando las plazas disponibles tanto en los nuevos centros universitarios como en la universidad de origen (Universidad de Barcelona).

El itinerario más directo o lineal era continuar en el departamento en el cual habían empezado ya la tesis doctoral. No significa que esta explicación sea la mayoritaria, pero sí puede definirse como la más estandarizada (*cursus* académico y

---

<sup>752</sup> Entrevista 028 - Nacida en 1943. Carrera: Filosofía y Letras. Filosofía 1960/61 – 1964/65. Lectura tesis: 1974.

“No sé cómo la gente conseguía entrar en la universidad. Habitualmente se entraba de forma endogámica. Unos, por ejemplo, entraban porque ya antes de finalizar la licenciatura estaban haciendo de ayudante de un profesor. Les daban un poco de dinero y se quedaban. Hacían carrera universitaria. En mi caso, antes de entrar en la universidad [española] paso por París. No fui la única que me fui a París, había otra gente que también se iba al extranjero para aprender más, nuevos conocimientos. En el caso de la Sociología era clarísimo que tenías que irte fuera, aquí no había nada. Tenías que irte fuera para formarte. Entonces, los que salíamos al extranjero al volver teníamos un conocimiento nuevo y específico que en cierto modo facilitaba que pudieras entrar en la universidad”.

*cursus honorum* que mencionábamos al inicio). Mientras ellas estaban haciendo el doctorado, un profesor les ofrecía una plaza dentro del departamento. Y antes esa oportunidad profesional, ellas decidían quedarse ya en él.

[Tornes de Madrid i ara sí decideixes quedar-te a la universitat]

Sí. I aleshores ja sí. Mira la universitat no és un porvenir econòmic maravilloso com és lo altre, ni de forma immediata, però m'agrada. Pues ale, faig una cosa que m'agrada i punt. I ja anirem veient.

[I fas la tesi, amb una beca de iniciación a la investigación, em deies, i de professora ajudant]

Es com una FPI. Vam ser els primers que vam tenir-la. Era una beca molt bona perquè eren 10.000 pessetes al mes i a més donaven 10.000 pessetes més al departament. Amb lo qual tenir un becari al departament anava bé.<sup>753</sup>

[Em deies que no sabíeu massa bé què era això de fer carrera universitària]

En aquella època els professors no tenien dedicació exclusiva. I la majoria d'ells exercien en el seu despatx. Perquè no hi havia dedicació exclusiva, bueno, era molt estrany. (...) Molts tenien despatx o col·laboraven en despatxos. Però és que era normal perquè cobraven una misèria. Però una misèria autèntica.

[Aleshores compagines docència amb un despatx privat?]

Sí. Clar. **No, jo no, ells. Llavors comença la època dels PNN. Que la llei del Villar Palasí que es del 70, transforma ja les categories i fixa't que jo al cap de dos anys d'haver començat puc tenir una plaça de professor ajudant amb dedicació exclusiva. Perquè és la llei Villar Palasí la que permet aquest tipus de dedicacions.**<sup>754</sup>

[Abans em feies referència que quan et van donar la beca (l'any 68) i eres ajudant encara no et plantejaves fer carrera universitària, que era una cosa que arribava més tard. Quan arriba?]

Jo diria que. Nosaltres vam pujar aquí (de la Plaça Universitat a la Diagonal) al 71, i jo diria. Hauria de mirar el currículum per saber quan vaig fer oposicions a adjunt, perquè allí sí que estava posat. O siga. A veure. Aquí hi havia una quanta gent, **llavors va resultar que en un moment determinat una persona**

---

<sup>753</sup> Entrevista 024 - Nacida en 1943. Carrera: Derecho 1959/60 – 1963/64. Lectura tesis: 1970.

“Al volver de Madrid decido optar por la universidad. La universidad no ofrecía un provenir económico maravilloso, pero me gustaba. Me gustaba y aposté por la universidad. Además, tuve una beca de investigación del Ministerio. Antes no existían estas ayudas”.

<sup>754</sup> Entrevista 023 - Nacida en 1944. Carrera: Derecho 1961/62 – 1965/66. Lectura tesis: 1972.

“En aquella época los profesores no tenían un contrato de dedicación exclusiva en la universidad. Muchos tenían su despacho o colaboraban en despachos de abogados. Era lo normal, cobraban muy poco de la universidad, así que buscaban fuera. Pero yo no lo hice así. Cuando entré, empezaba la época de los PNN, y hubo una ley que reguló y transformó las categorías docentes para que más profesores tuvieran dedicación exclusiva. Así que al cabo de poco tiempo fui profesora ayudante con dedicación exclusiva. Antes esto no era lo más frecuente”.



**que feia una classe de química general a físics se'n va anar a Duanes i allavorens se'n va anar sense donar el curs. I llavors va venir el un professor del departament em va dir si jo el volia donar. I jo li vaig dir que sí.** Perquè abans et venia i et deia "señorita hoy puede ir a dar esta clase?" Un dia, i ja està, i tu hi anaves feliç. Bueno. Vaig donar una química general de físiques. (...) I ja vaig començar. **Vaig ser un temps interí, un altre temps adjunt contractat, un altre temps. Vaig passar per totes les figures: encarregat de curs, o sigui, hi havia infinitat de figures. Totes variables.** (...) Però jo vaig començar aquest any, el 70/71, quan tenia l'encàrrec de curs i llavors va ser per això. O sigui, vaig fer dos o tres anys de química general a físics.<sup>755</sup>

**Llavors aviat, un cop acabada la carrera, un altre professor [el que serà el seu director de tesi] em diu que s'està muntant l'Autònoma. Son els començament de l'Autònoma, i em diu que estan fent un primer equip. I en aquest equip necessiten professors en formació o futurs professors. I em crida. I llavors això a mi em fa una il·lusió molt gran. I vaig a treballar a l'Autònoma. Al mateix temps hi faig els cursos de doctorat.**

[Comences el cursos just acabada la carrera?]

De fet sí. Sí, sí. I els començo a l'Autònoma, perquè la facultat d'Econòmiques de l'Autònoma va tenir un privilegi: el primer any és que no hi hagi alumnes. El primer any formar un grup de professors. I per tant vam estar un any a l'Autònoma, a la facultat d'Econòmiques fent els cursos de doctorat i sense alumnes. (...) El que em crida és el que em fa entrar i aquell any ja tinc un contracte d'ajudant, i la meva feina és a la biblioteca. S'està creant la biblioteca. I jo treballo en això.<sup>756</sup>

Jo vaig acabar, després d'una sèrie de circumstancies anant a petar a l'editorial Salvat, que en aquell moment estava fent la enciclopèdia. (...) Paral·lelament em vaig apuntar a fer els cursos de doctorat de l'Autònoma. Dins de l'Autònoma de Barcelona, la facultat d'Econòmiques va començar amb cursos de doctorat. És a dir, no va començar amb primer. I jo vaig fer aquells cursos.

---

<sup>755</sup> Entrevista 011 – Nacida en 1945. Carrera: Ciencias. Químicas 1962/63-1966/67. Lectura tesis: 1976.

“Me planteé la carrera académica como salida profesional cuando hubo el traslado de la facultad de la Plaza Universidad a la Diagonal. Mira, hubo un momento en que un profesor decidió irse de la universidad y me dieron su curso para que yo diera las clases. Y dije que sí. Hasta entonces quizás algún día te pedían que fueras a dar alguna clase de forma puntual, pero esta vez me encargaron un curso entero. Y así empecé. Fui pasando por distintas modalidades contractuales, todas variables, como profesor contratado”.

<sup>756</sup> Entrevista 021 - Nacida en 1945. Carrera: Ciencias Económicas 1964/65 – 1968/69. Lectura tesis: 1981.

“Terminada la licenciatura, un profesor me dijo que se estaba creando la Autónoma y me dice que necesitan profesores en formación para que en un futuro sean profesores universitarios. Y me ofrece la posibilidad de ir allí. Me hizo mucha ilusión, no me lo esperaba. Así que empecé en la Autónoma haciendo de profesora y realizando los cursos de doctorado. Como yo hubo otros compañeros que también accedieron a la docencia universitaria gracias a la creación de la Autónoma. El primer año nos formamos, no había aun alumnos. Al año siguiente sí, y yo fui ayudante de uno de los profesores. Empecé trabajando en la biblioteca”.

(...) Llavors a partir de fer aquests cursos de doctorat buscaven professors ajudants de primer. **Quan va començar el primer. Que el primer sí que va començar ja a Bellaterra. Llavors va ser quan vaig entrar com professora ajudant d'economia de primer a la facultat d'Econòmiques, a Bellaterra. I allà m'hi vaig estar bastant. Perquè en un moment donat des d'allà, vaig pensar que sí em volia dedicar a la vida acadèmica i universitària.** A veure, la vida acadèmica i universitària també era atractiva perquè també hi havia molta vida politicocultural. Diguem-ho així, una mica la barreja d'això. I a més l'Autònoma era com, la nova universitat, democràtica, uns nous estatuts.<sup>757</sup>

[Acabes la carrera el juny del 76. Entres ja com a professora ajudant i aleshores fas els cursos de doctorat?]

**No. Hi havia uns cursets de doctorat que eren pura fórmula i que casi ni s'hi anava. Era una cosa molt formal. (...) A veure. Vaig estar, com tothom, un temps escalfant la cadira per allà i empollant i tal però sense res. I aleshores al final vaig aconseguir, perquè va haver-hi també de cop i volta van crear bastantes places d'ajudants i en vaig aconseguir una.** Que, al començament es guanyava molt poc però després amb els Pactes de la Moncloa van pujar els sous i me'n recordo que eren 23.000 pessetes al mes. El primer sou que vaig dir, hòstia, això ja, 23.000 peles al mes.

[Tenies alguna beca?]

No, no. Jo vaig entrar. Després hi havia molts contratillos. Allò un encargo de curso i un no sé què. Hi havia contractes i contratillos que hi havia gent cobrant una misèria. Però lo d'ajudant ja era, ja tenies un cert estatus i tal.

[I com ajudant donaves classes i?]

Sí. El primer any no. El primer any feies la tesi i et formaves. I acompanyaves el catedràtic a classe per veure com es feien les classes. (...) És dir, el primer any estaves empollant i treballant i tal, i començant la tesi i això. I després ja començaves a donar classes pràctiques i a substituir algú dels que dongués les teòriques. De quan en quan alguna teòrica per substitució, però jo vaig estar molt anys donant classes pràctiques eh.<sup>758</sup>

---

<sup>757</sup> Entrevista 003 – Nacida en 1947. Carrera: Ciencias Económicas 1964/65-1968/69. Lectura tesis: 1978. “Terminé la licenciatura y empecé a trabajar en una editorial, pero pronto me matriculé de los cursos de doctorado en la Autónoma. La Autónoma se estaba creando, y dentro de la facultad de Económicas, el año que hice los cursos de doctorado, no había aun alumnos de licenciatura. Haciendo los cursos, entré como profesora ayudante. Y entonces, sí pensé que podía dedicarme a la vida académica y universitaria. Era atractiva esa opción profesional en ese momento. Y tuve la oportunidad”.

<sup>758</sup> Entrevista 013 - Nacida en 1954. Carrera: Derecho 1971/72 – 1975/76. Lectura tesis: 1981. “Terminé la licenciatura e empecé los cursos de doctorado. Una formalidad eran entonces. Y antes de ser profesora ayudante pues estuve un tiempo por ahí esperando la oportunidad. Y al final conseguí entrar, porque se crearon nuevas plazas de ayudantes y me dieron una. Al inicio te pagaban muy poco, pero luego el salario mejoró. No tuve beca. Tuve muchos contratos distintos, pero ser profesora ayudante ya significa tener un cierto status. EL primer año hacías la tesis, te formabas e ibas con el profesor a ver como hacía la clase. Luego ya empecé a dar clases prácticas”.

La segunda razón que apuntábamos al inicio era el hecho de que consiguieron entrar porque tenían (había demostrado) un conocimiento específico o superior sobre una determinada materia científica. Obviamente es difícil calibrar cuantitativamente este “mayor conocimiento científico”, pero podemos cualificarlo en función de otros parámetros. Para ello tomamos en préstamo el concepto de “*lo extranjero*”, que remite a aquellos aspectos (capital cultural y familiar) que aportan un plus a la formación académica de las mujeres. Este plus las sitúa en una plataforma de salida privilegiada.

Singularidades que se sobrevaloran (desde la perspectiva actual) por contraste con una situación de carencia generalizada [que] las hacía brillar aún más. (...) Un gran cosmopolitismo, un fuerte conocimiento de lenguas extranjeras, notables estancias en otros países, vinculación familiar con el extranjero, etc. En suma, el componente de “lo extranjero”, por así llamarlo, en sus biografías (que se puede traducir por avance y modernidad) es grande y se agranda aún más por contraste con la época.<sup>759</sup>

Los ejemplos que reproducimos reflejan situaciones muy concretas, pero en líneas generales a todas las mujeres entrevistadas en sus biografías individuales se pueden identificar estos elementos “de avance y modernidad”. Bien sea por el capital familiar heredado o por la formación académica recibida. Los fragmentos son un poco extensos, pero merece la pena reproducirlos para poder apreciar ese capital acumulado.

A mi ja m'agradava el tema del doctorat. Després d'haver llegit la tesi del meu director de tesi doncs em semblava molt interessant. (...) O sigui que el tema m'agradava i a més història de Barcelona. Em feia il·lusió. Però si estava a museus, fer la tesi aleshores no tenia cap objectiu a la mort del meu director. [Comences l'any 1954, i aquest professor mor l'any 60. Durant aquest temps estàs amb les dues coses. Segueixes pensant que la universitat és una possibilitat real de futur?]  
Sí, perquè. A veure hi vaig treballar molt en la tesi en aquest temps recollint material. O sigui que vaig fer la feina d'arxius. (...) Vaig fer una recollida de documents bastant ferma, fins al 60. Que va ser allavors quan ho vaig deixar. **[Però l'any 56, vas a París i l'any 57]**  
**A Poitiers. Perquè aquest professor hi donava molta importància a aquests intercanvis, que anessis a fora.** I si vas a París has d'anar a donar cartes de recomanació per aquest, per l'altre. (...) **I vaig anar a classes. Això representava molta formació.**

---

<sup>759</sup> García de León y García de Cortázar Nebreda, *Las académicas: profesorado universitario y género.*, 433.

**[També es feien trobades científiques a casa d'aquest professor]**

**Sí. Era molt interessant. Perquè parlaven no solament de coses de la universitat sinó de temes d'investigació. Jo hi havia anat poques vegades (...) I llavors allà es repartien i de vegades també hi havia temes de dir, pues parlem de tal tema que a la universitat tal doncs ara ho estan estudiant i aquí ho hauríem de fer. Saps, era una cosa molt oberta. Clar, per estudiants això et quedés amb els ulls oberts naturalment.**

**[Qui hi anava?]**

Sobretot era pels ajudants. I em sembla que jo vaig ser la única que hi vaig anar de noia. Em sembla que sí que era la única.

[L'altre di em deies: "hi havia la possibilitat de ser ajudant d'aquest professor, però hi havia tots els homes davant". Però també m'has anomenat el nom d'una noia]

Clar. Bueno, però ella no volia ser ajudant. Bueno en el sentit de donar classes i aixins no en tenia gaires ganes. Ella cosa d'arxius. I jo també al final vaig veure que també jo lo d'arxius era lo que disfrutava més. Sí, la recerca. Molt. Però en aquells moments pensaves, bueno, sí, a veure què farem amb tot això. Era una possibilitat engrescadora al fi i al cap. (...)

[L'any 60 es tanca una porta i se'n obra una altra: museus.]

Continuo a museus que no ho havia pas deixat. (...)

[Però l'any 63 entres com a professora ajudant de classes pràctiques a la universitat]

**Bueno, per això. Perquè allavors ja hi havia el substitut del professor aquest [el que l'havia engrescat a fer la tesi]. Ell venia del CSIC de Madrid i ell aquí va caure. Però per fer-se el grup de gent i tot això es va trobar que no coneixia gent. I llavors va veure que, del seu predecessor doncs hi havia gent que havia fet coses amb. Clar, va veure lo del Capmany, que això ho vam fer [jo i un altre company], i ho vam acabar. (...) I va veure allò i llavors em va dir si volia col·laborar amb ell allà al CSIC i després ja com ajudant. I llavors sí que em va insistir que havia de fer la tesi doctoral. Llavors sí.**

**[Et ve a buscar pel teu currículum, et repesca]**

**Jo dic, bueno, de moment [sí] a les dues coses.**<sup>760</sup>

---

<sup>760</sup> Entrevista 016 – Nacida en 1931. Carrera: Filosofía y Letras. Historia 1948/49-1952/53. Lectura tesis: 1970.

"A mí me gustaba el tema de doctorado y había empezado a trabajar en él. Pero a la muerte de mi director de tesis no tenía ningún sentido que siguiera con la tesis. Además, yo ya estaba trabajando en museos.

[Pero entre 1954 y 1960, año en el que fallece tu director de tesis, ¿pensante que la universidad era una posibilidad real de futuro?]

Sí. A ver, estuve trabajando mucho en la tesis. Fui a archivos e hice la mayor parte del trabajo de archivo. Y en 1956 y 1957 estuve en Francia un par de veces para asistir a seminarios monográficos. En 1956 a París y en 1957 a Poitiers. Mi director de tesis consideraba que era muy importante salir al extranjero a formarse, y me deba cartas para que las entregara a profesores de los sitios dónde iba. También aquí en Barcelona mi director de tesis organizaba encuentros científicos en su casa, y en ellos se hablaba de política universitaria pero también de temas y líneas de investigación y de lo que se estaba investigando fuera y eso. Creo que fui la única mujer que asistió a estos encuentros. Iban los ayudantes generalmente. [En 1960 descartas la universidad]

Sí. En 1960 se cerró una puerta y se abrió otra: museos. Bueno, en realidad nunca había dejado museos, pero me centré en museos en 1960.

[L'any 70 tornes de París, i comences ja com professora encarregada de curs] Sí. Torno a finals d'abril i a principis de maig començo a treballar a la fundació Jaume Bofill per fer-me càrrec d'aquesta investigació. Llavors, al cap de pocs dies, al juny devia ser, em truca un amic meu que ja estàvem en contacte a París (...) Doncs aquest amic va estudiar aquest mateix màster que jo. Ell feia més anys que estava a París perquè estava exiliat des del 62, em sembla. I ell havia tornat cap al 68, no sé la data. (...) **Bé total que al 70 ell ja era professor a la Universitat de Barcelona i donava una assignatura de sociologia que era una assignatura del Pla Maluquer. (...) Era un pla molt ample, amb moltes possibilitats i aquí no hi havia ningú que sabés sociologia. A la universitat hi havia un capellà que havia fet un llibre horrorós, bueno, un desastre. Llavors la donava ell. I llavors aquell any com que tenien molta matrícula d'aquesta assignatura van decidir fer un segon grup, i per tant, aquest amic, més que agafar-lo ell, que es dedicava a fer moltes altres coses, entre moltes la política clandestina, doncs com que va saber que jo venia, o que jo ja estava aquí, doncs em va trucar per si jo volia entrar a la universitat a fer aquest curs a la universitat de Barcelona.** Em va esverar molt perquè no havia donat mai classe, bueno havia donat classe allò doncs no sé a gent de batxillerat o aixins, però a la universitat ho vaig veure com una muntanya però vaig decidir que sí. I efectivament, el maig del 70 començo a treballar aquí com a investigadora i al setembre començo a treballar com a professora de la universitat. I de fet, aquesta va ser la meua feina definitiva.

[En quin moment veus la carrera universitària com la opció definitiva?]

A veure. És que no és mai un dia, o en tot cas no tinc consciència que fos un dia. **Jo ja venia investigant, i vaig arribar aquí com investigadora, bàsicament. Donar classes a la universitat era de més a més podríem dir, fins i tot econòmicament.** No tenia un despatx, no podia rebre ningú. I em pagaven 2.000 pessetes que no tenia ni pel lloguer. En canvi com a investigadora em pagaven 19.000 pessetes que en aquell temps era una sou que estava bé. (...) Evidentment que hi havia hagut inflació en aquesta època i pujada de sous i tal, però diguéssim perquè tinguis una idea de com ja havia donat un salt. **És clar, arribar de París en aquell moment era, i amb sociologia que era una cosa una mica que ningú sabia de què anava, doncs et donava un cert prestigi podríem dir.** La universitat era complementària, perquè no tenia ni una taula allà. És dir, anava, donava la classe i marxava. Jo bàsicament em sentia investigadora. Però, de seguida em va agradar la docència i per tant ho vaig veure.<sup>761</sup>

---

[Pero en 1963 ¿vuelves a la universidad como profesora de clases prácticas?]

Bueno. Porque el sustituto de mi director de tesis me vino a buscar. Él venía de Madrid, y necesitaba crearse su propio grupo de gente, y quizás vio algunos de los trabajos que había hecho anteriormente y me ofreció colaborar con él en CSIC y también en la universidad como ayudante. También me insistió en que tenía que terminar la tesis. Entonces, en 1963 dije sí a las dos cosas: seguía en museos, hacía de ayudante en la universidad y terminaba la tesis”.

<sup>761</sup> Entrevista 028 - Nacida en 1943. Carrera: Filosofía y Letras. Filosofía 1960/61 – 1964/65. Lectura tesis: 1974.

“En mayo de 1970 volvía de París y empecé a trabajar como investigadora en una fundación. A los pocos días, un compañero con el que había coincidido en París, había cursado el mismo máster de sociología que yo, me ofreció entrar a trabajar en la universidad encargándome de una asignatura de sociología. Primero me asusté porque nunca había dado clases a nivel universitario, pero dije que sí. Y si en mayo

La tercera explicación es circunstancial: en el momento de expansión y de crecimiento de la población universitaria, había necesidad de contratar más personal. Y en esa situación, ser doctora te posicionaba en una situación preferente:

[Octubre del 71, empiezas como profesora agregada interina en la Autónoma]  
Yo me doctoro en diciembre, pero me incorporo en enero. El contrato me lo hacen desde octubre pero yo renuncio a cobrar esos tres meses que no he trabajado allí.

[¿Por qué la Autónoma? ¿Cómo llegas?]

Bueno. Había un profesor. O sea la Autónoma ya está creada y de hecho, debe llevar un par de años o tres. (...) Entonces, después de la lectura de la tesis, este profesor me dice que si quiero ir a trabajar a la Autónoma. Y entonces me lo pienso y digo que sí. Me lo pienso poco. (...) Porque yo me había planteado: si sigo en la enseñanza media tengo que hacer oposición. Era una posibilidad. Pero me atraía más. **Decidí ir a la Autónoma, y claro como encima apenas hay doctores, pues yo que tengo el título. Reciente pero que estaba atascado de tres años sin escribirlo. Pues me hacen un nombramiento porque tienen unas plazas y me hacen un nombramiento de agregado interino.** (...) Pero además paralelamente al contratarme a mí, ellos habían hecho. No es que me contratan así por las buenas. Es que habían hecho una solicitud abierta de tres plazas de agregado de química. **Y esas tres plazas nos contratan: a mí, a uno que había estado en la Laguna y a uno que estaba en Estocolmo y que había hecho el doctorado allí. Es decir nos contratan a los tres a la vez.** (...) Pero la contratación es de estos tres. Uno que viene de Estocolmo, una que viene de la Laguna y yo que vengo de aquí pero que había estado en Madrid [Junta Energía Nuclear) pero que originalmente venía de la de Barcelona.<sup>762</sup>

[Tornes de Edimburg com a professora titular interina a la Universitat de Barcelona al departament on ja havies fet el la tesi. Perquè?]

**A veure en aquell moment gent que tingués el doctorat no n'hi havia tanta, aleshores torno. I el aquest catedràtic immediatament en proposa aquesta plaça. Perquè per accedir a aquesta plaça s'havia de ser doctor, i no n'hi havia tanta gent doctor.**

[I tenies el que avui en diem una postdoc]

I aleshores jo ja tenia una formació diríem modesta però relativament ja solida, i per tant em poso a donar classes de pràctiques i de teoria. Començo a ensenyar genètica i m'hi passo més de 30 anys donant la genètica general. (...) En aquell moment ja començo a donar pràctiques i teoria. (...) I els primers dies em tremolaven les cames però després de seguida em vaig adaptar.<sup>763</sup>

---

de 1970 estaba trabajando como investigadora, en septiembre empezaba como profesora encargada de curso en la universidad. Y este fue mi trabajo definitivo. Yo no me lo había planteado, pues yo volvía de Francia como investigadora y este trabajo era mi sustento principal. La universidad era un complemento. Pero bueno. Supongo que volver de París como investigadora y saber de una disciplina nueva, como era la sociología entonces, pues te daba cierto prestigio”.

<sup>762</sup> Entrevista 022 - Nacida en 1937. Carrera: Ciencias. Químicas 1954/55 – 1958/59. Lectura tesis: 1971.

<sup>763</sup> Entrevista 012 - Nacida en 1945. Carrera: Ciencias. Químicas 1962/63-1966/67. Lectura tesis: 1972.

[Entro a la universitat] perquè em veig perduda. No puc fer lo que vull, que és l'opció social que per això m'he casat amb aquest senyor que ja és catedràtic i tal. (...) I aleshores se m'occorreix, però como una turista, em paseo per la universitat. Veig un professor i aquest em diu "ves a veure a aquest altre professor". Un que ha estat professor meu i que me n'he anat de su clase riendo. Truco a aquest professor, s'aixeca i em rep. Clar, jo ja tinc 30 anys. (...) Li explico que ha sigut professor meu i que he estat de viatge i que vull tornar a la universitat. "Usted fue alumna de este profesor?" Sí. I aleshores, va, i treu una fitxa bibliogràfica de les que fèiem amb aquest professor. (...) "Ah, pues esta la hice yo, es mi letra". El tio es queda. Treu una altra. "Esta es de una compañera mía" El tio queda cao. Ell li ha dirigit la tesis i es monja. "Y que quiere usted?". "Ah bueno si quiere empiezo por quitar el polvo", aixins mateix. I aleshores era el moment de les ocupacions de càtedres. I el tio estava acollonit i no sabia qui era. I aleshores (em diu): "precisamente si pudiera dar unas clases sobre Lutero" (...) I aleshores estas clases de Lutero cambian mi vida. (...) És a dir, de la mateixa manera que a la fraternitat vaig fer la opció de la intel·ligència, jo sé, crec que sé lo que és la universitat. Per mi és una oportunitat y nunca más. (...) I aleshores, hombre, m'apassiono. Faig classe. (...) I aleshores em diu un dia, el professor aquest, (...) si li podia vigilar un examen. I em truca a les 2 o a les 3 i l'examen és a les 4. Jo tinc els nens. I li contesto, "déjame 5 minutos". (...) I aleshores és el moment. Ell sap que jo vinc d'un altre professor. I em presento com a deixeble d'aquest [professor] que he fet la tesis [amb un altre professor que ell coneix]. (...) I aleshores és el moment d'apertura de places universitàries i ell té una ajudantia i no té ningú. Ell és de l'Opus numerari i em proposa a mi. I jo ho agafo contentíssima. Sóc ajudant d'un professor de l'Opus, numerari. (...) Va ser una casualitat. Va ser brutal.

**[Alguna cosa jugava a favor que haguessis fet ja la tesina i el doctorat?]**

**Home, perquè jo em vaig presentar com una senyora. Home, evidentment, no era una púrria.** El meu home ja era catedràtic. Bueno, no sé si li vaig dir. Però que se li presenti a un tio de l'Opus que se lo quieren quitar y que se'n va tenir que anar de Barcelona, una tia que ha estat deixable, que además lo puede demostrar, d'aquest professor i de l'altre. Al qual, jo crec, devia molts favors. I no té ningú més, porque lo estan odiando y se ha de ir. Y una cándida paloma que li diu. Y me coge. Jo sé molt bé el joc que estic fent. Evidente que lo sé. Sé que no tinc altra possibilitat d'entrar. (...) Li dec la permanència a la universitat a aquest professor.<sup>764</sup>

---

"Al volver de Edimburgo entré en la universidad, en el departamento donde había realizado la tesis, como profesora titular interina. A ver, en ese momento no había tanta gente con el doctorado terminado, que fuera doctor. Y el catedrático me hizo la oferta para ocupar dicha plaza y la acepté. Y además, tenía una formación, quizás modesta pero relativamente sólida, porque había estado dos años fuera. Y empecé así, dando clases prácticas y de teoría".

<sup>764</sup> Entrevista 027 - Nacida en 1936. Carrera: Filosofía y Letras. Historia 1954/55 – 1958/59. Lectura tesis: 1968.

"Decido probar en la universidad porque estoy perdida. No puedo hacer lo que quería, que era la opción social, que por eso me había casado con un señor que ya era catedrático. (...) Entonces, como si fuera una turista, decido ir a "pasear" por la universidad", a ver qué. Un primer profesor me dice que vaya a

Otro elemento que permite explicar porque estas mujeres entraron en la universidad guarda relación con la disciplina científica de la cual son especialistas o tienen un conocimiento más extenso. Posiblemente es una motivación más sutil que las identificadas hasta ahora, pero a nuestro modo de ver revelan un elemento clave: aquéllas vías por las cuales las mujeres acceden a la universidad no son las más prestigiosas o las que tienen un reconocimiento social más elevado. Más bien, tienden a acceder por dos tipos de vías: a través de aquellas disciplinas menos demandadas por sus compañeros (de menor prestigio social) o a través de nuevas disciplinas científicas.

[Per què et tria aquest professor com ajudant?]

Jo el problema de que alguna cosa no me la deixessin fer o em diguessin que no per ser dona, no l'he tingut mai. No he sentit mai aquesta discriminació jo. Sé que n'hi ha, però jo no l'he sentida mai. A veure, aquest professor que et dic era capellà. Recordo que vam escriure una cosa junts i em va demanar que posés el nom de casada, que és un nom que no he fet servir mai. No, perquè em va dir jo sóc jesuïta i alumillor tinc algun problema.(...) Però no, com a dona no, no. I a la universitat tampoc. **A la universitat en aquella època la filosofia que estava de moda era la filosofia analítica, jo havia fet la tesina sobre lògica, i per això em van fixar, necessitem algú que dongui aquestes matèries.**<sup>765</sup>

[Perquè et truquen per anar a l'Autònoma?]

**Jo m'imagino que a mi em pesquen per Moderna. La majoria eren de Contemporània, i suposo que els hi faltava algú que fes Moderna.** I com que jo em quedava sense feina vaig dir que sí. Poc després va venir un catedràtic de Moderna, i potser llavors ja no m'haurien dit res. Per tant sí que ve una mica. No és un procés planificat. I jo crec que els altres tampoc. No ho sé. Jo ho tinc molt clar, que la meva orientació anava cap a professor d'institut i que una sèrie de coses van modificar el trajecte.<sup>766</sup>

---

ver a tal profesor y voy. Entonces yo tenía 30 años ya. Le cuento a ese profesor que fui alumna suya, que he estado de viaje y que quiero volver a la universidad. En ese momento había el movimiento de las ocupaciones de cátedra, y este profesor estaba un poco asustado. Me ofreció dar una clases sobre Lutero y dije que sí. Esas clases cambiaron mi vida. Era la oportunidad.

[¿Jugó a tu favor que ya fueras doctora?]

Hombre, yo me presenté como una señora. Evidentemente no era una purria. Mi marido ya era catedrático. Bueno no sé si se lo dije. También era un momento que él estaba asustado y yo me presente como discípula de. Le debo la permanencia en la universidad a este profesor. Sabía muy bien que juego estaba haciendo”.

<sup>765</sup> Entrevista 014 – Nacida en 1941. Carrera: Filosofía y Letras. Filosofía 1959/60-1964/65. Lectura tesis: 1975.

“En la universidad en aquella época, la filosofía que estaba de modo era la filosofía analítica, y yo había hecho la tesina sobre lógica. Y por eso me ficharon, necesitaban alguien que diera esa materia”.

<sup>766</sup> Entrevista 026 - Nacida en 1942. Carrera: Filosofía y Letras. Historia 1961/62 – 1966/67. Lectura tesis: 1978.



Aleshores, per editar la tesi, s'havia d'escriure amb ciclostil i s'havia de fer els dibuixos amb dibuixants. I recordo que vam fer com un equip [el meu marit i jo], que em va ajudar molt. I ell ja l'havia llegida abans la tesi. O sigui, ell ja era doctor i l'havia fet amb un altre departament d'aquí, de química. Érem companys de curs. I ell l'havia llegida al 67 i aleshores ell treballava en una empresa.

**[O sigui, ell havia fet el doctorat, havia llegit la tesi però es dedicava a la] La indústria clar, és clar, perquè a la universitat no, no. Això era el normal. Excepte alguns que per exemple van poder. Altres companys meus dels meu curs van poder entrar al Consejo Superior. Per exemple a orgànica van crear un Institut i van haver-hi places. Però això era ben bé perquè tot estava canviant molt. Però la idea, quan vam acabar, d'entrada era: faig una tesi, a més a més la faig ràpidament i després intento situar-me a un lloc on cada mes em paguin una nòmina. Perquè és clar, la universitat, no pagaven nòmines. O sigui jo recordo que em vaig casar el 29 de setembre amb una nòmina que casi bé era res i l'1 d'octubre ja va ser el primer any que ens van pagar com una nòmina amb la qual ja hagués pogut viure. No molt bé, però hagués pogut viure. O sigui va haver-hi un canvi. L'any 69 va haver-hi un canvi. (...) Va ser un canvi en la política general de poder viure del sou que tenies. Llavors va permetre que altres homes s'hi dediquessin [a la carrera universitària], sinó la veritat és que ho tenien molt malament.<sup>767</sup>**

L'any 64 es quan es crea la figura d'ajudant, que abans no existia. (...) **Aleshores quan apareixen les figures de classes pràctiques, com que encara no hi ha la idea de que això sigui una carrera professional, penso que no hi ha un gran interès en oferir-ho a homes. Ni els homes tenien un gran interès. De tal manera que n'apareix una a química analítica i me l'ofereixen a mi. Perquè els altres homes ja estaven intentant buscar-se més la vida per poder, doncs poder-se anar a fora de la universitat on n'hi havia. (...).**<sup>768</sup>

---

“Yo creo que me ofrecen la oportunidad porque soy especialista en época Moderna, trabajo sobre ese periodo. La gran mayoría eran de Contemporánea, y supongo que les faltaba alguien que diera Moderna”.

<sup>767</sup> Entrevista 006 – Nacida en 1942. Carrera: Ciencias. Químicas 1958/59-1962/63. Lectura tesis: 1970.

“Mi marido ya había leído la tesis, pero se dedicaba a la industria. Era lo normal, los hombres no se dedicaban al mundo universitario. Su lógica era: hago una tesis, la hago rápido y busco donde me paguen una buena nómina. En la universidad no había nóminas. Yo recuerdo que me case en 1970, y fue el primer año que me pagaron un salario mínimamente digno, del cual podía vivir. Es decir, en 1969 hubo un cambio en la política general que hizo posible que pudieras vivir del sueldo de la universidad. Entonces, sí hubo muchos hombres que se dedicaron al mundo académico. Antes la verdad era complicado”.

<sup>768</sup> Entrevista 006 – Nacida en 1942. Carrera: Ciencias. Químicas 1958/59-1962/63. Lectura tesis: 1970.

“En 1964 se crea la figura del profesor ayudante, que hace clases prácticas. Como la carrera universitaria entonces no se veía como una salida profesional posible, creo que no había mucho interés en ofrecer estas plazas a hombres. Ni los hombres tenían demasiado interés en ello. Así que aparece una plaza de ayudante de clases prácticas y me la ofrecen a mí. Los hombres se buscaban la vida fuera de la universidad”.

De manera que al meu departament vam ser bastantes dones eh. Abans del 80 ja. No érem la meitat però sí. **Amb Sociologia la impressió que jo vaig tenir era que, hi anaven dones més potents i homes més aviats tovets. Per una raó, pels homes era poc com a carrera. És dir, no és una enginyeria, no és una química. I hi anaven molts que venien de ser capellans, o d'estudis de, saps? Llavors la cosa sociològica semblava que era com ajudar la gent. Bueno, no té res que veure, però diguéssim que, una mica aquesta cosa. Per tant hi havia bastants homes, que ja passava una mica en Filosofia. Són carreres que pels homes estaven una mica devaluades. No ho veien com una cosa potent. Mentre que per les dones era una mica més que fer lletres, que fer filologia, com si diguéssim. (...)** És dir, que en general. Evidentment que hi ha excepcions. Però, podríem dir que, que hi havia homes bastant suaus i dones bastant peleones en l'àmbit de la sociologia, saps? Després ha anat canviant eh això.<sup>769</sup>

[Perquè tries l'especialitat de penal?]

Per que m'agradava. Es Dret públic. **A veure, la veritat és que els progres anaven més a constitucional, que aleshores no es deia constitucional sinó que es deia derecho político. (...)** A mi m'agradava el penal i havia fet seminaris, tenia matrícules i tal i no hi havia tanta gent. **A veure, no hi havia tantes bufetades per entrar. És que a polític hi havia un fotiment de gent.**<sup>770</sup>

Finalmente, el quinto elemento explicativo tiene una vinculación directa con la ampliación y creación de nuevos centros universitarios. Que se reconfigurase el marco laboral universitario propició que hubiera nuevas entradas y dinámicas de promoción del personal académico. La creación de la Universidad Autónoma de Barcelona y las delegaciones territoriales (en Lérida, Gerona, las Palmas y Tarragona) fue la oportunidad profesional de muchas mujeres (y también de hombres) para iniciar o reiniciar su carrera académica.

[Al volver de Madrid, el director de tesis me dijo:] "Si no puede escribir la tesis deme el material que tiene y lo escribo yo". Y entonces ya pensé que tenía que

---

<sup>769</sup> Entrevista 028 - Nacida en 1943. Carrera: Filosofía y Letras. Filosofía 1960/61 – 1964/65. Lectura tesis: 1974.

"En mi departamento había mujeres. En Sociología, tengo la impresión de que iban mujeres muy potentes y hombres más bien flojos. Por una razón, para los hombres sociología era poca cosa. Daba más empaque ingeniería o química por ejemplo. Había algunas carreras que para los hombres estaban devaluadas. Contrariamente, para las mujeres, Sociología era algo más que hacer letras, filología. Más o menos. Luego hay excepciones, pero la idea general es esa".

<sup>770</sup> Entrevista 013 - Nacida en 1954. Carrera: Derecho 1971/72 – 1975/76. Lectura tesis: 1981.

"Elijo penal porque me gustaba. Bueno, también porque en otras especialidades había más dificultades por entrar. Había mucha gente".

escribirla. Y no sé cómo, tenía una amiga que venía a ayudarme para cuidar de las niñas. Pero la escribo, y leo la tesis en diciembre. Y **ya en la Autónoma, un profesor de la Autónoma me ofrece quedarme [como profesora]. Y en cuanto me lo ofrecen decido que sí. Que sí. (...)**

**[¿Que se creara la Autónoma es la oportunidad de volver a la universidad?]  
Sí. Sí. De volver a la universidad.<sup>771</sup>**

L'Autònoma és de l'any 68, i l'Autònoma necessitava professors. (...) I jo vaig començar a donar classes a l'Autònoma l'any 71.<sup>772</sup>

Jo anava a fer una tesis doctoral, no anava a fer una estada. Però en el camí de fer una tesis doctoral, automàticament tens un màster. És a dir, al cap de dos anys tens el títol de màster i continues amb la tesi doctoral. És a dir, jo en aquell moment pensava marxar 4 o 5 anys per fer una tesi doctoral, i m'admeten per això. (...) Passen dues coses: vinc el primer estiu i començo a sortir amb el que avui és el meu home, i allavors pensàvem com viure junts, casar-nos. I, **d'altra banda, el que seria el meu director de tesis, em fa saber que es comença l'Autònoma i que es un bon moment per reincorporar-se a la universitat. Perquè jo també n'era conscient que la tornada no la tenia gens fàcil.** Jo me'n havia anat sense cap padrí, per tant no tenia cap pare adoptiu que després em digués “vingui, vingui que li donaré una plaça d'adjunta”. Acabo el màster i torno a Catalunya.<sup>773</sup>

[Perquè entres com a professora?]

A les eleccions del 15 de juny de l'any 77, jo era la apoderada legal de PSUC i rodava per les meses. I donant aquestes voltes em trobo amb un antic professor meu i que em diu "bueno què estàs fent que tal i que qual" I jo li explico lo que estic fent, l'institut, la vida. **I em diu: "no t'interessaria d'entrar a la universitat?" Li dic, ai no m'ho he plantejat mai. (...) I em diu que ell vol tornar a Barcelona però no vull deixar Lleida sense ningú. I jo li dic que no m'ho havia plantejat mai i és més que estic fent una tesi doctoral. I diu: "si a tu t'interessa?" (...)** Ho parlo amb el meu marit i parlem de si estem disposats a perdre dues terceres parts del meu sou amb la possibilitat: bueno, si em va malament la via universitària sempre puc tornar a l'Administració que tenia allò per si a cas. Allavors li vaig dir sí. I així va ser el meu trànsit a la universitat.

---

<sup>771</sup> Entrevista 022 - Nacida en 1937. Carrera: Ciencias. Químicas 1954/55 – 1958/59. Lectura tesis: 1971.

<sup>772</sup> Entrevista 014 – Nacida en 1941. Carrera: Filosofía y Letras. Filosofía 1959/60-1964/65. Lectura tesis: 1975.

<sup>773</sup> Entrevista 008 – Nacida en 1945. Carrera: Ciencias. Químicas 1962/63-1966/67. Lectura tesis: 1975.

“Yo me fui con el objetivo de hacer la tesis en el extranjero. Pero tras dos años fuera, al venir a pasar el verano en casa, suceden dos cosas: una, conozco al que será mi marido y pensamos en ir a vivir junto. Y la segunda, un profesor me dice que la Autónoma se está creando y que es un buen momento para reincorporarse al mundo universitario. Yo era consciente de que me había ido sin nada, y esta era la oportunidad para poder entrar”.

**M'incorporava a l'equip de professors de Barcelona però les classes les donava a Lleida.**<sup>774</sup>

Esa dinamización de plazas, también tuvo repercusiones positivas para las mujeres que estaban en la Universidad de Barcelona (la universidad de origen): fue una manera de promocionarse internamente, ya que los que hubieran tenido una plaza antes que ellas, se fueron a ocupar las plazas de los nuevos centros universitarios.

Jo vaig començar a donar classes molt abans que altra gent, i a mi aleshores m'agradava. A mi sempre m'ha agradat molt donar classes. (...) Després la cosa ja va anar venint més o menys rodada, amb totes les dificultats de poder-se quedar o no. Però també és cert que vam enganxar una època en que van començar a entrar molts estudiants i aleshores clar, això es va expandir. **També es va crear l'Autònoma, i per tant, diguem que hi va haver una part de gent d'aquí el departament que van marxar a l'Autònoma perquè van veure més possibilitat de pujar allà. Aleshores aquí hi ha una generació de dones, de catedràtiques impressionant aquí a analítica. O sigui hem estat molts anys, la primera que va ser catedràtica aquí, ella no s'ho va plantejar perquè ja estava a dalt, estava en la línia de que ja li tocava i no era qüestió de marxar. Però els del mig se'n van anar a l'Autònoma. I aleshores doncs és clar, els altres que vam quedar aquí, vam tenir una oportunitat en aquest sentit. O sigui, que no sé com haguera anat. Els homes que ens hagueren pogut fer ombra? O ens hagueren pogut discutir? O no sé com haguera anat? Van fer carrera per una altra banda i llavors ens vam quedar nosaltres.**

[Em fas la referència se'n van anar homes i es van quedar dones?]

Sí. Va ser així. O sigui, del meu curs només vaig entrar jo., però del curs de sobre n'hi havien dos. Del de sobre d'aquests hi havia un home i una dona. I del de sota meu hi havien dos noies. I després van entrar nois i noies més així. Però aquests, tots aquests nois van marxar per aquesta via. I nosaltres no vam marxar. I allavorens vam tenir possibilitat de tenir places aquí.<sup>775</sup>

---

<sup>774</sup> Entrevista 019 - Nacida en 1950. Carrera: Derecho 1968/69 – 1972/73. Lectura tesis: 1983.

“Entré como profesora porque un antiguo profesor de la licenciatura me dijo que quería volver a Barcelona pero no quería dejar sin sustituto la delegación de Lleida. Además, yo por aquel entonces ya estaba haciendo la tesis. No me lo había planteado nunca esto de dar clases en la universidad, pero le dije que sí. Y en septiembre empecé a dar clase”.

<sup>775</sup> Entrevista 011 – Nacida en 1945. Carrera: Ciencias. Químicas 1962/63-1966/67. Lectura tesis: 1976.

“Cuando se creó la Autónoma hubo gente del departamento que decidió irse allí, veían que las posibilidades de promocionarse eran mayores. Entonces, aquí nos quedamos una generación de mujeres que luego muchas hemos sido catedráticas. Es decir, los que nos quedamos en la Central que ocupábamos las categorías más bajas tuvimos más oportunidades porque los que estaban encima nuestro se fueron a la Autónoma. No sé cómo hubiera ido si ellos no se hubieran ido, quizás no hubiéramos podido promocionar. Pero fue así”.

«Cuándo: el contexto es favorable, aunque no determinante»

Llegados a este punto, es inevitable situar en el centro del análisis la cuestión de la cronología, pues fue un factor que claramente condicionó las trayectorias de las mujeres analizadas. La hipótesis que se defiende es que el contexto histórico a partir de la segunda mitad de los sesenta (coincidente con el cambio legislativo en materia universitaria de 1966) jugó a favor de que las mujeres entraran con mayor fuerza en la institución universitaria. Pero no compartimos en absoluto la visión determinista que sitúa el paso del tiempo como principal explicación del fenómeno (“el efecto temporal”). Pues además de ser una interpretación simplista, asume que en cualquier interpretación histórica el cambio social es debido al puro y simple transcurso del tiempo<sup>776</sup>.

Esta explicación en función del devenir histórico, es decir, a medida que se avanza en el tiempo las mujeres van accediendo a la universidad (y si no lo han hecho es porque aún no ha transcurrido suficiente tiempo), es inexacto y erróneo porque se contradice en sí mismo. El razonamiento del “efecto temporal” sería: para que las mujeres fueran catedráticas primero tenían que ser profesoras universitarias. Antes que profesoras, tenían que ser alumnas universitarias. Y, antes que alumnas universitarias, debían acceder a una mayor educación primaria y media. Así pues, esta lógica encadenada desembocaba en que progresivamente –a medida que se avanzaba en el tiempo- todas las facultades se irían “llenando” de mujeres.

Al trasladar este razonamiento a nuestra etapa histórica las contradicciones aparecen con evidente fuerza. Veámoslo en función del alumnado y del profesorado de las facultades universitarias más feminizadas. Por ejemplo, las facultades con más alumnado femenino eran Filosofía y Letras y Farmacia. Siguiendo esta lógica, también debería ser las facultades con más profesoras. En consecuencia, al ser ambas facultades feminizadas era únicamente una cuestión de tiempo que hubiera más profesoras.

No obstante, como veíamos en capítulos anteriores esta transposición numérica de alumnas a profesoras no se cumplía. Ni en valores absolutos ni en valores porcentuales o proporcionales. Sí aumentaba la presencia de mujeres en el estamento docente, pero a un ritmo muy distinto, diversos en cada caso, al que presupone esta explicación temporal<sup>777</sup>.

---

<sup>776</sup> García de León y García de Cortázar Nebreda, Las académicas: profesorado universitario y género., 478-479.

<sup>777</sup> Sobre la proporción que representan las mujeres docentes en la universidad remitimos al capítulo 4 (apartado 4.4).

En definitiva, sin negar la importancia que tuvo el contexto, sería extremadamente simplista no reconocer que lo que hubo fue una comunión de distintos factores. Unos factores que combinados entre sí crearon un marco más favorable para que ese acceso a la docencia universitaria fuera más propicio y factible. Estos factores contextuales son políticos, demográficos y culturales.

Desde el poder político, a principio de la década de los sesenta se empezó a planificar una nueva política universitaria, reconfigurando y ampliando las estructuras docentes en cantidad (un mayor número de plazas) y en calidad (hacer de la universidad un centro que además de realizar docencia desarrollara investigación científica). No vamos a debatir de nuevo la extensión real de esas políticas, pero en el plano teórico sí que fueron un importante revulsivo para que la carrera académica fuera vista y percibida progresivamente como una salida profesional posible. No sólo para los hombres, sino también para las mujeres.

Hi ha un canvi. Jo entro a fer la tesi i faig d'ajudant de pràctiques. I m'agrada molt. **I a l'any següent surt la idea de tenir professors ajudants.** I igual que hi ha dos adjunts hi ha dos ajudants. Aleshores, em crida el catedràtic i l'adjunt i em diuen que hi ha això i que havien pensat en mi. I ho accepto. Perquè a més a més, a veure ja veus que aquí hi ha possibilitat de fer alguna cosa, que et valoren. Llavors ho accepto però això també vol dir que t'hi has de dedicar més que els altres que no cobren res. (...) **Llavors en el 65, deuria ser, quan hi ha un canvi. El 66 apareixen el que se'n diu els departaments. Vol dir que a més a més del catedràtic, hi ha la possibilitat de que hi hagi un catedràtic i un agregat. Un professor agregat, que és un professor que fa els oposicions de catedràtic però [sense càtedra assignada]. O sigui, doblen. La universitat ha crescut molt, un catedràtic per disciplina és poc. (...) I en aquell moment apareix la creació de les Autònomes. Llavors jo en molt poc temps vaig passar de ser ajudant, tot això interí, a tenir la adjuntia.**<sup>778</sup>

El segundo factor es el crecimiento de la población estudiantil universitaria. Como veíamos en capítulos anteriores, este crecimiento desbordó las facultades universitarias en pocos años, y como consecuencia, el poder político intentó gestionar ese aumento de estudiantes (también para deslocalizar la conflictividad estudiantil) creando nuevas universidades (las Autónomas y las delegaciones territoriales). Pero

---

<sup>778</sup> Entrevista 006 – Nacida en 1942. Carrera: Ciencias. Químicas 1958/59-1962/63. Lectura tesis: 1970. “Hubo un cambio de organización del profesorado universitario. En 1966 se crearon los departamentos. Es decir que además de la figura del catedrático, podía haber agregados. Que en realidad son catedráticos porque hacen una oposición a cátedra pero tienen otra denominación. Es decir, doblan las figuras docentes. La universidad había crecido, y un solo catedrático por especialidad era poco. Además en ese momento se creaban las Autónomas. En fin, que en poco tiempo pasé de ser ayudante a ser adjunta. Siempre de forma interina”.

este proceso de cambio no fue únicamente a nivel universitario. Con la Ley de Reforma de la Educación de 1970 se reconfiguraba todo el sistema de enseñanza español: el poder político debía formar a la población en función de las nuevas demandas económicas que precisaba el país.

En cualquier caso, que se aplicara una nueva política universitaria junto al crecimiento de la masa estudiantil dio como resultado que la carrera universitaria no solo fuera vista como un horizonte profesional deseado sino que además era posible (aunque fuera en condiciones precarias). De ahí, surgirían los profesores no numerarios, aquellos que consiguieron entrar debido a los dos factores apuntados anteriormente.

[Qui éreu els PNN? Em deies, érem tots de la mateixa promoció]

**Molt majoritàriament. Tots no, però, la promoció, diguem-ne, de la gent que vam acabar la carrera el 67, el 68, més o menys, va coincidir també amb el moment en que va haver-hi el boom d'accés dels estudiants, que coincidia d'altra banda amb un moment en que es va recuperar la natalitat de postguerra.** Clar, tot va lligat. La gent no neix amb 17 anys. Aquí els descobrien als 17: "Mira quants n'hi ha que van entrar a la universitat". Escolti, si vostè hagués mirat les piràmides d'edat ja se'n hauria adonat que havien nascut menys o més nens una vegada passada les conseqüències més dures de la postguerra. **Per tant, com que va haver-hi un increment d'alumnat i no hi havia professorat, en aquell moment pues la gent acabava la carrera i la posaven de professor. Era exactament aixins. I jo recordo això. Jo vaig acabar la carrera i vaig entrar d'ajudant. Però al següent any ja feia de professora i tenia 22 anys. I com jo, pues moltíssima gent. És a dir, era una generació, n'hi havia alguns una mica més grans, perquè eren gent que estaven d'encarregats de curs de feia anys i tal, però la majoria érem gent, pues això, entre els 22 i els 30 anys. I aquesta era una generació de gent molt jove.** Per tant, érem gent brillant, érem normalment pues la gent que havíem tret premis extraordinaris de llicenciatura o que estava començant a fer la tesi. Bueno, el que avui és la promoció de la gent de la meua edat que són catedràtics d'universitat. És a dir, bastanta d'aquesta gent és la que avui està ocupant les càtedres, i demés.<sup>779</sup>

---

<sup>779</sup> Entrevista 004 – Nacida en 1945. Carrera: Filosofía y Letras. Filología Griega 1962/63-1966/67. Lectura tesis: 1971.

“Los profesores no numerarios, mayoritariamente, éramos los estudiantes de las promociones que terminaron alrededor de 1967 y 1968. Coincidió además en que hubo un crecimiento general de la población universitaria. Era lógico, se recuperaba la natalidad de posguerra. Así, como hubo un aumento de la población estudiantil, había un déficit de profesores. Con lo cual, a muchos, al poco de terminar la licenciatura nos ponían como profesores. En mi caso, con 22 años ya hacía de ayudante. Y como yo, mucha gente. Éramos una generación de gente joven, entre los 22 y 30 años. Normalmente con buenos expedientes y que estábamos empezando la tesis. De hecho, mucha gente de mi edad ahora son catedráticos”.

Por último, y no por ello de menor importancia, cabría añadir un tercer factor: el cultural. Una parte significativa de la generación de mujeres que accedió a la enseñanza universitaria en las décadas de los cincuenta y de los sesenta, a pesar de estar socializadas en un entorno que las destinaba al hogar y al cuidado de la familia, rechazaban –consciente o inconscientemente– el papel y la función que les asignaba la sociedad como mujeres. El paso por la universidad como estudiantes (es decir el acceso a una formación académica superior) les permitió experimentar en primera persona que había otras formas de ser y vivir como mujer

Una forma (nueva) radicalmente diferente a la que veían en sus madres. Y la universidad, a pesar de los convencionalismos sociales, era un entorno más amable donde poder aspirar y visualizar nuevos horizontes personales y profesionales. La universidad les daba una formación profesional que las situaba en una posición privilegiada para luego dar el salto al mercado laboral. Retomaremos esta cuestión en el siguiente apartado, pero el fragmento que reproducimos a continuación es representativo de una postura compartida (expresada con otras palabras) por todas las mujeres entrevistadas.

[Em deies “jo sempre he cregut més en la lluita individual, en l’esforç individual, que l’esforç general. Anar lluitant per tenir els mateixos drets que tenen els homes i no axantar-se davant d’un home”. Aquesta postura, personal, individual, de dir, primer me’n adono jo i després intento. Això, és una cosa que processés lentament gràcies a la perspectiva que et dona el pas del temps o ja ho veies en aquell moment? ]

**No, cada vegada més ara. Jo lo que sí que tenia molt clar quan vaig començar la universitat era que jo valia tant com un company meu. I això ho tenia molt clar. Perquè a més amb els currículums ja ho veies qui treia les notes. Per tant jo sempre havia pensat: tu pots fer qualsevol cosa. No el que faci un home, pots fer qualsevol cosa perquè estàs a la mateixa situació. I això sí que ho tenia claríssim.** Que després jo hagués teoritzat o interioritzat aquesta, això que d'entrada pugui ser una actitud més instintiva? Sí, això ho he anat fent a mesura que m'he anat fent gran. Sí.<sup>780</sup>

---

<sup>780</sup> Entrevista 023 - Nacida en 1944. Carrera: Derecho 1961/62 – 1965/66. Lectura tesis: 1972.

“[Me decías: “yo siempre he creído más en la lucha individual, en el esfuerzo personal que en el general. Luchar poco a poco por conseguir los mismos derechos que tienen los hombres. No dejarse impresionar por un hombre”. Esta postura ¿la tenía ya entonces o es un razonamiento que haces a posteriori?]

Entonces no, ahora. Yo lo que sí tenía muy claro cuando empecé la universidad es que yo era igual que mis compañeros. Y esto lo tenía clarísimo. Es más, con las notas lo veías, ellas tenían mejores notas. Así que yo siempre pensé que yo podía hacer lo que quisiera. No lo que hiciera un hombre, sino lo que yo quisiera. Igual que él. Y esto lo tenía clarísimo. ¿Que luego lo he teorizado o interiorizado? Sí, quizás entonces era una actitud instintiva”.



«¿Dificultades añadidas por ser mujer?»

Antes de pasar al siguiente punto es imprescindible preguntarnos si estas mujeres tuvieron dificultades añadidas para entrar e iniciar la carrera académica por el mero hecho de ser mujer. La reconstrucción de las distintas formas de entrada, las razones y las casualidades temporales, científicas y contextuales que hemos descrito hasta ahora bien se podrían aplicar en buena medida a sus coetáneos masculinos. Porque: ¿no hubo también licenciados que se beneficiaron de los cambios en la política universitaria? ¿No hubo quiénes también salieron al extranjero a adquirir unos conocimientos que aquí no encontraban?, ¿No hubo también licenciados que con la creación de la Autónoma se reincorporaron a la carrera universitaria? Sin lugar a dudas, todas las respuestas son afirmativas.

Ahora bien, aceptando esta situación, las experiencias analizadas también reflejan otra realidad más sutil: ser mujer o ser hombre si era una variable (un factor) que incidía en el éxito o el fracaso de sus trayectorias. Con matices, obviamente. Y este condicionante era eso una variable más del análisis. Por ello también debe ser considerada.

A continuación se presentaran algunas situaciones concretas, contadas por las entrevistadas, que ilustran como el hecho de ser mujer hizo que optaran por unas opciones determinadas o que se encontraran en unas situaciones que sus homólogos masculinos no tuvieron que vivir. Desde otra perspectiva, lo que ponen de manifiesto estas situaciones es que las mujeres que accedieron a la carrera académica en esas décadas no solo tuvieron que superar las dificultades y los retos que el propio medio universitario imponía, sino que además, su condición de mujer era otro aspecto que debían gestionar.

Una primera situación a analizar es la elección del departamento donde realizar la tesis doctoral. ¿Por qué eligieron esa especialidad científica? ¿Qué motivos secundaron su elección?

Voldré fer el doctorat. **Aleshores es quan has de seleccionar on fas el doctorat. A vegades podries dir, tens una gran vocació d'estudiar una cosa concreta. Que no era el cas. I aleshores el que si analitzes és on tu et podràs sentir personalment, que podràs estar més còmode.** (...) Hi havia 5 càtedres. Hi havia la d'inorgànica, la d'orgànica, la d'analítica i la tècnica. Però que la investigació seria de bioquímica. I química física. Una no volia dones, que era la de tècnica-bioquímica. La raó que corria no es pot explicar. Eren misògins, els hi molestaven les dones. No volien dones. Ells deien i pensaven, en aquell moment, que les dones els hi molestarien. No va ser fins més endavant que van fer un canvi, al cap de cinc anys o així. Després n'hi havia un altre que tu

veies que era la càtedra que potser científicament era la més activa, però si tu miraves les dues dones que hi havien per allà les veia com molt poca cosa, com si estiguessin matxecades pels homes. Vull dir que no tenien cap mena de possibilitat de fer una carrera. O sigui que ja no t'atreia, jo crec que com a dona. I després n'havia una altra que era molt franquista que aquesta és més aviat d'ideologia. De: què hi aniràs a fer? Encara que com a dona no hagués tingut, o sí. Llavors quedaven les altres dues. Una, la persona no tenia res en contra de les dones, era educada, amable però no era tant activa científicament. **I l'altra que era més activa científicament i on veies que et tractaven bé com a persona, que et tractarien bé.** Tampoc hi havia dones eh però. N'hi havia hagut una i n'hi havia un parell més fent la tesi tampoc. Però almenys. De fet, després quan hi vaig entrar, jo, més a més, vaig procurar que quan hi havien dones que destacaven intentar convèncer-les que entressin. Va ser un dels departaments on hi havia més dones. **I això té molt mèrit dels que manaven en aquell moment que ho acceptaven perfectament. O sigui que no pensaven, només, que pel fet de ser un home havies d'anar millor que ser una dona. Almenys no tant com els altres.**<sup>781</sup>

[Per què tries civil i no una altra especialitat?]

Pel Dret català. **I perquè el meu professor de civil pues era un home que va creure en mi. Aquest em va obrir totes les portes. Les coses com siguin. Li va importar molt poc si era un home o una dona. El tio va veure que a mi m'agradava i que jo servia i el tio em va obrir totes les portes i m'ha donat totes les facilitats.** Sí, sí. Jo li haig d'agrair molt. Sempre li agraeixo molt les coses a aquest professor. Sí.

[Tant si era dona com si era home? Això passava amb tots? Es dir, que n'hi havia que si els hi importava si eren home o dona?]

**Sí, hi havia alguns que no. També t'ho haig de dir. N'hi havia alguns que no. El de laboral era un home que no. A mi m'hauria agradat laboral, però. Això del Dret civil català jo crec que ja va ser definitiu.**<sup>782</sup>

---

<sup>781</sup> Entrevista 006 – Nacida en 1942. Carrera: Ciencias. Químicas 1958/59-1962/63. Lectura tesis: 1970.

“Dije: quiero hacer el doctorado. Entonces tenía que seleccionar donde hacerlo. En algunos casos, uno podía decir que tenía una gran vocación e interés por estudiar un tema concreto. No era mi caso. Entonces, lo que sí analicé es donde podía sentirme personalmente más cómoda. Existían 5 cátedras. Una, no quería mujeres. Había un tipo que era misógino, le molestaba tener mujer en su laboratorio. Luego, había otra cátedra que científicamente era activa pero que las pocas mujeres que veías allí estaban un poco machacadas por los hombres. Es decir, que no tenían ninguna posibilidad de hacer carrera. Así que como mujer ya no te parecía atractiva. Otra cátedra eran muy franquista, descartada. Finalmente, de las dos que quedaban, una era poco activa científicamente y la otra era buena científicamente y pensaba que estaría bien. Tampoco había mujeres, pero me parecía que me tratarían bien y así fue. En cierto modo, que esa cátedra nos aceptaran y nos trataran bien a las mujeres tiene cierto mérito, pues no pensaban que por ser hombre o mujer lo harías pero o mejor. Por lo menos, eran más abiertos que en las otras cátedras”.

<sup>782</sup> Entrevista 023 - Nacida en 1944. Carrera: Derecho 1961/62 – 1965/66. Lectura tesis: 1972.

“Elegí esta especialidad porque el profesor que había allí como catedrático confió y apostó por mí. Esto es así. Me abrió las puertas y no le importó que fuera hombre o mujer. Me dio todas las facilidades del mundo. Siempre he estado muy agradecida por todo lo que hizo por mí. Que no le importara que fuera hombre o mujer no era lo común, había catedráticos que no eran tan abiertos”.

Jo després d'estudiar química vaig decidir que no em dedicaria a la química sensu stricto sinó que faria bioquímica i que voldria dedicar-me a fer coses que tinguessin una certa relació amb biologia. M'agradava. (...) Vaig acabar la carrera i aleshores em vaig anar a veure el catedràtic de bioquímica. Que en aquell moment era si no recordo malament era el doctor X. **Donat que durant la carrera hi havia hagut alguns aldarulls importants en els quals jo havia participat, a uns quants del curs el doctor aquest ens tenia fitxats com els rojos de la classe. I a les dones no ens tenia cap mena de simpatia. De fet ell havia dit alguna vegada que ell creia que les dones no havien de fer investigació. I quan jo li vaig anar a demanar-li per fer el doctorat, això era l'any 1968, tot i que havia obtingut una molt bona nota de bioquímica, i que per tant ell no podia dubtar del meu interès genuí ni la meva potencialitat en aquesta assignatura, en aquesta branca, em va dir que ell no volia dones al laboratori i que ell no em dirigia la tesi doctoral. (...) I ell, i per altres professors que hi havia al seu departament, doncs va considerar que no volia dirigir-me la tesi. Després va acceptar alguna dona. Ell no, però altres professors del departament van acceptar alguna dona. I aleshores jo vaig anar a biologia. Em vaig estar informant i així va ser com vaig entrar a genètica. A posteriori haig de dir que li haig d'agradar moltíssim al doctor aquest que em digués que no, però a la vida això moltes vegades s'aprèn durament. (...) Em va doldre. A mi em va doldre perquè estava convençuda que no ho feia per la meva manca de preparació sinó que ho feia única i exclusivament per una ideologia.** Un home que a més a més es proclamava lliberal i represaliat pel franquisme però que estava actuant amb un autoritarisme i una ideologia que era típicament franquista. **I no volia dones, i no et dic la frase que va dir. Però no volia dones i punt.** I ja et dic, ell estava influenciat per altres professors que tenia al voltant al seu departament (...) I jo crec que entre que era dona i que la ideologia no era la que a ell li agradava doncs va dir que no.<sup>783</sup>

Estic un any com a becària al CSIC. Però allà la moral em cau per terra i ja no hi ha qui ho arregli i aquí és qüestió de marxar. **Perquè aquell laboratori és un laboratori d'homes, d'homes que estan molt contents de ser homes. I allà hi havia una idea de jerarquia molt gran. (...)** L'aspecte científic jo em trobava que el director de la tesis volia que tu fessis de laborant. "Miri faci això. Faci això i em ve a veure". És a dir, tu eres un laborant, mai la persona que podia tenir una iniciativa o fer alguna cosa. (...) Es sumava un ambient humà poc friendly, poc agradable amb unes condicions professionals i científiques que

---

<sup>783</sup> Entrevista 012 - Nacida en 1945. Carrera: Ciencias. Químicas 1962/63-1966/67. Lectura tesis: 1972. "Cuando terminé la licenciatura tuve claro que yo quería dedicarme no a la química sino a la bioquímica, me parecía más interesante. Así que fui a ver el catedrático de bioquímica para decirle que quería hacer la tesis. Durante el curso, debido a algunas movilizaciones estudiantiles, a unos cuantos de la clase nos etiquetaba como rojos. Y además, este profesor no tenía ninguna simpatía por las mujeres. Alguna vez había dicho que las mujeres no podían dedicarse a la investigación. En fin. En 1968, cuando fui a pedirle para hacer el doctorado, a pesar de que yo tenía un expediente brillante, no podía dudar de mi interés científico, me dijo que él no quería mujeres en su laboratorio y que no me dirigía la tesis. A posteriori debo decir que estoy muy agradecida a que me dijera que no, pero entonces no lo vi así. A mí me dolió su negativa en ese momento. Me rechazaba por una cuestión política y por ser mujer".

per mi no eren les desitjables. Jo allà no veia que fos un lloc per aprendre. I com que vaig conèixer un americà [vaig decidir marxar]. Veus, sempre has de buscar el camí.

**[Hi havia altres dones aquí?]**

**A veure, les primers que vam entrar vam ser nosaltres. A la resta de química orgànica hi havia dos dones. Una que era una monja del Sagrat Cor i una dona soltera que no sé ben bé quina feina científica feia. (...) Eren dos dones que no responien per res al que havia de ser i el que feien els homes en allà, de fer recerca en serio. (...) Si jo allà hagués vist que científicament era un lloc atractiu i que els relacions humanes haguessin sigut, al meu entendre, correctes ja n'hagués tingut prou. Però és que m'ho van posar fàcil per decidir que allà calia buscar una sortida. Perquè clar la tesi són anys.**<sup>784</sup>

[Acabes el curs 66/67, i ara què?]

Jo volia fer la tesi i aleshores vaig haver de triar el departament: a on la fas? I aleshores vaig pensar: amb un, impossible. Un altre no volia dones. Per tant era intriuble. A Orgànica, que podia ser una opció, havia marxat el catedràtic i no n'hi havia en aquell moment. I aleshores, el departament més obert, des del punt de vista polític i humà i tot, era el d'analítica. No hi havia color. (...) Trio amb aquest criteri, diguem-ne polític. O sociològic. És a dir, anar a un lloc on jo pensava que podia estar més o menys bé.<sup>785</sup>

Vaig fer la tesina. I quan vaig acabar la tesina va ser quan em vaig plantejar si continuava fent la tesi (...) I vaig tenir una beca del ministeri. Abans però vaig tenir una petita beca d'ajudant. (...) **I això si que ho recordo. Recordo que hi havia un tio al departament que em va dir que ell no necessitava els diners [d'aquesta beca], però que si per comptes de constar jo com a ajudant doncs que hi constés ell. És de les coses curioses que m'ha passat a la vida. Per comptes de constar-hi jo, que em donaven la plaça a mi, pues que hi constés ell i ja em donaria les 1800 pessetes. I jo li vaig dir que de cap manera, que què s'havia pensat.**

[Per què t'ho deia això?]

---

<sup>784</sup> Entrevista 008 – Nacida en 1945. Carrera: Ciencias. Químicas 1962/63-1966/67. Lectura tesis: 1975.

“Estuve como becaria en el CSIC durante un año. Pero fue verdaderamente duro. Hasta tal punto, que al cabo de un año vi clarísimo que tenía que salir de ahí, irme fuera. Era un laboratorio de hombres y para hombres, y los hombres estaban orgullosos de su masculinidad. Además, había una idea de jerarquía muy estricta y asfixiante. Desde el punto de vista científico, te trataban como un laborante: haz esto y no pienses, no inventes nada. Si a esto le sumas que el ambiente no era agradable, pues irse era lo mejor que podía hacer. Pronto vi que no era un sitio donde pudiera aprender. Además, las pocas mujeres que había allí, no era el modelo de mujer científica que imaginaba. No estaban allí para hacer investigación de forma seria”.

<sup>785</sup> Entrevista 011 – Nacida en 1945. Carrera: Ciencias. Químicas 1962/63-1966/67. Lectura tesis: 1976.

“Cuando tuve que elegir en qué departamento quería hacer la tesis, el criterio fue político y sociológico: un sitio donde pudiera estar científicamente y humanamente bien”.

**M'ho deia perquè ell considerava que jo no tenia per què fer carrera universitària i ell sí que en faria. La vida ha canviat totalment després. Però això va anar així.** Una companya meva encara ara riu.

[Si tenies dubtes encara ho tenies més clar ]

Clar. Jo vaig dir que res. Que què s'havia cregut. Però això anava així.<sup>786</sup>

Una altra cosa que jo havia fet mentre estudiava a l'escola i després a la universitat, era estudiar anglès. I tenia un nivell d'anglès relativament bo. I aleshores vaig demanar una beca del British Council per anar-me'n a Anglaterra (...) Aleshores jo ja tenia parella i ens en vam anar els dos. A Edimburg, i aleshores quan vaig a Madrid a passar l'examen de la beca, del British Council, també ens fan com un petit examen però amb un nivell de dificultat molt baix. Perquè tampoc eren grans especialistes amb el tema. Eren gent, anglesos, que el que feien era tenir una primera impressió dels possibles becaris (...) **I aleshores a mi em sobta en aquell moment que al sortir, em tornen a cridar després i em diuen: "miri el seu marit i vostè han quedat molt ben posicionat però solament els hi podríem donar una beca i mitja i per tant a vostè li tocaria mitja beca".** Clar jo aleshores em vaig disgustar. **Vaig dir una beca de 80 lliures no es una beca de milionari, i aquí haig de viure tot un mes. Els hi vaig dir: "es que el meu treball val la meitat?"** I això els va impressionar una mica. **"El meu treball val la meitat?" "Bueno deixin-s'ho pensar, a veure què podem fer, deixi'm veure què podem fer".** Vaig dir **"és que si és mitja beca jo em sembla que no acceptaré".** I me la van donar sencera. **No sé què va passar, però això sí que recordo que em va tocar molt la moral. Vaig dir, o sigui que aquí hi ha una beca i mitja, el meu company o el meu home no el qüestionen i a mi em diuen li donarem la meitat? Home. jo vaig dir que pensava treballar intensament i treballar igual que el meu home. ¿Estan insinuant vostès que el meu treball val la meitat?**

[Aquesta comissió era britànica?]

Tota britànica. I es van quedar aixins una mica parats. (...) Ja et dic estàvem parlant d'una beca, que si no recordo malament eren 80 lliures al mes. No estava demanat el sou d'un primer ministre. Estava demanant la mateixa consideració que els altres becaris homes. Que eren tots els que estaven allà, menys jo. I me la van donar.<sup>787</sup>

---

<sup>786</sup> Entrevista 011 – Nacida en 1945. Carrera: Ciencias. Químicas 1962/63-1966/67. Lectura tesis: 1976.

"Recuerdo una situación concreta que tuve con un compañero. Salieron unas becas y yo la pedí y me la dieron. Lo curioso es que un compañero del departamento me propuso que constara su nombre y no el mío en los papeles oficiales. Me dijo que él no necesitaba el dinero y que podía quedármelo yo. Pensaba, y así me lo dijo, que yo no haría carrera y en consecuencia era indiferente que apareciera mi nombre o el suyo. Yo le dije que no, que qué se pensaba. Es de las cosas curiosas que me han pasado".

<sup>787</sup> Entrevista 012 - Nacida en 1945. Carrera: Ciencias. Químicas 1962/63-1966/67. Lectura tesis: 1972.

"Ya de pequeña empecé a estudiar idiomas. Y al terminar la tesis, mi nivel de inglés era relativamente bueno. Entonces pedí una beca al British Council para irme a Inglaterra. Entonces ya tenía pareja y decidimos ir los dos juntos. Para conseguir la beca, teníamos que ir a Madrid a pasar un examen y hacer una entrevista personal. Bien, lo que sucedió, es que después de hacer la entrevista y el examen, los señores que evaluaban los candidatos me dijeron que mi marido y yo habíamos sido muy bien valorados, pero que solo podía dar una beca entera y media beca. Dos becas enteras no. Y que en ese caso le

Suficientemente claros son los fragmentos y las situaciones que reproducen, por lo que no merecen comentarios aparte. Las decisiones eran individuales, pero el entorno en el cual tenían que estar (ocupar y habitar) y el personal con el que tenían que convivir (lidiar) eran una variable más a considerar a la hora de tomar una vía profesional u otra.

Para terminar con esta cuestión de las “dificultades añadidas”, reproducimos unos fragmentos de dos mujeres (dos casos concretos) que representan la otra cara del fenómeno que estamos analizando: aquéllas que no consiguieron tener éxito en el mundo universitario. A pesar de su extensión, merece la pena reproducirlos porque ambos casos (aunque en algún punto distintos) reflejan claramente como en el entorno universitario, a pesar de ser un ambiente “avanzado” a su época, también se reproducían a pequeña escala los límites mentales propios de esa época.

En el primer caso, el testimonio reconoce abiertamente que nunca se planteó la posibilidad de hacer carrera universitaria. Pero al mismo tiempo, cumple con todos los “requisitos” académicos y formativos que se podrían esperar de alguien que quería dedicarse profesionalmente a la universidad: cursó los estudios de doctorado, tenía tema de tesis, era ayudante de clases prácticas en la universidad...

**Luego yo tenía la idea desde ya hacía bastante tiempo, desde que empecé la universidad y ver cómo funcionaba todo, de hacer cátedras de instituto. Porque pensar en cátedras de universidad a mí no me pasó jamás por la cabeza.** En todo el tiempo de universidad tuve una profesora. Una profesora ayudante de filosofía. Sólo una. O sea, yo ni me lo planteé. Yo me había planteado la cátedra de instituto. (...) Así que me fui, le pedí a un profesor si me podía recibir y me dijo que sí. Me recibió en su casa. Y fui a decirle si me podía ayudar para preparar las oposiciones de instituto. (...) Pero empecé en la editorial, también trabajaba en el índice histórico y en una obra que él estaba preparando (...) **O sea que yo me encontré con un camino abierto impensable.** [¿Y entonces descartas el instituto?]

**No descarto el instituto. Pero lo olvido. Porque el trabajo en la editorial es muy interesante y muy bonito. Y este profesor me dice que empieza a hacer una tesis. Pero un día me dice, sin que yo pregunte ni diga nada, ni piense en ello: "Tiene usted que darse cuenta, piense usted que yo no la podré ayudar para una cátedra de universidad". Porque claro él tenía un grupo que tenía que colocar, que era difícilísimo. (...) Porque todos ellos eran mayores y**

---

darían la beca entera a él y a mí me daría sólo la mitad. A mí, eso me disgustó mucho. Económicamente no era una beca muy cuantiosa, pero claro no entendía por qué razón a mí solo me daban la mitad. Les pregunté: “¿Mi trabajo tiene menos valor que el trabajo de mi marido?” Añadí, además que si solo me daban la mitad de la beca que no la aceptaría. Total, me la dieron entera. Pero claro, en ese momento moralmente me molestó”.

**delante de mí, y padres de familia. Y yo le dije que sí, que ya lo entendía. Pero pensé.** Claro, cuando el murió fue cuando me planteé: ¿seguir siempre en la editorial? Que podía, pero pensé otra vez en los de institutos y lo hice.

**[Me decías, cuando termino la carrera no me planteo. Pero, al empezar con la editorial y eso, entonces ¿si te lo puedes plantear como una posibilidad?]**

**No. No me lo planteo nunca.**

**[¿Por qué?]**

**Yo lo veía como un imposible. El trabajo de editorial me gustaba mucho. Yo lo veía como un imposible. O sea, no veías que la universidad hubiera mujeres. No las había. Alguna ayudante. Suelta. Pero, no había catedráticas de universidad.** Las dos primeras salieron cuando yo estaba haciendo las oposiciones de instituto. Ángeles Galino. Y Carme Virgili más o menos por la misma época. Fueron pioneras. **Pero hasta entonces prácticamente estaba cerrada la posibilidad de que una mujer fuera a una cátedra de universidad.**

**[Cerrada ¿en qué sentido? Por ejemplo, en vez de ser mujer ¿este profesor te hubiera dicho lo mismo siendo hombre? Es decir, ¿el problema era que fueras mujer o que tuvieras cuatro personas delante?]**

**No. Creo que me hubiera dicho que esperara. Que tenía gente por delante y que tenía que esperar.** (...) En lo de las oposiciones de cátedra estaba montado de una. Te lo puedo explicar bien porque viví las primeras oposiciones que hizo [un compañero mío] (...) [Él compañero fue a tres oposiciones, sabiendo que las dos primeras no conseguiría dicha plaza pero era una forma de coger “turno”]. Pues así estaba montado. Con ese montaje ¿qué hacía una mujer? Te hubieran ido tirando fuera cada vez. **O sea, yo no me lo planteé ni me lo tomé como un agravio. Simplemente yo no me lo planteo. Yo veo que no hay mujeres, que ahí hay un grupo de hombres que están a la espera, uno detrás de otro.** Había otras más valientes. Porque estaba también Carmen García-Nieto que era algo mayor que yo que hizo la tesis doctoral y se fue a Madrid. Pero si no de catedrática, de agregada sí estuvo. No estoy segura. Carmen Batlle, que había acabado el año anterior a mí y también hizo la tesis doctoral. (...) Y ella nunca ha conseguido la cátedra eh. (...) **Siempre ha habido, en la universidad siempre ha habido una actitud que las mujeres de acólitos.**

**[¿Cuándo lo ves eso?]**

Yo me doy cuenta cuando empiezo a ver que ya hay mujeres que van llegando a la universidad, que alumnas más de bachillerato van llegando a la universidad. Entonces veo que el mundo cambia. **Pero no llegan porque ellas sean más decididas o más listas que yo. Llegan porque el mundo, la sociedad está cambiando.** (...) **Lo que yo no hice, ahora se puede hacer. O sea, ya digamos la siguiente generación a la nuestra.** O sea la generación en que ya hay muchas mujeres en la universidad. Porque en mi época había muchas en Filosofía y Letras, pero no en las otras carreras.<sup>788</sup>

---

<sup>788</sup> Entrevista 009 – Nacida en 1933. Carrera: Filosofía y Letras. Historia 1949/50-1953/54. Lectura tesis: 1985.

El testimonio deja claro, en más de una ocasión, que nunca se planteó la vía universitaria como una salida profesional viable. Ella veía que no había demasiadas posibilidades de éxito. Además, tenía otros horizontes profesionales. Sin embargo, no queda completamente claro si ese “descartar” la vía universitaria fue a raíz de una decisión en base a una cuestión vocación (le gustaba más el mundo de la enseñanza media) o pragmática (las oposiciones le aseguran una mayor probabilidad de éxito y estabilización laboral). Seguramente, ambos elementos intervinieron en la decisión final.

En el segundo caso, la diferencia respecto al anterior es que no sólo cumplía con los “requisitos” necesarios para iniciar la vía académica, sino que además hizo la apuesta profesional por la universidad.

[Tu acabes el curs 52/53 i llavors decideixes continuar i fer el doctorat.]

Sí. Haver contactat amb aquest professor em fa que pensi que jo he de continuar. És com si hagués descobert la universitat l'últim curs.

[I tu ets la única que continues amb estudis de doctorat?]

No. Aleshores, gent que volguéssim fer el doctorat amb aquest professor érem tres. De les quals només una se'n va sortir després.

[Tres dones. I aquest no pensava no pensava com la resta de professors de “ui masses dones”?]

Però és que no tenia més que dones. (...) Però penso que quan ens va veure devia pensar "pobre de mi". Però després va veure que érem treballadores i que encara deu n'hi do. Perquè ell tenia un curs, que eren dos cursos abans, on tenia tres tios molt bons en que hi posava molta confiança. I aquests li van fer la gran tesi. (...) **Aleshores (...) em va fer el nomenament d'ajudant de pràctiques i llavors ja començava a anar per allí i tal. Però, ni cinc cobrava. (...) Aleshores ja hi havia el grau següent, que era el que jo esperava que potser algun dia aconseguiria, que era l'adjunt. L'adjunt ja era una mica més estable, ja cobrava. Pots comptar. O sigui, jo pensava seguir una carrera universitària sabent que naturalment m'arriscava a passar-me anys i panys cobrant una misèria. Però mira, treballant amb. O sigui, jo creia que allà havia trobat la d'allò de la meva vida. I per tant jo estava encantada de treballar amb ell i tal.**

[Però l'any 60 s'acaba tot quan aquest professor es mor.]

Canvia totalment la meva vida. I a més en vaig tenir consciència. De que a partir d'aquell moment la meva vida havia d'agafar un altre camí. (...) Vaig estar lluitant encara almenys sis anys amb aquella tesi. Però cada cop ho vaig veure més clar. Sense ell.

**[Però tu l'any 60 ets professora ajudant, com és que no segueixes de professora ajudant?]**

**Perquè el professor ajudant el tria el catedrático, i el catedrático que va substituir el professor aquest, doncs no, no em van dir res. Senzillament no em van renovar la d'allò. El que ja tenia, [de professor] adjunt, s'ho va passar fatal. El van arraconar. (...) No em van dir res. Però ja ho sabia que no hi**



tenia res a fer. (...) Ell en va deixar dos de col·locats, diguem-ne. Una mica, potser seré una mica presumptuosa, jo sempre pensava que al darrera hi anava jo.

[Ho veies possible aleshores?]

Sí, és possible. Feia contemporània, em dirigia la tesi, tenia interès. Per tant era una possibilitat. Però clar, jo l'any 60 veig molt clar que això s'acaba i punto. (...) Jo aquest horitzó de la universitat ja no el tinc. S'acaba totalment. Jo a la universitat no hi tinc res a fer. Si algun dia acabo aquesta tesi i la puc presentar doncs seré doctora, però mentrestant què menjaré? A la universitat ja no hi tinc res a fer, i per tant haig de buscar un modus vivendi.<sup>789</sup>

En otro momento de la entrevista reapareció el motivo por el cual se cerraba esa puerta en 1960:

[Perquè no pots continuar a la universitat?]

Perquè en aquell moment era una mica com un vassall. Diguem. Jo era un ajudant d'aquest professor. Mentre ell tingui poder a la universitat tindrà algú que t'ajudarà i tal. Si el senyor es mort, el vassall no hi te res a fer.<sup>790</sup>

[Ara em deies: "no és que jo pensés que em podia quedar a la universitat perquè em feia il·lusió. Sinó que realment, hi havia projecció de futur"]

Sí. Semblava que no em recolzava sobre no res, sinó una certa confiança que aquest professor m'anava fent i que jo m'hi agafava.

[Tu eres professora ajudant, sense cobrar, però professora ajudant. Hi havia altres professors o professores ajudants?]

---

<sup>789</sup> Entrevista 010 – Nacida en 1931. Carrera: Filosofía y Letras. Historia 1948/49-1952/53. Lectura tesis: - "Termino la licenciatura y empiezo el doctorado. El profesor que tuve los dos últimos cursos me hace pensar que puedo continuar. En cierto modo, descubrí la universidad el último curso. No fui la única hice los cursos de doctorado. Nos quedamos tres mujeres, de las cuales sólo una de nosotras consiguió después quedarse en la universidad. Nosotras sólo éramos chicas, pero tenía ya un grupo de chicos, anteriores a nuestro curso, en los que tenía mucha confianza y depositó muchos esfuerzos. Empecé la tesis y me nombró ayudante de clases prácticas y ya empecé a ir por la universidad. Sin cobrar. La siguiente categoría a ocupar, y que yo esperaba llegar a ocupar algún día, era la plaza de adjunto. El profesor adjunto ya era una categoría más estable, cobraba, tampoco demasiado. O sea, yo esperaba hacer carrera universitaria aun sabiendo que podía pasarme años cobrando muy poco. Pero tenía la sensación de que había encontrado lo que quería hacer en la vida, y estaba encantada de poder trabajar con mi director de tesis. Pero en 1960, a su muerte mi vida cambió y fui consciente de ello. Vi que tenía que buscar otro camino profesional. El catedrático que sustituyó a mi director de tesis no me dijo nada. Ni me renovaron el que fuera profesora ayudante. Nada. Los otros compañeros se pudieron colocar más o menos, pero yo sabía que allí ya no tenía nada que hacer. Dime presuntuosa, pero siempre pensé que detrás de estos compañeros, la siguiente era yo. Antes de su muerte pensaba que era posible hacer carrera académica. Pero en 1960 tengo que buscar otro camino.

<sup>790</sup> Entrevista 010 – Nacida en 1931. Carrera: Filosofía y Letras. Historia 1948/49-1952/53. Lectura tesis: - "No continué en la universidad porque en aquel momento todo funcionaba como un sistema de vasallaje. Yo era adjunta de este profesor, mientras él tuviera poder dentro de la universidad me podría ayudar a mí. Si el señor se muere, el vasallo no pinta nada allí".

En aquell moment hi havia els dos adjunts, i després hi havia els que estaven pràcticament a punt d'entrar com adjunts. El que passa és que un d'aquests ja en aquest període va començar a anar, sobretot com ajudant, a Econòmiques. I aleshores pues pràcticament només estava jo per allà, així. Més o menys fent el borinot.<sup>791</sup>

[També em deies però "ell no era feminista, ell no pensava que per ser dona"]  
T'ho asseguro.

[Però, clar. Voldria que m'expliquessin una mica més, pel fet de ser dones no us rebutjava però també la concepció que tenia era de que els dones s'havien de casar i tenir fills.]

Que era lo normal. Una noia era normal que és casés i tingués criatures. (...) O sigui, per ell això era important. Però això no el feia rebutjar si hi havia, més o menys, doncs que mira, que s'arriscava si veia que podia respondre. O sigui que pel fet de ser dona no t'excloïa. Això és important.

[Ell no. La resta de la facultat? Dit d'una altra manera hi havia dones professores adjunts a una altra secció ]

Molt poques. El percentatge devia ser baixíssim. Alguna ajudant sí, però allò, diguem-ne estabilitzada diguem-ne molt poques.

[I sou les primeres que comenceu a, a introduir-vos a la part docent? Al cos docent, encara que sigui evidentment com ajudant sense cobrar]

Poder gairebé després de la guerra gairebé que sí. Al fi i al cap nosaltres som, és clar, després de tot el daltabaix i els anys quaranta i així és quan la cosa es comença a estabilitzar una mica. I potser sí que som les primers que provem per allà, a veure si es pot fer alguna cosa.<sup>792</sup>

Creo que los ejemplos hablan por sí mismos. Y, además ponen de relieve la naturaleza de este trato diferencial: la sutileza. No existía una prohibición explícita y reglada que rechazara la presencia de las mujeres en el estamento docente. En absoluto. Pero sería tan simplista describir el entorno como totalmente favorable como describirlo absolutamente discriminatorio para con las mujeres. En realidad no dejaba de ser un espacio en disputa, habitado casi exclusivamente por hombres hasta ese momento, y que a partir de entonces ya no sería ocupado únicamente por ellos. Ellas querían su propio espacio también.

---

<sup>791</sup> Entrevista 010 – Nacida en 1931. Carrera: Filosofía y Letras. Historia 1948/49-1952/53. Lectura tesis: - "Entonces yo pensaba que podía quedarme en la universidad porque mi director de tesis confiaba en mí y a mí me gustaba lo que hacía. Los compañeros que estaban por delante de mí poco a poco se iban colocando, y la siguiente en la fila era yo. Pensaba que podía ser".

<sup>792</sup> Entrevista 010 – Nacida en 1931. Carrera: Filosofía y Letras. Historia 1948/49-1952/53. Lectura tesis: - "No es que por ser mujer te rechazaran, simplemente que en ese momento lo normal era que una mujer se casara y tuviera hijos. Para mi director de tesis esto era así. No te rechazaba si veía que tu ibas haciendo y bien. Es decir, que en cierto modo que fueras mujer no era motivo de exclusión, y esto sí es importante. En las otras secciones o departamentos no era así. A ver, es que tampoco había profesoras, y las pocas que había no estaban estabilizadas profesionalmente. Hasta cierto punto, las mujeres de mi promoción y las siguientes somos las primeras que intentamos quedarnos en la universidad. Quizás sí".

### **Retos y obstáculos: promoción profesional, redefinición de los espacios**

Yo formo parte de un periodo de la historia que ha visto cómo se ha ido reconociendo a las mujeres la posibilidad de compartir espacios que para nosotras eran nuevos. Las generaciones siguientes se han incorporado con mayor naturalidad, aunque no sin esfuerzo, y demostrando capacidad y buen hacer.<sup>793</sup>

En el epígrafe anterior hemos analizado la parte inicial de sus trayectorias profesionales: el tiempo que transcurría entre la finalización de la licenciatura y el inicio de la carrera docente. En este caso, arrancando a partir de ese punto, nos centraremos en el entorno profesional y en las posibilidades de promoción profesional dentro de la universidad. Por la cronología que estamos manejando (muchas empiezan a ejercer a finales de los sesenta) el análisis que podemos hacer de sus carreras profesionales tiene sus limitaciones temporales porque así lo hemos decidido para realizar esta investigación (hasta 1977, en algunos casos extensible hasta 1983). Obviamente, pero, sus trayectorias académicas se podrían reseguir hasta nuestros días.

Así, aunque solo sea de forma genérica, nos centramos exclusivamente en sus inicios profesionales. Esos inicios nos permiten identificar los retos y obstáculos a los que tuvieron que hacer frente dentro de la universidad como mujeres. Detenerse brevemente en estos aspectos es relevante porque sus experiencias individuales sientan las bases temáticas de los futuros debates alrededor de esta cuestión: las académicas y la universidad.

Es decir, al ser las primeras en ocupar colectivamente (no como casos aislados) el estamento docente universitario, también fueron las primeras que debieron hacer frente a cuestiones que ahora se reconocen –por lo menos en el plano teórico- como estructurales y colectivas. Estas cuestiones son: qué sistema de relaciones de género se establecieron dentro de las estructuras universitarias (dinámicas departamentales); segundo, qué mecanismos de promoción interna existían dentro de la universidad (oposiciones y concursos). Y, tercero, cómo se gestionaba –conciliaba- la vida profesional con la vida familiar.

En 1978, en un artículo sobre la presencia de la mujer en la universidad española, Ángeles Laorden y Pilar Giménez describían esa situación con las siguientes palabras:

---

<sup>793</sup> Ruiz Berrio y Flecha García, «Conversación con... Ángeles Galino Carrillo. Historiadora de la Educación», 535.

La Universidad reproduce una ideología sexista y funciona también de una manera sexista. Que funciona de una manera sexista lo demuestra la discriminación entre las propias profesionales de la Universidad, pues aunque la mujer supone el 68% del total de los enseñantes (en preescolar –categoría menos remunerada y menos prestigiada- la presencia de la mujer enseñante es del 98%), en la Universidad tan sólo el 9% de enseñantes es del sexo femenino, y de éstas, el porcentaje es mayor entre los contratados que entre adjuntos y catedráticos.<sup>794</sup>

De forma sucinta, en los siguientes epígrafes se pondrá el foco en estas cuestiones. El objetivo no es hacer un análisis profundo y detallado de cada uno de los aspectos mencionados, sino evidenciar como la entrada no masiva pero si minoritaria de mujeres significaba romper con barreras mentales y físicas. Barreras físicas en el sentido estricto de la palabra:

El meu director de tesi, que després va estar aquí a l'Escola d'Enginyers que jo hi anava a treballar, en els pisos on hi havia el laboratori no hi havia vàter de noies. O sigui que si jo havia d'anar al lavabo, ell s'havia de posar a la porta per no deixar entrar ningú més. I això era el 75 o el 76. Aquí a l'escola d'enginyers. En els pisos, en els departaments no hi havia lavabo per noies.<sup>795</sup>

Pero también mentales: estas jóvenes profesoras podían convertirse en modelo, en un referente (horizonte) profesional para sus alumnas. A diferencia de sus propias experiencias como estudiantes universitarias era un cambio cualitativo y cuantitativo (como veíamos en capítulos anteriores muchas no recordaban ninguna, o apenas alguna, mujer profesora en la universidad).

#### «Composición y dinámicas departamentales»

Al poner el foco en los departamentos y en sus dinámicas internas, el objetivo no es hacer un estudio pormenorizado de las situaciones que se podían dar en cada uno de ellos. Básicamente esto requeriría de una investigación específica para cada departamento (o, en su defecto, de un número representativo de departamentos de

---

<sup>794</sup> Laorden y Giménez, «La mujer en la universidad española», 77.

<sup>795</sup> Entrevista 011 – Nacida en 1945. Carrera: Ciencias. Químicas 1962/63-1966/67. Lectura tesis: 1976. “Mi director de tesis daba clases en la Escuela de Ingenieros, y yo también iba allí a los laboratorios. Y recuerdo que no había baños para mujeres. Si quería ir al baño él tenía que vigilar la puerta para que no entrara nadie. Y esto era en 1975 y 1976”.

distintas áreas científicas) y sería imprescindible incluir experiencias individuales masculinas<sup>796</sup>. No obstante, sí se pueden mencionar algunos aspectos interesantes relacionados con sus propias experiencias y cómo ellas percibían determinadas situaciones. Por ejemplo: ¿cuántas mujeres como ellas (que iniciaban la carrera universitaria) había en los departamentos? o ¿qué posición o actitud adoptaban respecto a sus colegas profesionales?

Respecto a la primera cuestión, entre quiénes conformaban la plantilla del departamento, se pueden identificar distintas posturas. La primera se podría definir como paritaria, ponían el énfasis en la profesionalidad de los componentes del departamento dejando de lado el hecho de que fueran mujeres u hombres.

[I aquest departament al que arribes com a professora ajudant, com era?]

Bueno, petit. Era quan ja estava un professor i estava també una altra professora. Ella va arribar aquí la tardor de quan jo vaig acabar la carrera. Per això no la vaig tenir de professora. O sigui que quan jo vaig tornar ella ja estava i anava dos o tres anys per davant meu perquè són els dos o tres anys més que jo. (...) I després van entrar. Lo que passa és que en aquella època el departament nostre tenia gent com a col·laborador, lo que ara en diríem associat, gent molt diversa. (...) Hi havia tota aquesta part més externa, i després els que érem aquí més de vida quotidiana.

[Qui éreu?]

Pues el catedràtic, aquest professor [que et deia a l'inici], un altre professor, l'altra professora. (...) Tots els que vam estar en aquell nucli, tots som catedràtics.

**[Dels noms que em cites hi ha gairebé paritat, perquè?]**

**Sense política. Jo diria que en el cas nostre venia naturalment. O sigui la cosa era si treballa bé i vol. Si després el resultat era que hi havia més homes que dones o més dones que homes? Doncs no.**

**[També pel tarannà del catedràtic?]**

**No li importava. La cosa era que treballéssis. Teníem expedients bons i érem molt treballadors.**<sup>797</sup>

---

<sup>796</sup> Aunque tienen un objeto de estudio distinto al nuestro (élites y élites mediáticas) y cronologías posteriores a nuestro trabajo (analizan el profesorado universitario a inicios del siglo XXI) ver: García de León, *Herederas y heridas: sobre las élites profesionales femeninas*; García de León y García de Cortázar Nebreda, *Las académicas: profesorado universitario y género*. Ambas obras son interesantes por la doble perspectiva analítica (femenina y masculina) que aplican, pero especialmente porque dan voz a las experiencias masculinas.

<sup>797</sup> Entrevista 024 - Nacida en 1943. Carrera: Derecho 1959/60 – 1963/64. Lectura tesis: 1970.

“El departamento era pequeño, había poco personal con dedicación exclusiva. De los que estábamos fijos, pues había un par de profesores y una profesora y yo, además del catedrático. Y de todos éstos, todos hemos sido catedráticos. Yo creo que el catedrático confiaba en las personas que trabajaban, independientemente de si eran hombre o mujer. Lo importante era hacer bien tu trabajo. Nada más”.

Una segunda actitud era destacar que había una mayor entrada de mujeres en el departamento (respecto a situaciones anteriores). A su vez, ubicaba en qué posición de la jerarquía docente estaban:

[Hi havia altres noies, o eren homes, o quin era el tipus de persona que era ajudant?]

En el moment que arriba la meva generació en aquell any entrem dos noies. Una que entra a la càtedra d'un dels catedràtics i jo que entro a la càtedra de l'altre catedràtic. Hi havia una altra professora, després ha estat catedràtica aquí al departament, que es va jubilar l'any passat. Però la resta eren tots nois. I després també durant uns anys va estar una professora que va ser després la responsable d'una editorial. Però la resta. O sea, els adjunts eren senyors i de les promocions anteriors a la meva hi havia hagut només una altra noia. La resta eren tot senyors. (...) **Aquí en la facultat, potser perquè era una facultat on la presència femenina era gran, la percepció del masclisme no. Ara és cert que durant molts anys els ajudants, i els càrrecs eren tots senyors. Això sí, i segurament a partir de la meva generació, per això que et dic, que ja es va doblar el nombre d'estudiants, masculins i femenins, però molt més majoritàriament femenins, en els diferents departaments va començar a entrar gent ajudant dona.** Com jo. La meva promoció en van entrar bastants. I a les promocions següents també.<sup>798</sup>

Una tercera postura es la que “descubre”, se sorprende de no poder identificar (poner nombre y apellido) a colegas mujeres.

[Ara que ja està constituït el departament a Bellaterra et volia preguntar. M'has dit molt noms de professors i companys, però cap de dona.]

**Sí que n'hi ha no? En recuerdo una. Al primeríssim temps. A veure, dels anys de doctorat n'hi ha varies que ens quedem per allà. Però que ens hi anem quedant? Després arriben les remeses d'economistes que s'han anat a formar a Amèrica bàsicament Llavors arriben algunes dones.** I aquesta és una de les que arriba. Tens raó. Hi ha poques dones oi? Hi ha un any que en ve una altra dona que devia tenir un any sabàtic de la universitat americana on estava. I passa un any a l'Autònoma i proposa fer una macroeconomia una mica més heterodoxa. Quina casualitat, és una dona i és la heterodoxa. Va ser una

---

<sup>798</sup> Entrevista 004 – Nacida en 1945. Carrera: Filosofía y Letras. Filología Griega 1962/63-1966/67. Lectura tesis: 1971.

“Cuando yo entré como ayudante, entró otra compañera también. Cada una estaba de ayudante de unos de los catedráticos que había entonces. Había también otra profesora, que luego fue catedrática. Y también recuerdo a otra profesora. Pero el resto del personal docente eran hombres. Los adjuntos eran señores. En esta facultad, quizás porque la presencia femenina era muy alta, la percepción del machismo no se percibía. También es cierto que durante mucho tiempo los ayudantes y los que ocupaban las plazas de profesor eran señores. Pero mi generación, la que entramos como profesores, coincidió con el crecimiento de la población estudiantil, más hombres y más mujeres, con lo que también entraban más mujeres como profesoras”.

experiència interessant. **És veritat. Hi ha poques dones! Ara que jo no me'n recordi vol dir vàries coses: una que tinc mala memòria. Una altra, que la diferència de ser home o ser dona era poc rellevant.** Sincerament. Home és clar, els primers anys de l'Autònoma, hi ha una dona. Ella havia estat un any o dos amb el seu home a Estats Units. Veus, el seu marit també va ser professor durant aquella etapa. Aquesta dona havia tingut una formació en informàtica, de les poques persones de l'època que sap informàtica. De manera que quan entra té un contracte, segurament d'ajudant, i en lloc de fer classes ella lo que fa és organitzar la informàtica. Però ella és una professora.<sup>799</sup>

O, en su defecto, a pesar de identificar y reconocer que la presencia femenina era minoritaria normalizan la situación.

[Entres com a professora a l'Autònoma l'any 71. Com era el departament on entres?]

**Bueno al departament sí que vaig ser la primera noia. I la única durant bastant temps. (...) Quan jo vaig entrar a la universitat, dones encara, professores n'hi havia molt poques eh. O sigui al meu departament fins que vam ser dones?** La segona va ser una que ja havia sigut alumna meva, o sigui que van passar 5 anys. No. 5 anys no. Perquè aquesta quan jo la vaig tenir d'alumna ja estava acabant. Però van passar 2 o 3 anys, i va estar molt poc temps aquesta a la universitat. I després, és clar. Encara ara em sembla que son, bueno ara les joves són bastant dones sí. **Però vam estar sent 2, 3 dones fins fa poc. D'un departament de 15.** O sigui que. I els departaments no eren massa diferents. O sigui que dones n'hi havia poques.<sup>800</sup>

En el otro extremo, está la postura que identifica esta situación desigual y desequilibrada entre la proporción de hombres y mujeres dentro del departamento. Lo percibe (resiste) de forma individual.

---

<sup>799</sup> Entrevista 021 - Nacida en 1945. Carrera: Ciencias Económicas 1964/65 – 1968/69. Lectura tesis: 1981.

“[Me has hablado del departamento, y todos los nombres que me han dicho son hombres. ¿No había mujeres?]

¿Sí que había, no? Recuerdo una. Muy al inicio. Durante el año que hicimos el curso de doctorado sí que éramos unas cuantas. ¿Qué nos quedáramos? Luego llegan grupos de economistas que había salido al extranjero, a Estados Unidos, a formarse y vuelven. Y con este grupo llegan algunas mujeres. Pero es verdad, ¡hay pocas mujeres! Ahora bien, que yo no las recuerde no significa que no hubiera mujeres, porque tengo mala memoria. Otra cosa te digo, ser hombre o ser mujer era poco relevante”.

<sup>800</sup> Entrevista 014 – Nacida en 1941. Carrera: Filosofía y Letras. Filosofía 1959/60-1964/65. Lectura tesis: 1975.

“En el departamento sí que fui la primera mujer. Y la única durante bastante tiempo. Cuando entré como profesora, de mujeres profesoras había muy pocas. En mi departamento hasta que fuimos más mujeres pasaron pues, no sé, 2 o 3 años después de que entrar yo. De un departamento de 15, estuvimos bastante tiempo que solo 2 o 3 éramos mujeres. O sea, profesoras pocas”.

A veure al meu departament era les nenes, ens deien aixins. L'altra companya i jo resulta que vam estar embarassades les dues alhora i ens miraven malament. "¿Dónde vais con estas tripas?" ens deien.

[M'ho dius això rient, però en aquell moment què pensaves?]

Pensava que malparits. Vull dir. Problema meu no, era dels altres.

[Tu tenies sensació de que estaves arribant a llocs que no estaven arribant abans]

**Sí, aquesta sensació l'he tingut moltes vegades.** Quan presidia la comissió dels pactes de la Moncloa a Lleida era la única noia.

[I li posaves nom a aquesta situació? Identificaves aquesta situació de: hi ha poques dones aquí?]

**Sí. No teníem la mateixa consciència que ara. Era molt diferent. Però era molt individual. Era una qüestió de resistència individual per dir-ho d'alguna manera.**

[Resistència individual?]

Sí. Resistència. Sí. Perquè jo he anat resistint moltes vegades.

[I actuar?]

Quan he pogut. La resistència es fa fins al moment que es pot actuar. I si no pots actuar continues resistint. Allavors això clar depèn. En molts àmbits hi ha èpoques en que resisteixes i èpoques en que actues.

[Fins als anys que tracten aquí, fins el 77, 78, a l'institut i a la universitat]

Primer hi ha una situació de resistència, després d'actuació. També passa una cosa que quan canvis d'àmbit professional al inici resisteixes. (...) I el lloc pitjor que he trobat per actuar és la universitat. És el pitjor.<sup>801</sup>

Obviamente, como muestran estos ejemplos, las realidades existentes eran diversas y complejas. Dentro de esta diversidad, pero se puede identificar un elemento de fondo que reflejan una situación hasta cierto punto paradójica: siendo una minoría (porque ya no eran un hecho puntual pero estaban lejos de representar una parte significativa del total del profesorado), muchas de las mujeres recordaban como normal que la presencia femenina fueran numéricamente inferior, y que estas mujeres ocupasen las categorías profesionales intermedias y bajas<sup>802</sup>. Esa asunción no era en

---

<sup>801</sup> Entrevista 019 - Nacida en 1950. Carrera: Derecho 1968/69 – 1972/73. Lectura tesis: 1983.

"En mi departamento a nosotras nos llamaban "las niñas". Mi compañera y yo nos quedamos embarazadas al mismo tiempo, y nos miraban mal y nos decían: ¿dónde vais con así? Pensaba, el problema es suyo no mío. Sí que he tenido muchas veces la sensación de que estaba llegando a sitios que las mujeres antes no estaban presentes. Esta sensación ha sido constante. Quizás no teníamos la consciencia que se tiene ahora de esta situación, pero de forma individual sí se resistía en cierto modo. Resistencia porque era difícil actuar. Y te digo, en la universidad es uno de los peores sitios para intentar cambiar cosas, para actuar".

<sup>802</sup> Persistía una doble segregación: la profesional y la jerárquica. La primera parecía romperse porque las mujeres conseguían entrar en el sector profesional universitario. La segregación jerárquica aun no era totalmente perceptible por aquel entonces, simplemente no había mujeres que hubieran desarrollado una trayectoria académica sostenida en el tiempo. Santesmases, *Mujeres Científicas en España, 1940-1970: Profesionalización y Modernización Social*, 25.



muchos casos una declaración abierta, simplemente omitían esa información, no le daban importancia.

Aunque pueda resultar contradictorio desde la perspectiva actual, dentro del contexto en el cual se socializaron e iniciaron su carrera profesional no es una situación del todo extraña, pues siempre habían sido una minoría privilegiada y habían asumido con naturalidad que su trayectoria personal fuese ligeramente distinta a las de las mujeres de su misma generación<sup>803</sup>.

Estas contradicciones también se pueden observar en otras cuestiones departamentales. Por ejemplo, qué papel o rol adoptan dentro del departamento. ¿Se podría decir que adoptaron un rol masculinizado? Es arriesgado definirlo de esta forma, pues implica presuponer unas determinadas atribuciones “naturales” al hombre. Quizás sería más apropiado decir que rechazaron adoptar un rol de mujer. Un rol de mujer que según su perspectiva equivalía a la mujer que se ocupaba preferentemente (o exclusivamente) del hogar y la familia.

[La universitat s'ha feminitzat amb el temps. Han accedit més dones]

Hi ha moltes més dones evidentment, però si han fet o no han fet millor carrera, tampoc t'ho assegura. O sigui, per la quantitat de dones que hi ha, perquè si tu les mires com estudiants més de la meitat son dones, (...) però encara i això penses: i de totes aquestes quantes han fet coses? Quantes fan coses realment? Quines treballen en serio? Fins a on arriben? Jo tinc una teoria que a vegades les dones s'enfaden amb mi. I és que han de superar la fase del tornar-se tontes. I per mi la edat de tornar-se tontes es quan acaben la carrera i es casen, les altres és quan arriben els crios. I hi ha moltes dones que no superen aquesta etapa i es tornen tontes. (...) Però jo això ho sento aixins.

[En el teu cas, et cases al 1970, el primer fill al 72 i el segon fill al 74]

I mentrestant estic encarregada de càtedra. I faig amb un nen de 6 mesos les oposicions a titular d'universitat. Què més vols? Jo aquesta etapa no la vaig passar precisament de tonta.<sup>804</sup>

---

<sup>803</sup> Esta situación ha sido analizada posteriormente incluso dando lugar a una denominación concreta: “el síndrome de la abeja reina”, Sandra Baxter y Marjorie Lansing, *Women and American Politics: The Visible Majority* (Ann Arbor: University of Michigan Press, 1983)., citado en García de León y García de Cortázar Nebreda, *Las académicas: profesorado universitario y género.*, 456. María Antonia García de León considera que esta situación paradójica se produce entre las élites femeninas, que a su vez también son elites discriminadas. “Que el género es un principio estructurante de todas las actividades humanas es algo obvio, pero, sin embargo, fácilmente olvidado por estas mujeres que alcanzan el poder. Cual espíritus puros, olvidan su condición y creen que los demás también la han olvidado, es decir, que escapa a la percepción social. Creencia en verdad ilusa, en el marco de una sociedad aún tan connotada por razón del sexo y dividida socialmente por esta diferencia. Por otro lado, estas “abejas reinas” exhiben una ignorancia flagrante de la historia, y en particular de la historia de las mujeres y sus difíciles conquistas de todo orden (legales, laborales, económicas...). Parece que hubieran llegado ex-novo y les hubiera tocado un buen puesto en un juego de azar (el destino) o bien por ser “la mejor”.”

<sup>804</sup> Entrevista 024 - Nacida en 1943. Carrera: Derecho 1959/60 – 1963/64. Lectura tesis: 1970.

[El fet de dir "jo estic assumint un rol d'home", o, en sentit contrari "no sóc el rol de dona que s'espera", això ho veus aleshores o dius ara jo he portat una vida]

No, aleshores, en aquell moment. Ja et dic, és que jo li deia en broma [al meu marit]: "és que necessitem una dona". Perquè ja ho veig aleshores. Jo en aquell moment ja veig que, és clar, aquí hi hagut una divisió del treball i que en la mesura que les dones estem fent rols masculins aquí hi haurà un dèficit. Hi ha un dèficit que fa que no pugui tira endavant una família bé. Per què? Per què era com a fora d'hores allavorens tot lo familiar. Era de més a més, i era si en queda. I una criatura no la pots assumir amb si en queda. Per tant jo d'això en vaig ser conscient, i després més tard quan ja va començar el feminisme pues va queda tot, clar, confirmat. Però diguéssim, a nivell personal jo ja n'era conscient que aquí hi havia una cosa que no estava resolta. I que si ho volia fer tot, jo no podia. (...)

[El rol masculí també l'adoptes a la feina?]

No. Jo crec que jo sóc una persona molt femenina. A veure. El rol masculí. Si tu per rol masculí entenem. És dir, jo t'he parlat de rol masculí en la mesura en que això implica donar prioritat, dintre la teva vida, a l'aspecte professional sobre el familiar. I això hi ha sigut sempre. Ara, si això suposa també altres coses? Ja no tant. Manar, depèn. Hi hagut situacions amb les que jo he estat cap d'alguna cosa i llavors he assumit el que tocava. Sempre m'ha repugnat la jerarquia i el aquí mando yo, sempre he procurat treballar amb equips, cosa que és molt femení.<sup>805</sup>

[Quan vas aconseguir l'agregaduria em deies que era també per una qüestió de "ja tocava que hi hagués una dona". Durant l'etapa abans d'arribar a la oposició d'agregada, ho perceps això en el teu espai de treball?]

No. No massa. Jo he treballat sempre amb homes i no he percebut més que alguna vegada, tampoc tantes, un distanciament aixins. No. Potser he tingut sort. L'he percebut més amb estudiants que amb els meus companys. Amb els

---

"[¿La universidad se ha feminizado? ¿Acceden más mujeres?]

Hay más mujeres, claro. Pero si han hecho mejor o peor carrera no te lo puedo asegurar. Hay más mujeres que estudian, pero ¿todas ellas han hecho trabajado en serio? ¿Hasta donde llegaron? Yo tengo la teoría, y a veces las mujeres se enfadan por lo que digo, y es que las mujeres tienen que superar esa fase de volverse tontas. Y para mí, se vuelven tontas cuando terminan la licenciatura, se casan y tienen hijos. Muchas de ellas no superan esa etapa y se vuelven tontas. Lo siento pero lo veo así. En mi caso, me case en 1970, tuve el primer hijo un 1972 y el segundo en 1974. Durante este tiempo fui encargada de cátedra e hice oposiciones a titular de universidad. Creo que yo esa etapa no la pasé precisamente de tonta".

<sup>805</sup> Entrevista 028 - Nacida en 1943. Carrera: Filosofía y Letras. Filosofía 1960/61 – 1964/65. Lectura tesis: 1974.

"En ese momento yo vi que no ejercía el rol que se esperaba de una mujer. A veces, en broma, a mi pareja le decía: "necesitamos una mujer". Yo entonces ya lo veía. Veía que había una división del trabajo, y en el momento en que las mujeres decidieran adoptar roles masculinos habría un déficit que dificultaría poder crear y cuidar una familia. Para mí, todo lo familiar era secundario. Veía que algo no estaba resuelto, y luego con el feminismo pues se ponía nombre al asunto. No adopté un rol masculino en el trabajo. Pero si por rol masculino entienden que di prioridad a mi vida profesional que a la familiar, pues sí. Siempre ha sido así".

estudiants quan jo començava a donar classe. Sí. No estaven acostumats a tenir professores. (...) Vam coincidir tres professores que començàvem [com a professores] en la mateixa època, a principis dels 70. I és clar, ells no estaven acostumats a tenir dones a classe. I a més el món del Dret és un món molt masculí. Es molt masculí. Ara no tant. però en aquella època era un món absolutament masculí. I encara ara. (...) Entraves a classe i xiulaven. Feien coses d'aquestes. Sí.

[I la teva reacció?]

No, no. En el meu cas no. (...) Era una mica, una posició, i jo la segueixo mantenint de distanciament. "Escolti miri, vostè què vol? Vostè ve a estudiar Dret, doncs jo li ensenyo Dret. Què més li dóna". I és així una mica una posició freda de dir aquí hi ha una barrera. Pues tornar-te una mica dur amb els exàmens. No tolerar segons quines coses. **Això sí, però tirar cap a la masculinitat no, perquè jo sempre he pensat que això era una bestiesa. Sempre ho he pensat. Jo vull ser una dona professional.** (...) Jo tinc els meus drets i vull els meus drets però vull actuar com a dona.<sup>806</sup>

**Jo no he tingut mai en aquests moments problema de ser dona. Sincerament, mai. Ara jo he estat allà totes les hores que ha convingut. Jo no he jugat el paper de dona allà. A veure. Jo he jugat a ser asexual o com si fos un tio. (...)** Clar, o sigui allò típic de les dones de "hoy voy a ver a la mamá" i vull dir-te "una tia que está enferma", i "ara haig d'acompanyar el nen a no sé on". Jo tot això mai n'he fet ús. Això no es cap secret. Classe a les 9. A mi molts anys em van donar classe a les 9. Per mi era una tocada de nassos. Jo he vist col·legues que han dit jo porto el fill al cole i no puc. [Quan vaig ser directora del departament] ho vam fer tipus persiana: que tothom sàpiga que es venir aquí a les 9.<sup>807</sup>

Paralelamente identifican, aunque de forma individual y quizás de una forma no formulada conscientemente, situaciones en que la condición de mujer era un elemento claramente diferencial, y que implicaba diferencia de trato según fueras

---

<sup>806</sup> Entrevista 023 - Nacida en 1944. Carrera: Derecho 1961/62 – 1965/66. Lectura tesis: 1972.

"[Cuando conseguiste la agregaduría, que equivale a ser catedrático, me decía que te la dieron porque "ya era hora que hubiera una mujer". En la etapa anterior a conseguirla, ¿percibías este mismo trato?] No demasiado. Yo siempre he trabajado con hombres y no lo he percibido más que algunas veces, pocas. Quizás ha sido con los alumnos que sí he percibido este distanciamiento. Sobre todo los primeros años que daba clase. Pienso que ellos no estaban acostumbrados a tener profesoras mujeres. Te hablo de inicios de los setenta. Y más en el mundo del Derecho, que es un mundo claramente masculino. Quizás ahora no tanto, pero entonces era absolutamente masculino. Entonces adopté una cierta postura de mantener las distancias. Esto no significa que me masculinizara, porque yo siempre he pensado que era una tontería. Yo quiero ser una mujer profesional. Quiero mis derechos y quiero actuar como mujer".

<sup>807</sup> Entrevista 008 – Nacida en 1945. Carrera: Ciencias. Químicas 1962/63-1966/67. Lectura tesis: 1975.

"Yo nunca tuve ninguna problema por ser mujer. Nunca. Ahora bien, yo estuve en el departamento todas las horas que fueron necesarias. Nunca adopté el papel de mujer allí. O sea, yo adopté un rol asexual, como si fuera un hombre. Lo típico de las mujeres de que tienen que ir al médico con la tía, con el niño... No, yo todo esto nunca lo utilicé. No es ningún secreto".

hombre o mujer ¿Era un acto consciente esta diferenciación por parte de los colegas profesionales? Pues probablemente no, pero era una situación corriente porque a pesar de que el mundo universitario podía ser en muchos aspectos “avanzado” a su época, formaba parte de un contexto sociocultural determinado.

[Quan veus que aquí les dones entren com un cas no excepcional?]

Quatre o cinc anys a darrera meu. Per exemple les dues catedràtiques que hi ha darrera meu, una és de 4 anys i l'altra és de 5 o 6 anys darrera meu. Vol dir que ja comencen a entrar i aleshores elles ja entren amb la idea, se'ls hi ha de preguntar, però ja entren amb la idea de, d'anar tirant. El que passa és que se't van obrint portes a mesura que la universitat va creixent i que hi ha una política universitària d'expansió del professorat, perquè sinó és molt difícil que un pensi que serà professor universitari quan hi ha tan poques places. **Vaja, és anar-se obrint portes a mesura que hi ets. I dir que també hi vols ser-hi. Hi ha d'haver la voluntat de dir jo això també ho puc fer. Per tant m'hi fico. O sigui jo crec que el més important en tot és el que et vegis capaç de fer-ho i no et deixis impressionar pel fet de que per ser dona et costarà més. I si tu t'ho creus, ja tens molt de guanyat. Perquè els altres si et veuen, son gent honesta, i et veuen que tu estàs decidida i ho fas bé, se'n acaben oblidant en certa manera. Clar. És una relació bastant personal.**

[Perceps que hi ha alguna dificultats afegida?]

A veure. **Percebo que he de. Per una banda has d'explicar-ho més que tu també, perquè sinó no hi series. I per altra banda si que has de demostrar que tu ets capaç i que ho faràs.** Encara me'n recordo quan jo vaig entrar de titular, va haver-hi una altra plaça, i aquella altra plaça entrava un noi que era del curs darrera meu. O sigui, aquí teníem el catedràtic, hi havia una altra persona, el doctor X que tota la vida havia estat aquí, una persona que venia molt i que estava de titular i després va passar a agregat. Però, precisament per poder tornar, se'n va anar a La Laguna a fer de catedràtic. Llavors és clar, d'haver-hi una persona, a mi em portaven 20 anys, 20 anys és molt en aquella època. Clar, quan desapareix aquest professor el catedràtic té la sensació que ens falta algo. Oi tant que ens faltava! Ens faltava tenir aquesta persona. Allavors ell me'n recordo que deia, “ahora està usted señorita quan vingui l'altra” que és home, ell pensava: aquell m'ho arreglarà més. I jo. Li havies de demostrar que a veure que el problema no era d'home o dona, el problema era que una persona amb la formació, la capacitat que tenia algú que portava 20 anys allà, doncs no era la mateixa que la de nanos acabats, amb gent molt jove, era difícil. I després havies de demostrar que realment no era una qüestió de ser dona. **O sigui, ell pensava ara vindrà aquell professor i al ser home. I no t'ho deia, eh. Però tu, en el interior pensaves ara aquest està pensant que aquest per ser home ho farà anar millor que ho estàs fent anar tu [que ets dona]. I tu pensaves, doncs ara li he de demostrar que no. Sí, és clar que li havies de demostrar. Vull dir, fer-li veure que el problema és un altre. No és ser home o dona. Però és normal. Vull dir que és aixins. No passa res. Cada època té les seves coses.**<sup>808</sup>

---

<sup>808</sup> Entrevista 006 – Nacida en 1942. Carrera: Ciencias. Químicas 1958/59-1962/63. Lectura tesis: 1970.

[I un cop entraves a la universitat, les dinàmiques de gènere, entre homes i dones dins del departament. Es creen conflictes?]

No. El que passa. No, conflictes jo no crec. A veure, en el meu cas hi va haver algun episodi estrany en el sentit que el que era el director del departament de l'Autònoma doncs una vegada em va cridar i em va dir "bueno, tu ets molt intrigant i no sé què, i si vols el meu lloc". Una cosa que no tenia ni cap ni peus, perquè ni jo era intrigant ni res. Però, diguéssim, **les dones sempre feien una mica de por. Si eren molt febles doncs, o si es comportaven d'una manera molt subordinada era perquè. O sigui, era una mica perquè se'n reien. I si alguna no ho era tant, doncs immediatament "què vol aquesta?".** (...) No era en absolut el meu cas. però vaig veure que ell ho llegia d'aquesta manera. O sigui que qualsevol dona que no fos molt servil, que anés una mica a la seva, doncs immediatament era una amenaça. Jo crec que això ja ha passat. Com a fenomen general. No dic que no pugui haver. Però no és el mateix em sembla ara. Però en tot cas això, alguna episodi d'aquest. Però no.<sup>809</sup>

**Per exemple, inclús a la mateixa facultat, que se suposava que tothom era progre, eh, me'n recordo perfectament que l'assignació de places i per tant de remuneració, doncs, en un moment donat: "li hem de donar aquesta plaça d'adjunt de no sé què en el fulanito perquè és el fulanito. Perquè la fulanita no té perquè". Bueno, era com una cosa que. Si hi ha una plaça d'adjunt, la plaça és per un home.**

[No hi ha discussió?]

No. No hi ha dubte. No hi ha dubte perquè ja no els hi cabia en. Bueno. Després ja no. Després la cosa ja ha anat canviant. Però en la meua època que era el sùmmum del progressisme diguem-ho així, també era així.<sup>810</sup>

---

"Las mujeres que entraron cuatro cinco años después de mí, entraban con más fuerza y con las ideas más claras. Creo yo. Con la idea de hacer carrera universitaria. Lo que ocurre es que las puertas se van abriendo a medida que la universidad crece y hay una política universitaria de expansión del profesorado. Antes era muy difícil pensar en la universidad como salida profesional, había muy pocas plazas. Y cuando se abren estas puertas, pues también tienes que decir que quieres quedarte, que estás ahí, que tiene la voluntad, de quererlo hacer. O sea, creo que lo más importante es que tú te veas capaz de hacerlo, y que no te dejes impresionar por el hecho de que siendo mujer te será más difícil. Si tú te lo crees, tiene más de la mitad ganado. Porque en el fondo, si son gente honesta y ven que tu estas decidida, al final se olvidan, de algún modo, que eres mujer.

[Entonces percibías que tenías alguna dificultad añadida por ser mujer?]

A ver. Percibo que por un lado, tienes que explicarte más que quieres quedarte. Por otro lado, tienes que demostrar más que eres capaz y que lo harás. Sí tenías que demostrar más. Bueno, no pasa nada, cada época tiene sus cosas".

<sup>809</sup> Entrevista 028 - Nacida en 1943. Carrera: Filosofía y Letras. Filosofía 1960/61 – 1964/65. Lectura tesis: 1974.

"Dentro del departamento conflictos entre hombres y mujeres no. Pero quizás, las mujeres más atrevidas, más libres, más decididas, con más iniciativa sí que quizás despertaban alguna reacción tipo: ¿qué quiere ésta ahora? Creo que ahora esto ya no pasa, pero entonces si una mujer no era servil y se mantenía en un segundo plano pues quizás si despertaba algunas reticencias".

<sup>810</sup> Entrevista 003 – Nacida en 1947. Carrera: Ciencias Económicas 1964/65-1968/69. Lectura tesis: 1978.

"En la facultad, que se suponía que todo el mundo era progre y eso, pues recuerdo perfectamente que cuando había una plaza disponible, siempre se la quedaba un hombre. Era así y se sabía. No se discutía".

### «Oposiciones»

Uno de los rasgos característicos que atribuíamos a las mujeres que estamos analizando en esta investigación era que eran una minoría minoritaria y plural. Esto es: no eran casos aislados pero tampoco generalizables. Esta definición tiene sus limitaciones. Por ejemplo, no en todos los departamentos entraron mujeres, ni en todos entraron la misma proporción de profesoras. Pero también tiene su limitación en la cuestión de las categorías profesionales: las mujeres que llegaron a ser catedráticas (o agregadas de cátedra) fueron muy pocas<sup>811</sup>. Fueron pocas las que lo consiguieron, y sus experiencias muestran las tensiones que aun provocaba el hecho de que fuera una mujer quien aspirara a esa categoría.

La cuestión de las oposiciones es siempre un tema delicado pues en esas pruebas intervienen factores que superan el ámbito estrictamente académico y profesional, con lo que necesitarían de un estudio aparte y no todos los implicados están, siempre, dispuestos a hablar de ello. No obstante, en esta ocasión ellas sí nos han hablado de sus experiencias sin problemas y éstas rebelan como la condición de mujer fue una variable más a considerar en el momento de presentarse a una oposición y ganar la plaza.

Sobre las oposiciones a cátedra, tenemos algunos ejemplos en fechas distintas: una oposición a cátedra en 1953, Ángeles Galino conseguía ser la primera catedrática mujer en el Estado Español, ganada por oposición. El segundo ejemplo es una oposición para conseguir una plaza como adjunta de universidad del Cuerpo Nacional de Adjuntos en 1974. El tercer caso es una oposición a una plaza de agregada realizada en 1976. La cuarta situación tiene lugar en 1978 y es una oposición para conseguir la plaza de agregada. Por último, el caso de una profesora que a pesar de presentarse en más de una ocasión a la oposición para conseguir la cátedra, nunca no logró.

[Que una mujer aspirara a una cátedra universitaria y que la ganara por oposición en la España de 1953 llevaba a entrar en un espacio simbólico configurado en masculino (en función de las personas que hasta entonces estaban en él); suponía ir más allá de las normas de división sociosexual fijadas; y de acuerdo con ello, era «darse un poder» para asumirlo. ¿Cómo vivió usted aquella situación?]

**La circunstancia de la oposición la viví, primero preparándome con intensidad, y al mismo tiempo con expectativa ante lo que pudiera suceder. Durante la celebración de los ejercicios, temía algo, pero no como único sentimiento porque también confiaba. Era la única mujer entre siete u ocho candidatos, no recuerdo bien.** Aunque desde hacía dos décadas algunas

---

<sup>811</sup> Sobre las catedráticas durante la etapa franquista remitimos al capítulo 5 (apartado 5.2).

mujeres habían entrado en la docencia universitaria, era la primera vez que se situaba ante la posibilidad de obtener una cátedra por oposición; esto, sin ser para mí paralizante —en ese caso no hubiera llegado a presentarme— sí añadía un punto de inquietud, por eso digo que temía. Sin embargo la confianza me acompañó en cada uno de los ejercicios. **Creo que de alguna manera me resistía a pensar que mi condición de mujer, o la de hombre en el caso de mis compañeros de oposición, se incorporara como un criterio más a los resultados de nuestras actuaciones ante el tribunal.** En otros países, y más lentamente en España, las mujeres se habían incorporado a tantos ámbitos profesionales —es verdad que no en todos los niveles de responsabilidad— que podía entenderse como una consecuencia más de ese proceso. **Sin embargo, reconozco que sí existía un prejuicio a que la mujer accediera a una cátedra en el ambiente de la Universidad. No salí por unanimidad sino por mayoría. Llegué a enterarme que un miembro del Tribunal se encontró con un catedrático, entonces de mediana edad, hoy fallecido, que le cuestionó el que fueran a dar una cátedra a una mujer. Eran tiempos más difíciles...**

[Creo que en la toma de posesión de su cátedra una circunstancia le hizo caer en la cuenta de que no tenía el mismo valor ser mujer que hombre. ¿Nos puede contar lo qué sucedió?]

Ya lo he contado en varias ocasiones. Se trata de lo que puede ser visto como una anécdota pero que refleja bien la condición que se nos atribuía a las mujeres en el año 1953, cuando accedí a la Cátedra de «Historia de la Pedagogía e Historia de las instituciones pedagógicas hispanoamericanas». Era Ministro de Instrucción Pública Joaquín Ruiz-Giménez, y Rector de la Universidad de Madrid Pedro Laín Entralgo. Recuerdo que en enero de 1954, en el acto de toma de posesión que compartí con un catedrático de la Facultad de Ciencias, fui yo la primera por haberse celebrado antes los ejercicios de mi oposición, y ese profesor fue invitado a firmar como testigo de mi toma de posesión. Cuando a continuación lo hizo él, a mí no se me ocurrió pensar que no podría firmar igualmente como testigo, pero sin embargo así se produjo. El Rector, al ver mi intención, me detuvo diciendo que no podía firmar «porque en España a las mujeres no se les permite ser testigos». Mi sorpresa fue mayúscula, no había vivido una situación así anteriormente. En aquel momento tampoco sabía si existía esa norma o no.<sup>812</sup>

¿Hasta qué punto estos prejuicios seguían vigentes dos décadas después?, ¿Las mujeres conseguían promocionarse profesionalmente dentro de la universidad hasta la máxima categoría sin que esto fuera visto como algo “excepcional”? Algo había cambiado respecto a 1953, en efecto. Pero estas experiencias muestran que aun persistían determinados convencionalismos y prejuicios sociales.

---

<sup>812</sup> Ruiz Berrío y Flecha García, «Conversación con... Ángeles Galino Carrillo. Historiadora de la Educación», 534-535.

Vam anar a Madrid, i per tres places, érem deu. Una plaça era a Barcelona, l'altra era a Granada i l'altra era a Murcia. Què passa? Que jo ja sabia que si no venia a Barcelona no m'interessava res de lo altre, perquè tenia la família aquí. Però hi anàvem quatre de Barcelona, dels quals tres eren d'aquesta universitat. L'altre era de l'Autònoma. I vaig haver de treure el número u. Bueno, el vaig treure per poder quedar-me a la Universitat de Barcelona com agregada.

[Dels 10 candidats eres la única dona?]

A veure, dels deu. Perdó érem onze. Dos dones i nou homes, dels quals n'hi havia quatre de Barcelona, dos de Zaragoza, un d'Alacant, dos de Murcia i dos de Granada. **Llavors, a Murcia hi havia una dona que estava casada amb l'altre candidat. Anaven el matrimoni, i ella es va retirar per deixar-li a ell que es treies la càtedra, quan jo crec que ella estava més preparada que ell. O sigui perquè vegis. Érem onze persones, dues dones. Una, s'hi presentava marit i muller i ella es va retirar a la meitat dels exercicis perquè va veure que hi havia possibilitat i ell anava tirant. Perquè sempre hi havia pressions, sobretot, pel catedràtic de la Universitat de Murcia que volia que un murcià es quedés. Jo crec que ella a més a més devia. A part del seu caràcter, també socialment hauria sigut mal vist que ella li hagués pres la plaça en el marit. Per tant. O sigui. Com a dona independent sí que era la única que hi havia.**

[O sigui tu treus la primera plaça i tries Barcelona. I aquest home treu la plaça? Serveix tot això?]

Sí, el de Murcia acaba traient plaça i un altre de Granada acaba traient plaça. Sí. Dels onze que ens presentem: una dona i dos homes. Però aquí, clar, fixa't. Els demés, on hi havia al final molta baralla eren els que venien de la pròpia universitat. O sigui en el cas de Granada eren dos homes i va guanyar un d'ells. En el cas de Murcia era un home i una dona però ella es retira. I aquí érem tres: dos homes i jo. I me'n recordo que quan m'hi vaig. Quan es va presentar, un d'aquests, company meu, havia anat a unes oposicions. O sigui, abans hi havia altres oposicions, però jo no hi anava perquè si no em toca Barcelona què hi faré anant a unes oposicions? Les altres eren més aviat properes a Madrid, i a mi allò no m'interessava. Però en canvi, aquest noi sí que hi va anar. Perquè ell estava disposat. I quan va venir el catedràtic va dir "ho ha fet molt bé, les properes seran per ell". I eren les d'aquí. **Però jo m'ho vaig replantejar i vaig dir a aquestes hi aniré. I el vaig anar a veure i li vaig dir: "miri, jo em presentaré". I ell em va dir, "miri mai hagués pensat, una señorita como usted, casada i amb fills". O sigui, la paraula señorita y casada no era gaire normal en aquell moment. Recordo que em va dir: "mai hagués pensat que volgués anar a fer-la".** Però llavors va ser molt honest: "jo defensaré el que ho faci més bé". I així va ser. Vull dir que em va defensar bé. **Però en el primer moment, és que casi bé vaig haver de ser jo que anés allà i li digués jo també em vull presentar. I "uí, quina sorpresa que una dona casada i amb fills vulgui presentar-se per una càtedra".** I encara que era la de Barcelona. I aleshores vaig anar-hi i també vaig ser la primera catedràtica d'aquesta casa [departament de química analítica].

[O sigui, a l'hora de presentar-te a aquestes oposicions havies sigut tu que li havies anat a dir-li. I en aquest cas ets tu.]

Sí, perquè ni se'ls hi acudia. **O sigui. Que a veure, son unes persones que mai diré que em van desanimar. No, no. És que es van quedar tant sorpresos que**



**ni. Sobretot el professor més gran, el professor que tenia l'edat del meu pare. El més joves. Doncs això era així.**<sup>813</sup>

[L'any 74 fas les segones oposicions. En un dels textos que em vas passar que et van fer d'homenatge explicaven això sobre aquestes oposicions: **"solo 13 candidatos (...) y fue especialmente difícil para las mujeres pues dos de los miembros del tribunal eran decididamente misóginos lo que se traducía en calificaciones desfavorables por razón de sexo"**]

**Sí. Dos membres del tribunal. Sí. Evidentment. Perquè. I t'ho dic a més a més perquè jo després moltes vegades vaig veure les qualificacions que m'havien posat els diferents membres del tribunal, vaig tenir ocasió de veure-les. Un altre no es va portar tant malament, però va haver-hi un que em posava 0 de tot. I. Jo, després, li hauria dit "escolti, què li he fet jo?". Perquè a tot, tothom em posava excel·lents menys aquest tio que em posava 0, 2, 3. Bueno una cosa indignant.**

[Això dels 0 era equiparable al que havia passat a les oposicions de fiscal?]

No. No. O sigui no sé com dir-te. **Aquí ho veies com una cosa aïllada. No sé. Aquí no veies una actitud global sinó que. Eren tribunals de set persones. (...) I amb un tribunal de set que dos, com dos poden ser que no els hi agrada la gent amb ulls blaus, que vols que et digui. No t'amoïna tant.** Perquè dóna't compte que lo altre era que no s'havia presentat mai cap dona i la prova és que dos oposicions després de la meua no s'havia presentat encara cap dona. Després ja s'han presentat i s'ha normalitzat la presència de les dones a tot arreu. Però vull dir-te allà veies que era una actitud global, aquí no: aquí hi havia dos tios. A més, dos tios que sempre han tingut una fama de rars. O sigui que no. Tothom sabia que tenint aquells dos tios, molestaven a la resta del tribunal inclús. Que no, que no es tractaven amb ells. O sigui, que el sentiment era molt diferent. Que veies que allà lo raro eren ells. I que els demés no. I sobretot un d'ells, vamos, era increïble. És que ni et saludava eh a les dones.<sup>814</sup>

---

<sup>813</sup> Entrevista 006 – Nacida en 1942. Carrera: Ciencias. Químicas 1958/59-1962/63. Lectura tesis: 1970.

“Nos presentamos once candidatos para cubrir tres plazas, de los cuales había dos mujeres y nueve hombres. Y la otra mujer estaba casada con uno de los candidatos. O sea que había un matrimonio. Te cuento esto porque a mitad de los ejercicios, ella se retiró para que el marido tuviera más posibilidades de conseguirlo. Cuando yo creo que ella tenía, pero bueno, socialmente se hubiera valorado negativamente que no se hubiera retirado. Con lo que sí era la única mujer candidata que se presentaba de forma independiente, libre. Y conseguí ganar la plaza. Pero te diré que aquí también hubo cierto tema. Yo era la primera vez que me presentaba a oposiciones. En esta ocasión uno de los destinos era Barcelona y con la familia, pues sí me interesaba presentarme. Cuando tomé la decisión de presentarme, fui a ver el catedrático para decírselo y me dijo que nunca se hubiera imaginado que una señorita como yo, casada y con hijos, quisiera presentarse a unas oposiciones. Era así. La realidad es que este profesor fue honesto porque, a pesar de que íbamos dos del mismo departamento, se comprometió a defender a aquél que hiciera mejor los ejercicios. Pero quiero decirte, que fue una sorpresa para él que yo quisiera presentarme a unas oposiciones estando casada y con hijos”.

<sup>814</sup> Entrevista 024 - Nacida en 1943. Carrera: Derecho 1959/60 – 1963/64. Lectura tesis: 1970.

“Cuando hice las oposiciones, hubo un par de miembros del tribunal que no estuvieron a la altura. Valoraron los ejercicios que hice muy negativamente. Fue una cosa indignante. En esta ocasión, a diferencia de las oposiciones que hice a fiscal, creo que esta actitud era minoritaria, aislada, no era

[Ets la primera catedràtica dona en la teva especialitat. L'aconsegueixes l'any 1978. Quina lectura en fas?]

Home mira, jo penso que vaig ser la primera agregada i per tant la primera catedràtica perquè això era també un problema de títols administratius. **A veure, jo també sé, perquè les coses, s'ha de ser molt tonto per no adonar-se'n, que a mi em van votar perquè en aquell moment hi havia d'haver una dona en l'escalafó. I com que jo havia fet una oposició magnífica, pues mira ya les fue bien. Ya tenemos a una chica, y encima es buena. Això, per mi va ser aixins.** Clar si jo hagués fet una merda d'oposició no m'hauria votat ningú. Segur, perquè a veure, en aquella època pues sí, per ser, per treure-ho a una dona ho havies de fer millor que un altre . Això segur.

[Tu tenies aquesta percepció?]

Jo segur. I tant. I a més, la persona que a mi em va recolzar, em va recolzar per fastidiar en el president del tribunal. També ho tinc claríssim. Perquè li va voler demostrar que ell no estant en el tribunal manava més que ell des del tribunal. A un tribunal de set. I era duríssima perquè eren sis exercicis a quin més fantàstic. I jo recordo que el professor amb el que treballava em va venir a veure el dia que votaven, va dir: "todo el mundo está de acuerdo en que si no sales será un escándalo. Pero puede haber un escandalo". O sigui que mira com anaven. I jo estic segura de que va ser per això. Pues va, ya nos vamos a poner la gorra de progres y vamos a sacar esta chica que lo ha hecho tan bien. Y así tenemos a la chica que lo ha hecho tan bien. (...) Els manejos que hi havia dintre del tribunal jo no els he sapigut mai. **Però jo crec que la percepció d'alguns dels que em van votar hi havia aquesta idea. Que ja tocava que hi hagués una dona.**<sup>815</sup>

[Aconsegueixes ser professora titular, aleshores adjunta, l'any 1973. No aconsegueixes la càtedra.]

No. Va haver un moment que [el catedràtic que em dirigia la tesis i mentre feia de professora adjunta] va tenir la possibilitat de tenir un agregat, perquè allavors sobre d'adjunt hi havia l'agregat. Però preparar unes oposicions era molt dur i jo vaig pensar que encara no podia fer-ho. Preparar les classes m'havia donat molt feina. I després si canviaves d'assignatura l'any següent tornem-hi a fer la preparació. I no em vaig veure amb cor. I allavors va sortir un altre company, que ara s'ha jubilat. Aquest era més jove, era [dels que van començar el curs 62/63]. I llavors aquest va ser agregat, amb l'altre catedràtic que hi havia de Medieval. Amb el catedràtic que jo estava era Medieval

---

global. Era un tribunal de siete personas, de las cuales dos no estuvieron a la altura. Estos dos señores, siempre tuvieron fama de raros, incluso los otros miembros del tribunal les molestaban estos dos personajes. Era una cosa fuera de lugar, uno ni tan siquiera nos saludaba a las mujeres".

<sup>815</sup> Entrevista 023 - Nacida en 1944. Carrera: Derecho 1961/62 – 1965/66. Lectura tesis: 1972.

"Mira yo creo que fui la primera catedrática de mi especialidad porque tocaba. Yo sé que me votaron porque en ese momento quedaba bien que hubiera una mujer en esa categoría profesional. Además, yo hice una magnífica oposición y pensaron que "así ya habrá una chica". Obviamente si hubiera hecho una mala oposición no me habrían votado. Pero sí, en aquella época para sacar plaza tenías que hacerlo mejor que otro, esto está claro. Pero yo creo que entre los miembros del tribunal ya había la idea de que ya era hora de que hubiera una mujer".

d'Espanya i hi havia un altre a Medieval Universal. Llavors l'agregat, els adjunts i els ajudants i tal. I amb l'altre catedràtic sí que vam ser molt bon amics. Aixins com l'agregat de moment encara, però després ja no. Perquè ell és més de bluf, saps. I jo sóc de treballar, i llavors això no lligàvem gaire. I ell és el que em va fer la punyeta per la càtedra.

[No vas aconseguir mai la càtedra.]

No. [Al primer intent], l'altre que es va presentar havia estat alumne meu, i tenia un currículum que feia riure. I la nota que ens van donar de currículum va ser la mateixa. Amb lo qual ja em podia haver retirat. (...) Fins i tot, al cap d'uns anys hi va haver la possibilitat de tenir la càtedra per mèrits i llavors em vaig presentar. I no. Aquest [home] hi va tornar a intervenir. (...) O sigui, dues vegades.

[Era qüestió personal? Amb una dona es pot més? Si hagués sigut un home la lluita hauria estat diferent?]

**Jo crec que sí que hauria estat diferent. Amb mi es va atrevir a tot aquest, i jo no tenia les connexions per poder-me defensar.**

[En aquestes dinàmiques internes dins del departament, em parles només d'homes. No arriben a entrar les dones?]

Sí, també n'hi han. (...) També hi ha dones. Però totes. La que té més caràcter i que és catedràtica només una. Aquesta és la que va aconseguir amb la història de la dona va aconseguir fer-se un espai per ella, molt personal. De tenir les seves connexions internacionals, de tenir un lloc d'història de la dona fora del departament. Es va posar en paral·lel al departament. I aquesta, tot i que també tenia por d'aquest professor que et dic, però les oposicions hi va fer anar tota aquesta colla de la història de les dones, tot de gent de la universitat de certa categoria allà escoltant, i clar ella ho va fer molt bé i els altres no tant. Perquè d'altres vegades s'havia donat la càtedra o la plaça a gent que ho havia fet tant malament, que era un escàndol.<sup>816</sup>

---

<sup>816</sup> Entrevista 016 – Nacida en 1931. Carrera: Filosofía y Letras. Historia 1948/49-1952/53. Lectura tesis: 1970.

“Nunca conseguí la cátedra. Lo intenté más de una vez, pero había un compañero de departamento que siempre intervino para que no la consiguiera. La primera vez que podía presentarme, pensé que no estaba aún preparada. La segunda vez, el otro candidato era un chico que había sido alumno mío, y nos evaluaron con la misma nota ambos currículos. Y el mío era muchísimo mejor. Con lo que ya me hubiera podido retirar. En el tercer intento, que fue a través de un concurso de méritos, tampoco lo logré. Intervino para que no lo consiguiera. No sé si era una cuestión personal, pero creo que si hubiera sido hombre habría sido distinto. Conmigo se atrevió a todo, y yo no tenía conexiones para poder defenderme. En el departamento también había otras mujeres, que tampoco lo tuvieron fácil. Solo una consiguió ser catedrática porque a través de la historia de las mujeres consiguió hacerse un espacio personal propio”.

### «Estado civil y descendencia. Conciliación familiar y profesional»

Finalmente, aunque ya ha aparecido de forma lateral en algunos fragmentos reproducidos, debemos abordar la cuestión del estado civil y la familia. Y lo hacemos preguntándonos si esos aspectos influenciaron (y de qué modo lo hicieron) en sus trayectorias académicas.

Los estudios actuales sobre la comunidad universitaria evidencian como el momento biológico de la maternidad y el establecimiento de una familia es el punto de inflexión en el cual los hombres investigadores se sitúan por delante de sus compañeras investigadoras mujeres<sup>817</sup>. Es decir, es uno (no el único) de los factores discriminatorio que permiten explicar la menor presencia de las mujeres en el mundo académico y científico. No obstante, este análisis es incompleto al trasladarlo a nuestro período histórico, pues la connotación social que se asociaba al matrimonio (o a la soltería) era muy distinta a la actual. Del mismo modo que la cuestión de la maternidad también tenía una significación social y unas implicaciones morales y culturales distintas.

¿Cuál es ese elemento diferencial? Sin lugar a dudas, el elemento central, que otorga una especificada concreta a las mujeres que estamos analizando, es el control de la maternidad: el poder elegir cómo, cuándo y cuántos hijos se querían tener. La auténtica revolución, aquello que les dio poder fueron los métodos anticonceptivos. Se aleja de nuestro objeto de estudio profundizar en esta cuestión y en los cambios

---

<sup>817</sup> Este punto de inflexión es el que se representa mediante “la estadística de la tijera de género” que muestra como a lo largo de la trayectoria profesional académica en que se invierten las posiciones entre hombres y mujeres: si ellas empiezan siendo mayoría a la hora de empezar estudios superiores, quienes llegan a los puestos más altos profesionalmente son los hombres. Sobre esta cuestión se ha publicado mucho tanto a nivel nacional como internacional. Sin pretensión de exhaustividad, destacamos: European Comission; Comisión Europea, *Mapping the maze: getting more women to the top in research* (Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2008); Esbrina-Recerca y Sancho Gil (dir.), *Dones a la ciència i a la universitat. La construcció de la identitat docent i investigadora en contextos de desigualtat*; Margarita Salas, «Mujer y ciencia. La situación de las mujeres investigadoras en el sistema español de ciencia y tecnología», *Arbor* 187 (2011): 175-79; Inés Sánchez de Madariaga, *Científicas en cifras 2013. Estadísticas e indicadores de la (des)igualdad de género en la formación y profesión científica* (Madrid: Ministerio de Economía y Competitividad, 2014).; Silvana Badaloni y Lorenza Perini, *Donne e scienza. Il genere in scienza e ingegneria: testimonianze, ricerche, idee e proposte*, ed. Gruppo Donne & Scienza; Comitato Pari Opportunità dell’Università di Padova (Padova: Coop. Libreria Editrice Università di Padova, CLUEP, 2005); Brooks, *Academic women*; Govoni, «Professionalizzazione dello scienziato e ingresso delle donne nella scienza accademica: i casi inglese e italiano a confronto».; Concepción Fernandez Villanueva, «La mujer en la universidad española: docencia, investigación y poder. Datos y aspectos cualitativos», *Revista de Educación* 290 (1989): 161-71; Eva Saldaña Valderas, «Educación superior y desigualdades basadas en el género, en la docencia y la investigación: algunas vertientes estructurales como muestra», *RESED. Revista de Estudios Socioeducativos* 2 (2014): 87-95; Montserrat Vargas Vergara, «La mujer ante la carrera universitaria: cuestiones tras el análisis cualitativo de los datos», *RESED. Revista de Estudios Socioeducativos* 2 (2014): 134-55.

relativos al comportamiento general de la población española en relación al matrimonio y la maternidad durante la etapa franquista y la posterior etapa democrática<sup>818</sup>. Tan solo podemos apuntar que estas mujeres vivieron en una etapa de transición en la cual en las cuestiones afectivas y sexuales se iniciaba un proceso de cambio progresivo: la disociación del matrimonio y la maternidad.

Del total de la muestra de las mujeres entrevistadas<sup>819</sup>, 12 se casaron (posteriormente 6 de ellas se divorciarían) y 5 permanecieron solteras. De las 12 que se casaron, todas tuvieron hijos (entre 1 y 3 hijos/as máximo) a excepción de una que no tuvo hijos. Y, sin ser datos concluyentes, sus experiencias permiten visualizar dos tendencias interconectadas: la propensión a retrasar la edad de contraer matrimonio – generalmente después de terminar sus estudios-<sup>820</sup>. Lo cual en muchos casos significaba otorgar a la unión matrimonial un significado diverso al sancionado socialmente que vinculaba el matrimonio con la reproducción. O, simplemente no se casaban. Y, en segundo lugar, la redefinición de la maternidad como un elemento importante en sus vidas pero sin el carácter único y exclusivo que la retórica tradicional (franquista y eclesiástica) promulgaba. Implícitamente, se hacía una clara distinción entre la sexualidad y la maternidad<sup>821</sup>.

El fragmento que reproducimos a continuación es una buena síntesis de la situación en la que se encontraron muchas mujeres que apostando por tener una vida profesional activa y formar una familia, sufrieron también un dilema moral y cultural personal importante. La conversación surge a raíz de que la entrevistada afirma que cuando ella estudiaba no había profesoras, o, si las había tenían un papel secundario. Es más, su impresión es que estas profesoras no eran un modelo profesional sugerente a seguir.

**O sigui, no volen fer una carrera. O no poden. O no escullen fer carrera.**

[No volen, no poden i no escullen. S'hi donen els tres factors?]

**La dona, genèricament, veu que no ho té massa fàcil. És a dir, el fet de ser dona no li dóna cap avantatge. Per una qüestió de ser dona: per si un dia es**

---

<sup>818</sup> Para profundizar en esta cuestión resulta muy interesante el análisis que realiza sobre la situación y la trayectoria colectiva de la mujer en España en las tres últimas décadas del siglo pasado. Garrido, *Las Dos biografías de la mujer en España*.

<sup>819</sup> En este epígrafe, tan solo vamos a considerar aquellas mujeres que sí tuvieron éxito en su carrera académica profesional.

<sup>820</sup> Sin ser datos concluyentes ni generalizables: de las 12 mujeres casadas, solo una se casó antes de terminar la carrera, cuatro justo después de licenciarse y las siete mujeres casadas esperaron unos años (la que esperó menos se casó al cabo de dos años de licenciarse, la que más nueve años).

<sup>821</sup> De las 11 mujeres casadas y que tuvieron hijos, cinco de ellas tuvieron un hijo justo después de casarse. De las seis restantes, entre el matrimonio y el primer hijo transcurrieron entre dos, mínimo, y ocho años, máximo.

**casa, per si un dia té fills. I també perquè la dona està menys valorada. El que diu la dona no té el mateix valor.** Des de un professor, que estava a Farmàcia, que deia: "las señoritas por la mañana prácticas y por la tarde en casa". I no les passava d'ajudants. **Llavors la dona, pensa, home, en general, fer tot això. Si jo vull arribar a catedràtic, això no està fàcil. Em complico la vida o no me la complico?** I jo crec que la dona fa una valoració del seu temps, de les seves capacitats i llavors decideix: "doncs me'n vaig a l'institut o". [L'home no ha de fer aquesta decisió de "em complico la vida"?]

No. Perquè l'home. Hi ha una diferència brutal. I és que, l'home, a part de que per ser home està més ben valorat que una dona. Encara que diguin el mateix. **Però, a part d'això, per l'home la família li dóna un estatus i és un suport. D'acord? I en canvi, a la dona li dóna problemes i és una desfavor.** O sigui. Fixa't tu, perquè la família s'adapta si l'home guanya una plaça. Que se'n ha d'anar a Valladolid? Bum, tota la família se'n va a Valladolid. Si ha de preparar oposicions? "Nens ens n'anem de casa perquè el papa ha d'estudiar o ha de preparar oposicions". I la mare no. La mare ha de fer els macarrons, ha de portar el nen al cole, i a sobre a la nit potser prepara les oposicions. Clar, la situació és totalment diferent. És a dir, la mateixa família per l'home li dóna un estatus. Perquè està millor tenir una família que no ser un solter. I per la dona li dóna problemes. Perquè a veure, la Carmina Virgili, que és la primera catedràtica de geologia sempre diu. Primer ella explica, precisament, que per arribar a catedràtica, diu "Home, si era una anomalia tampoc és un problema", perquè és allò de que "el dia de Navidad ponga un pobre en su mesa". O sigui, bueno, teníem una dona catedràtica. Val. **Després és una dona que, i ella ho diu, que la immensa majoria de dones no estan casades. Que en aquell moment estar casat era lo que t'obria la porta a tenir fills. (...) Per tant no hi haurà problemes.** Jo això trobo que és una veritat com un temple. És a dir, de química inorgànica de l'estat espanyol, vaig ser la primera dona diré "normal": una dona casada amb fills. Que això seria l'estàndard. Les meves predecessores eren monges de diferents ordres. Però sobretot d'una ordre de Madrid, les Teresianes [del Padre Poveda]. (...) Jo diria que la dona no és tonta i veu, aquí se'm complicarà la cosa. I després quan un té fills també pesen molt. També pesen molt els fills (...) Però no han fet aquesta opció perquè has pogut escollir sobre tot, sinó perquè has dit: compte! Que si em compro un cotxe i després no puc pagar l'assegurança. I no puc pagar les reparacions, doncs em compro un Renault que vaig. Potser no arribaré aquí però ja m'espavilaré. **És a dir, la dona se'n va a fer altres opcions perquè les mateixes opcions que fa l'home li surten molt més cares. Li surten molt més cares.**<sup>822</sup>

---

<sup>822</sup> Entrevista 008 – Nacida en 1945. Carrera: Ciencias. Químicas 1962/63-1966/67. Lectura tesis: 1975.

"Es decir, o no quieren, o no pueden o no eligen hacer carrera universitaria. La mujer, genéricamente, ve que no lo tiene nada fácil. Es decir, que ser mujer no le da ninguna ventaja. Por una cuestión de que es mujer: por si se casa, por si tiene hijos. Y también, porque la mujer está menos valorada. Lo que dice la mujer no tiene el mismo valor. Entonces, la mujer, reflexiona. Si quiero llegar a catedrática, no será fácil. ¿Decido complicarme la vida o no? Entonces, la mujer valora su tiempo, sus capacidades y decide. Para el hombre, la familia es un estatus y es un apoyo. Contrariamente, para la mujer es un problema y una dificultad añadida. Una de las primera catedráticas, Carmina Virgili, siempre decía que como era una excepción pues lo pude conseguir. Pero también reconoce que la inmensa mayoría de mujeres que

En este fragmento aparecen muchos temas, interconectados entre sí, que muestran la complejidad del tema que estamos analizando ahora. Y este tema se puede observar desde dos perspectivas distintas: desde el prisma profesional (como afecta a su trayectoria profesional) o desde el punto de vista generacional (qué significado tiene para ellas el hecho de casarse o no casarse, el tener o no tener descendencia). Aquí solo haremos referencia a la primera perspectiva, la profesional. La segunda se retomará en el siguiente apartado.

Desde el punto de vista profesional, los elementos claves a considerar son: la planificación de la maternidad y la cuestión de la conciliación familiar y laboral. Y en ambos casos el elemento más característico es que son situaciones nuevas (también los planteamientos mentales y las soluciones adoptadas al respecto eran una novedad). Nuevas en el sentido de que anteriormente o bien no se tenía un control eficaz sobre ellas (maternidad). O bien porque nunca antes se había producido tal situación: por ejemplo cómo gestionar dentro del departamento que una profesora se quedara embarazada.

Por ejemplo, en relación al matrimonio y el tener o no tener descendencia, las posturas adoptadas por las entrevistadas son muy diversas: en relación a la lectura (valoración) que hacen de la decisión de tener hijos (y qué mecanismo de control contemplan) y cómo afectan esas decisiones a su vida profesional.

Algunas mujeres ponían inicialmente el acento en el deseo, la voluntad explícita de querer tener hijos, situando en un segundo plano la cuestión del control de la natalidad.

**A mi tenir fills m'agradava també.** Vull dir que podia haver decidit no tenir-ne més que un.

[Però triaves quan?]

Bueno, fins a cert punt. No m'hauria fet res tenir-los més seguits, passa que no van venir més seguits. (...) **Ara al tercer ja vaig dir que s'ha acabat.** També vaig tardar a tenir el primer. **O sigui em vaig casar però com que me'n vaig anar a Estats Units i después vaig estar un any aquí, vaig estar dos anys sense fills. I això sí que va ser planificat perquè vaig pensar, tampoc tinc ganes de tenir fills de seguida.**<sup>823</sup>

---

llegaron a lo más alto no estaban casadas. No estaban casadas y no tenían hijos, y eso significaba que no habría problemas. En definitiva, la mujer elige otras opciones porque ve que las mismas opciones que hace un hombre, ella tiene que pagar un precio más alto”.

<sup>823</sup> Entrevista 014 – Nacida en 1941. Carrera: Filosofía y Letras. Filosofía 1959/60-1964/65. Lectura tesis: 1975.

**[Planifiques la maternitat?]**

Mmhh. No excessivament. Una mica. Però no. **Sabia que els volia. Ja tenies la idea de que si decidies a casar-te més tard doncs havies i volies tenir fills. I els havies de tenir i els havies de tenir seguits.** Això sí. Però és clar, també es veritat que al ser una cosa més natural no hi ha una planificació molt específica.

**[Però després no tens més fills. Decideixes no tenir-ne més.]**

**No. Allavors sí. Clar. Tots dos. És que clar, si vols fer carrera és molt.** Bueno. Pots prendre diferents decisions. Però amb dos penses que ja. Veníem de famílies tampoc massa nombroses. Que això també fa.<sup>824</sup>

[Planifiqueu la maternitat?]

Sí. Vam considerar sempre que tindríem fills.

[Amb mètodes anticonceptius?]

**No. Una mica. Res. Poca cosa. Després de tenir el segon ja sí, perquè més de dos,** per algo tenim dos mans només. Més de dos fills ja hagués estat. Allavors si que no pots fer res.

**[Malgrat la feina, et fas el plantejament de ara no puc tenir fills perquè estic treballant?]**

**No, absolutament no. Després vaig tenir la sort de trobar-me molt bé als embarassos, però també és la cosa de que mai vaig pensar de que per estar embarassada m'havia de quedar a casa.** (...) No, no va ser una cosa de planejar. Ara són molt més organitzades. Però després del segon sí, perquè més de dos no volia.

[En el teu cas, et planteges deixar de treballar?]

Mai. Però és que el meu marit ja no m'ho va dir. O sigui ell ja no m'ho va plantejar. Ell ja sabia que amb això no. I a més, escolta. Ja sabia el terreny que trepitjava. Això no es va plantejar mai.<sup>825</sup>

En cambio, en otras ocasiones, la maternidad se asociaba indiscutiblemente a la planificación familiar: no sólo se expresaba la voluntad de tener o no tener descendencia, sino que el cómo y el cuándo eran dos aspectos indisociables del qué.

---

“A mí me gustaba tener hijos. Elegí más o menos cuando tenerlos, pero si hubieran venido más seguido mejor. Pero con el tercero sí que dije basta. Bueno, me casé y antes de tener el primer hijo me fui a Estados Unidos y pasaron dos años. Y ahí sí que decidí que aún no quería hijos. Eso sí fue planificado”.

<sup>824</sup> Entrevista 006 – Nacida en 1942. Carrera: Ciencias. Químicas 1958/59-1962/63. Lectura tesis: 1970.

“No planifiqué excesivamente la maternidad. Un poco, pero no. Sabía que quería tener hijos. Y sabía que quería tenerlos seguidos. Esto sí. Pero también es una cosa natural que no tiene una planificación específica. Luego, después del segundo hijo ya digo que no quiero tener más hijos. Dos es suficiente. Además, si quería hacer carrera tener más hijos era complicado”.

<sup>825</sup> Entrevista 024 - Nacida en 1943. Carrera: Derecho 1959/60 – 1963/64. Lectura tesis: 1970.

“Sí planificamos un poco la maternidad, pero no con métodos anticonceptivos. Poco. Los dos queríamos hijos. Bueno, después del segundo sí dijimos hasta aquí. No tomaba las decisiones en función del trabajo. Por suerte, tuve unos buenos embarazos. Pero sí, después del segundo dije que ya no quería más. No me planteé nunca dejar de trabajar por el hecho de tener hijos”.



[Us caseu. Aleshores us plantegeu tenir fills?]

**I tant. Jo només de pensar que em pogués quedar embarassada m'esgarrifava. Per què? Perquè jo tenia la sensació que el que necessitava era temps per viure jo, per aprendre.** I sortia de viure uns anys en els quals qui s'ocupava dels meus germans era la meua mare evidentment, però com a filla gran contínuament havia estat subjecte a uns problemes d'una família amb fills petits. (...) Jo me'ls estimava molt i me'n ocupava molt, però l'últim que jo tenia ganes era just tornar-me a ocupar de criatures. A mi em semblava que jo encara estava per fer com si diguéssim. Llavors no podia començar a ocupar-me d'un altre. Que era una cadena que les dones no sortíem d'aquí. I aquí jo crec que ja tenia una consciència, no feminista, però en tot cas d'una certa, no sé com dir-te, la sensació que s'havia de trencar aquesta cadena. Havia vist patir molt a la meua mare que ella que hauria volgut tenir un projecte intel·lectual, més de l'època, de mestre, però que en tot cas li interessava molt el saber, i s'havia vist frustrada pel fet de que l'època no l'havia deixat desenvolupar. Es va desenvolupar tard. **Però diguéssim que la seva vida va ser de mestressa de casa i de mare de família, i l'havia vist amb ella tant desesperada que jo tenia clar que allò no ho volia per mi. Que jo no volia repetir aquella cadena. Per tant jo, abans de casar-me me'n vaig anar a veure una amiga meua que era metgessa i li vaig demanar que em receptés les pastilles anticonceptives, que acabaven de sortir i encara no estaven a la venda. No les podies obtenir normalment, però aquesta com que era una amiga meua pues me les va donar. I això vaig fer abans de casar-me.** (...) I jo les vaig prendre des del primer dia. Perquè és que només la idea de quedar-me embarassada era inadmissible com si diguéssim. (...) **Per tant vam dir, bueno lo de les criatures ja ho veurem més endavant, però de moment absolutament no. I crec que, que ho vaig fer bé. És a dir, la majoria de companyes meves es van casar i van tenir criatures al cap d'un any o de dos o molt aviat i evidentment van quedar atrapades.** Algunes era el que devien volguer, però d'altres és que no havien tingut temps de triar. I jo, vaig triar. (...) Però en tot cas, per mi era inimaginable en aquelles condicions tenir criatures. És dir, el nostre projecte no era un projecte familiar en el sentit clàssic. **De moment era un projecte de dos individus que volen conèixer món, que volen viure, que volen saber i que van junts perquè tenen ganes d'estar junts i perquè junts els hi és més fàcil. Però no per fer una família.**<sup>826</sup>

---

<sup>826</sup> Entrevista 028 - Nacida en 1943. Carrera: Filosofía y Letras. Filosofía 1960/61 – 1964/65. Lectura tesis: 1974.

“Por supuesto que planificamos la maternidad. Yo solo de pensar que podía quedarme embarazada me horrorizaba. Yo tenía la sensación de que necesitaba tiempo para mí, para vivir y para aprender. Tener hijos era para las mujeres como una cadena de la cual no podían huir. Entonces no tenía una consciencia feminista. Veía a mi madre, que hubiera querido tener un proyecto intelectual, ser maestra, y se vio frustrada por la época que le tocó vivir. La vida de esposa y madre de familia propia de la época no la quería para mí. No quería repetir esa cadena. Así que antes de casarme me fui a ver una amiga médico y le pedí que me hiciera las recetas de las pastillas anticonceptivas. Creo que hice bien, pues muchas compañeras mías se casaron y tuvieron hijos, y quedaron de algún modo limitadas. Yo creo que pude elegir. Pude elegir tener o no tener hijos”.

[Tens el fill immediatament després d'acabar la llicenciatura. Planifiques la maternitat?]

Sí, és una decisió conjunta.

[Perquè? Per una qüestió professional?]

**No. simpl. Jo no n'hauria tingut cap de fill. Vaig tenir el meu fill i estic molt contenta. Però és que jo tenia la intenció de continuar la carrera i a mi això dels nens no m'ha entusiasmat mai. Jo volia continuar la carrera i volia fer alguna cosa.**<sup>827</sup>

[Et cases l'any 70.]

**I no vam tenir fills fins al 75 perquè evidentment ja hi havia mètodes anticonceptius. I llavors jo sí que vaig dir que fins que no acabi la tesis, no voldria tenir fills.**

[Va ser una decisió personal o de parella?]

Sí, sí, també. Clar. A veure els fills allavors. Potser ara menys, però un 80% de la responsabilitat li quedava a la dona. (...) Allavorens clar, a l'hora de fer la decisió, doncs, també tenia més pes, per dir-ho d'alguna manera la opinió de la dona que la del home. Després tu pensa que nosaltres som d'una època en que les dones parien als 22 anys, però la fertilitat, com s'ha vist a posteriori, dura bastant més, i per tant esperar als 30 anys per tenir un fill tampoc era una cosa com per dir, bueno aquí perdem totes les oportunitats. Per tant. No, no. Va ser una decisió conjunta.

[Però no vas pensar mai que això, tal i com em deies que abans de la tesi no vull tenir fills perquè es una cosa complicada. L'altra dia em deies, les decisions al cap i a la fi es una elecció, però l'elecció li surt mes cara l'home que a la dona. Tu aquest elecció et va costar molt de prendre?]

Sí, bastant. Fins i tot vam pensar de no tenir fills. A vegades també perquè el mon et fa pensar, és clar, tampoc pots. No t'ho assegura ningú que la gent serà feliç. Hi ha moltes coses. (...) Vam estar-ho dubtant.<sup>828</sup>

[Et cases l'any 72. Per l'època era tard o normal?]

Tard. (...) Jo creia que l'home amb qui casar-te, n'has d'estar convençut i no era el mateix haver tingut mig novio per aquí o mig novio per allà que casar-se. I jo de la meva parella me'n vaig enamorar i per això m'hi vaig casar. (...) Però era tard. Jo tenia 26 anys quan em vaig casar. Però t'haig de dir una cosa, que

---

<sup>827</sup> Entrevista 023 - Nacida en 1944. Carrera: Derecho 1961/62 – 1965/66. Lectura tesis: 1972.

“Justo después de terminar la licenciatura tuvimos el primer y único hijo. Sí planificamos la maternidad. A ver, yo no habría tenido hijos. Tengo un hijo y estoy muy contenta. Pero yo quería tener una vida profesional, y los niños pues tampoco me entusiasmaban. Yo quería hacer mi vida profesional”.

<sup>828</sup> Entrevista 008 – Nacida en 1945. Carrera: Ciencias. Químicas 1962/63-1966/67. Lectura tesis: 1975.

“me case en 1070 y no tuve hijos hasta 1975 porque evidentemente había métodos anticonceptivos. Entonces, decidí que hasta que no terminara la tesis no quería hijos. A ver, fue una decisión conjunta, pero la responsabilidad de tener un hijo entonces recaía en un 80% sobre la mujer. Entonces, cuando se tenía que decidir pues la opinión de la mujer pesaba más. La decisión de tener hijos fue complicada, pues también existía la posibilidad de no tener hijos. Dudamos un poco”.

a mi això m'importava tres carajos. És a dir, jo sempre he cregut que una ha de fer el que creu que ha de fer i em preocupa poquíssim el que digui la gent. [T'ho preguntava també perquè fas el doctorat, marxés fora... El primer fill el tens al 77. Es una decisió planificada i dels dos?]

**Sí. Sí. Bueno jo crec que sí, quan tornem a aquí ens hem d'espavilar una mica i situar-nos professionalment i aleshores allò no era compatible amb tenir fills.**<sup>829</sup>

En algunos de los fragmentos citados sorprende el hecho de que no sitúen como un factor explicativo determinante y central el poder controlar o no la natalidad. En otros, en cambio lo ven como un elemento clave, de poder de decisión. Pero más allá de esta cuestión sobre los métodos anticonceptivos y las posturas personales al respecto, el otro elemento importante a analizar es como gestionaron esa doble función profesional y familiar. Porque las experiencias recogidas muestra dos opciones: o bien las mujeres profesionales adoptaron un papel dual (profesión y familia) u optaron por no tener familia (en algún caso porque no quería, en otros porque eran solteras). Las que optaron por compaginar profesión y familia tuvieron que lidiar con esa doble condición social, teniendo que buscar el apoyo necesario en su entorno familiar. En esas situaciones el entorno familiar (o la búsqueda de una ayuda externa) fueron imprescindibles. En el entorno profesional esa colaboración también podía estar presente, pero siempre fue de carácter individual y que no sobrepasaba el ámbito personal, privado.

[Tienes una tercera hija en el año 74. Esto, ¿cómo afecta profesionalmente?]  
Nació en marzo el 74. **Cuando me quedo embarazada se plantea un problema en el departamento porque entonces no hay permiso de maternidad ni nada por el estilo. Y además es que no hay nadie que te pueda dar las clases. Entonces como la previsión de nacimiento era en el mes de marzo lo que hago es cargarme el primer semestre con más clases. Lo reparto con un colega y yo hago doble tanda en el primer semestre hasta febrero o por ahí, y luego él coge los dos cursos que tocarían y alguna otra cosa que había. Incluso cuando nace mi hija me las estaba dando uno de los catedráticos. Con lo cual, fíjate tú la presión que yo. Nadie se enfadó, nadie dijo hay que ver qué problema. No. Nadie. Pero claro lo teníamos que solucionar entre nosotros. Nadie me dijo tiene que venir tal día, pero si yo veía que el catedrático estaba dando mis clases pues quiere decir que a los 15 días de nacer la niña o algo así ya estaba yendo. Sí. Sí. (...)**

---

<sup>829</sup> Entrevista 012 - Nacida en 1945. Carrera: Ciencias. Químicas 1962/63-1966/67. Lectura tesis: 1972. "Me casé en 1972, tarde para la época. Y tuve el primer hijo en 1977. La decisión de tener hijos sí que fue planificada. Al volver del extranjero, teníamos que situarnos profesionalmente primero. Y en ese contexto tener hijos era incompatible".

[¿Era la primera vez que hay una mujer embarazada en el departamento?]  
**Sí. Pero eso era como un problema personal. Cada uno se lo arreglaba como podía.**

[Y tus compañeros ¿tenían familia o estaban casados?]

Ah pues sí. Claro.

[¿Y era un problema también para ellos cuando tenían hijos? ¿En ese momento, de quién es el problema? ¿Quién debe ocuparse?]

Hombre, no sé. No sé decirte si en ese momento lo tenía tan claro como. Seguramente sí. **Lo que pasa es que es un problema social la maternidad. Lo que ocurre es que yo sabía que en esas circunstancias era yo quien lo tenía que solucionar.** Porque aún hoy en día sigue siendo casi así muchas veces.

[¿Pero entonces tú lo veías, lo concebías como un problema social?]

No sabría decirte cuando. Al menos tenía los inputs. No hice la elaboración del tema, pero cuando después otra colega se quedó, tuvo los hijos, pues, ya veíamos que era un problema social. Sí.

[¿Y se tomaron cartas en el asunto?]

Hombre, quizás lo tuvieron un poco mejor pero no estaba fácil. No. Había un poco más de tiempo pero no estaba contemplado. (...) **Yo tengo la sensación de que ahí estábamos solas. Solas las mujeres. Solas. Sí. Pienso que. Claro. Yo la solución que tuve que hacer, antes de nacer la pequeña, fue asegurarme de que alguien pudiera estar en casa.** Y durante un tiempo, que además no teniendo ni sitio, ella quería quedarse a dormir. Se quedaba a dormir para tener una garantía de que yo podía ir. Aunque llevaba las mayores al colegio. En fin. El horario también era un número. Pero sí que me busque la ayuda, me la busqué yo. Pensaba que si no era muy peligroso el bienestar de ellas y a la vez poder hacer mínimamente el trabajo.<sup>830</sup>

[Em deies: “Quan tens fills has de prendre decisions”. Per exemple, tu et planteges deixar el que estàs fent a la universitat?]

No. Mai. Mai m'ho he plantejat. **Sempre m'ha semblat que he tingut capacitat per fer les dues coses. També es veritat que he tingut molta ajuda, i moltes coses.**

[Ajuda de casa? Ajuda del departament?]

A veure. No, ara parlava d'ajuda de casa. Amb els fills, el meu marit és fill únic i la meva sogra li encanten les criatures, tinc una mare que li encanten les criatures i es queda viuda al cap de poc de néixer la meva filla. Per tant totes dues estaven molt disposades a col·laborar. Més a més era fàcil tenir persones a casa que també t'ajudessin. (...) **El que passa és que fas la carrera més a poc a poc en aquelles etapes. Després treballes més.** Però fins i tot. No vaig parar mai. El que es veritat es que també em va animar el fet de que aquest canvi en el 73 es un canvi en el qual la feina que vaig haver de fer és poca. O sigui la feina forta la vaig fer al 76 i al febrer del 76 feia les oposicions. Ja tenien 3 i 5 anys els nanos. (...) **I el marit em va ajudar molt, i amb això si que depèn molt de l'entorn familiar que tens. Perquè amb això no tens altra ajuda que l'ajuda familiar. No n'hi ha altra. Allavorens pots haver decidit no tenir**

---

<sup>830</sup> Entrevista 022 - Nacida en 1937. Carrera: Ciencias. Químicas 1954/55 – 1958/59. Lectura tesis: 1971.

**família, que és la decisió que fan moltes dones quan volen fer carrera, fan aquesta decisió. Jo no la prenc, però tampoc prenc la de tenir una família de 10. No la prenc aquesta. I aleshores intentes compaginar-ho.**

[Tu et vas plantejar la pregunta jo si vull carrera no vull família?]

No. Mai. El meu marit tenir família ho tenia com a prioritari. Sí. Això de no tenir família no m'ho vaig plantejar mai. Sempre. O sigui: la carrera m'agrada molt, però sempre la família l'he posada per davant, això sí. Després te'n dones compte que has de fer més coses però que tot pot anar.

[I al departament, et suposa una dificultat o no? Perquè si tenies els nens i seguies fent les classes no sé si afectava o no.]

**Bueno, en aquell moment. Clar, com que era la primera, el primer cas que hi havia i jo no demanava res doncs no hi havia cap mena de problema.** O sigui. (...) Me'n recordo que la nena va néixer el 13 d'agost i jo a primers d'octubre vaig començar a donar classes. El nen va néixer el 16 de setembre i a primers d'octubre vaig començar a donar les classes. Ni se'm va plantejar mai que podia deixar d'anar a donar les classes i que prendria tres o quatre mesos. O sigui, l'altra cosa és que t'estiguessis tot el dia allà, però anar a les hores de donar les classes i fes les classes això ho feies. (...) O sigui jo els vaig tenir a l'estiu per tant abans no va haver cap mena de problema, perquè s'acabava el curs. Aquesta etapa prèvia no existia. I posteriorment tornem-hi.<sup>831</sup>

[Em deies: “vaig demanar la dedicació plena quan vaig tenir el primer fill, era comú que es fes? O sigui, al departament hi havia altres dones que ho fessin?]

No, però potser es prenen la vida d'una altra manera, i a mi no. (...) No, no va haver altres dones que ho fessin

[I a tu això et va suposar algun cost?]

**El demanar mitja jornada? Home guanyar menys calés, però com que podia sopar tampoc em preocupava. I preferia. Quan tu tens un nano petit et fa gràcia i tens ganes d'estar amb el nano. És a dir, humanament et compensa.** També es veritat que dedicar-se exclusivament amb el nano, arriba un moment que d'allò. Però estar unes hores amb ell sí. Jo vaig fer-ho de gust, i si fos un altre tipus de país, pots tenir un any de baixa de maternitat sense cap problema, però bueno.<sup>832</sup>

---

<sup>831</sup> Entrevista 006 – Nacida en 1942. Carrera: Ciencias. Químicas 1958/59-1962/63. Lectura tesis: 1970.

“Cuando tuve a mis hijos, nunca me planteé dejar la universidad. Siempre pensé que tenía la capacidad para hacer ambas cosas. También tengo que decir que tuve mucha ayuda. Ayuda en casa. Mi marido, mi madre, mi suegra. Las dos abuelas estaban dispuestas a colaborar en todo. Pero también es verdad que haces la carrera quizás más despacio en esos primeros años. Pero luego trabajas más. Supongo que depende del entorno familiar, yo tuve suerte con mi marido. Porque en este sentido, no hay más ayuda que la de la familia. Hubiera podido optar por no tener hijos, que muchas de las mujeres que eligieron hacer carrera tomaron esa decisión. Yo elegí tener una familia, pero también elegí no tener una familia de 10. En el departamento, como fui la primera mujer que se quedaba embarazada y yo tampoco pedí nada, pues no hubo ningún problema. Los dos hijos nacieron en verano, así que no tuve que faltar al trabajo”.

<sup>832</sup> Entrevista 008 – Nacida en 1945. Carrera: Ciencias. Químicas 1962/63-1966/67. Lectura tesis: 1975.

“Cuando tuve el primer hijo, pedí dedicación plena en el departamento. Significó que ganaba menos dinero, pero podía vivir. Y también, prefería, no sé, cuando tienes un hijo también quieres estar con él. Tampoco quería dedicarme exclusivamente a mis hijos, pero mientras lo pude compaginar bien”.

[Tu comences a l'Autònoma, i dius ara és un bon moment per tenir fills]  
Mmh. Potser amb els estàndards d'ara una dona prudent diria que no. Jo en tenia ganes. Em va semblar que sí. Jo pensava: és un bon moment,estic fent els cursos de doctorat i començo a pensar quina tesi vull fer i un dia el meu director em diu que vaig a consultar un arxiu que allà hi trobaré informació. Hi vaig allà i veig que sí, que la tesi està engegada i arribo a casa i dic ja està: ja puc. Potser hauria pogut ser més endavant o més endarrere. Tampoc sé ben bé. I la meva filla neix al febrer del 72.

**[Com es gestiona la maternitat i la feina?]**

**Estàvem a García-Morato i era ajudant, i vaig trencar aigües a la facultat. I llavors. Després. Unes mínimes baixes suposo que devien existir. Suposo que alguna cosa devia haver. I com ho vaig fer? Doncs les dues àvies, la meva mare i la meva sogra em van ajudar molt. I el marit era un marit que col·laborava. Per tant poca baixa. Però també tota la llibertat que dóna la universitat. Ens devíem repartir les hores de classe entre els tres ajudants. Ells devien fer més hores.**

[O sigui que t'organitzes amb els teus companys de feina]

Sí. Sí. I torno lo més aviat possible a fer lo més estricte. (...) Jo no ho vaig viure com un desavantatge. No. Però això vaig tenir molt suport dels companys, del marit, de les àvies.<sup>833</sup>

[Com afecta el matrimoni o la maternitat en la carrera professional?]

**Mira, jo crec que afecta. En el sentit de que jo en un moment donat, vaig tenir claríssim a nivell personal, que allò de la mujer 10 no ho seria mai. No seria ni una mare perfecte ni una professional perfecta. Almenys jo amb els meus nivells de capacitat. I això sí que ho vaig tenir molt clar i que m'era igual. Però certament afecta.** Afecta per exemple, a veure. Jo recordo. Això és molt personal, però els conflictes amb el meu home eren sempre pel temps. Pel temps de dedicació a les criatures, pel repartiment del temps personal perquè evidentment si tens fills et xupen moltes hores. I tu ja vols que et xupin moltes hores. (...) La baralla forta que jo recordo amb el meu home tenien sempre com a rerefons el repartiment del temps. Perquè ell tenia càrrecs importants i diguem-ne que el seu desenvolupament professional li requeria molt de temps. I és veritat que va acabar guanyant molt més diners ell que jo.<sup>834</sup>

---

<sup>833</sup> Entrevista 021 - Nacida en 1945. Carrera: Ciencias Económicas 1964/65 – 1968/69. Lectura tesis: 1981.

“Poco después de empezar a trabajar en la universidad, y la tesis ya estaba encaminada, pensé que era un buen momento para tener un hijo. Quizás desde la perspectiva actual no era muy prudente pero tuvimos una hija.

[¿Cómo gestionas la maternidad y el trabajo?]

Pues supongo que algunas bajas por maternidad debían existir, pero las dos abuelas me ayudaron mucho. Y mi marido también colaboraba. Y bueno, también que la universidad te da una libertad de horarios que otros trabajos no te dan. Así que me organicé con mis compañeros de departamento. Supongo que ellos hicieron más horas de clase. No lo sé. Tampoco lo viví como una desventaja”.

<sup>834</sup> Entrevista 003 – Nacida en 1947. Carrera: Ciencias Económicas 1964/65-1968/69. Lectura tesis: 1978.

[L'altre dia em deies: "A veure al meu departament era les nenes, ens deien aixins. L'altra companya i jo resulta que vam estar embarassades les dues alhora i ens miraven malament". Era el primer cop que el departament es trobava en aquesta situació?]

**Sí, i tant. Primer cop que hi ha dones i que estan embarassades.**

**[Com es soluciona?]**

**No és soluciona. Doncs que vam tenir els crios i que no vam demanar la baixa ni per parir. És a dir, ni la meva companya ni jo vam confiar de que continuéssim estan a la universitat al tornar. No sabíem lo que podia passar. No és que tinguéssim clar que desapareixíem, sinó que no teníem clar sobre què podia passar. I per evitar qualsevol interferència no vam demanar la baixa. (...)** A veure també he de dir una cosa. En aquest cas jo encara vivia Lleida, i el meu col·lega que treballava amb mi a la mateixa assignatura l'any de tenir la nena ens vam combinar les classes. Perquè la meva filla va néixer a l'abril, i jo vaig estar donant classe fins que la vaig tenir i allavors ell em va agafar les classes i bueno jo vaig fer els exàmens i tal. Total, que després quan vaig tornar al setembre la criatura ja tenia 6 mesos. [Però això queda en el pla de] la privacitat nostra. **Arribem a un acord amb el company [de feina].**<sup>835</sup>

Antes de terminar con este epígrafe dedicado al estado civil de las mujeres universitarias, es preciso hacer un breve comentario sobre la cuestión de las parejas científicas (aunque no podemos aportar datos concluyentes al respecto)<sup>836</sup>. En nuestra muestra, sólo dos de las mujeres entrevistadas tenían a su pareja dentro del mismo departamento, y comparando las trayectorias académicas en un caso y en el otro, los resultados son completamente distintos. En un caso fue una desventaja, pues dentro del departamento se crearon dinámicas desfavorables y ella optó por seguir otra trayectoria profesional. En el otro, se podría decir que se estableció una sociedad científica-personal favorable para ambos conyugues. Consiguieron el máximo nivel profesional con pocos años de diferencia, y fue ella quién lo consiguió primero.

---

"Mira, yo creo que la maternidad afecta tu carrera profesional. Pero también te digo que desde el inicio tuve claro que no sería una mujer 10. No sería ni una madre perfecta ni una profesional perfecta. Lo tuve claro y no me importó Pero claro que afecta".

<sup>835</sup> Entrevista 019 - Nacida en 1950. Carrera: Derecho 1968/69 – 1972/73. Lectura tesis: 1983.

"Yo y mi compañera fuimos las primeras embarazadas del departamento. Y te digo que cuando tuvimos las criaturas no pedimos nada, porque ninguna de las dos confiábamos en que pudiésemos continuar en la universidad si nos íbamos a casa. No estaba claro qué podía suceder. Así que para evitar cualquier sorpresa ninguna de las dos pidió la baja por maternidad. También debo decirte una cosa, pude organizarme los horarios con un compañero del departamento que me permitió concentrar las clases antes de que tuviera la hija. Pero esto era totalmente personal, fue un acuerdo privado entre él y yo".

<sup>836</sup> Helena M. Pycior, Nancy G. Slack, y Pnina G. Abir-Am, *Creative couples in the sciences* (New Brunswick: Rutgers University Press, 1996). En esta obra, que se analizan distintas parejas científicas, concluyen que las situaciones derivadas de esta situación matrimonial y profesional pueden ser muy variadas, en unos casos puede ser un apoyo y en otros una desventaja.

## **7.2 Reconocer y reconocerse como mujeres y científicas**

En 1970, Miguel Siguán en el prólogo que precedía la investigación realizada por María de Borja Solé sobre los factores que intervenían en la elección de la carrera a estudiar, se preguntaba:

¿Hasta qué punto esta igualdad de oportunidades profesionales cambia radicalmente la imagen tradicional de la mujer y destruye la idea -el prejuicio si se quiere- de una diferencia esencial entre los sexos y sus relaciones mutuas en la función social?<sup>837</sup>

En el apartado anterior el análisis giraba en torno a la cuestión universitaria desde una perspectiva formal y organizativa: cómo accedieron, porqué consiguieron acceder, con qué ambientes profesionales se encontraron, cómo se compaginaba la vida profesional con la familiar, etcétera. En este apartado pero, queremos ampliar la mirada para poder identificar elementos más generales del contexto. Elementos transversales al conjunto de mujeres de su generación que optaron por iniciar una carrera profesional. Esta ampliación de la mirada, más allá de la universidad como espacio físico, permite integrar y valorar en su justa medida las trayectorias de las mujeres analizadas en esta investigación desde una perspectiva histórica global.

### **Creación de nuevas identidades: ¿nuevos referentes?**

Al inicio definíamos este grupo de mujeres como una minoría minoritaria dentro y fuera del marco universitario. Y, ahora, añadimos una segunda característica definitoria: fueron un colectivo «*avant la lettre*». Debido a su paso por la universidad, que les permitió adquirir una formación académica superior respecto a la población femenina de su época, vivieron y se desarrollaron profesionalmente de una forma totalmente diferente y anticipada a su época. Fueron no solo unas adelantadas a su tiempo desde la vertiente profesional (la independencia económica les daba poder), también desde el plano personal, creando nuevas dinámicas de relación con los hombres (rompían con el principio de subordinación al marido).

---

<sup>837</sup> Borja i Solé, *Carreras y sexos: nueva versión, estudio comparativo de dos generaciones*, 11-12.



Esta nueva forma de ser, de pensar y de actuar -que en el fondo significaba el rechazo a quedarse encerradas en casa-, también tuvo sus costes y repercusiones tanto en el ámbito profesional como en el familiar. Fueron socializadas según unos parámetros sociales y culturales determinados, pero sus itinerarios vitales y profesionales no encajaban con los modelos aprendidos. Su cara, y también su cruz, fue que tuvieron que adaptarse y reconfigurar su propia identidad entre dos extremos: los modelos femeninos del pasado (sus madres, referentes femeninos que en realidad rechazaban) y la nueva forma en que ellas querían vivir.

Jo rebutjava la figura de la meva mare. Jo no podia assimilar la casa. No volia. I no volia. I no volia. Només de pensar tenir fills m'horrortzava. Quan em vaig casar, ni pensar-hi. Perquè, jo volia viure i volia fer altres coses. I de fet no he tingut fills. (...) Home, després, hi ha moments que dubtes. Perquè després pues em vaig casar i hi va haver un cert moment molt posterior a la meva vida en què hauria sigut capaç de tenir fills perquè ja no m'hauria sentit amenaçada en la meva capacitat de fer. Però allavors ja tenia problemes amb ovaris, em van operar i llavors ja no estava clar que funcionés la màquina. I no els vaig tenir. **Però, diguéssim, jo vaig enfocar molt la meva vida d'acord amb el model d'alguna manera del meu pare, de la vida professional que no pas de la vida familiar. Això sí que per mi és evident.**<sup>838</sup>

[Em deies que la teva vida era totalment diferent a la de la teva mare. La universitat és un dels fets diferencials?]  
Sí, per mi sí. La universitat a mi em va obrir un món desconegut, i la meva mare no va entendre mai lo que jo em vaig acabar dedicant. **La meva mare va morir ara farà dos anys. Va morir sempre pensant que la seva filla petita, la meva germana, que es va casar i després ja no va continuar treballant, havia fet molta sort amb el seu marit. I que jo havia de treballar, m'entens?**<sup>839</sup>

---

<sup>838</sup> Entrevista 028 - Nacida en 1943. Carrera: Filosofía y Letras. Filosofía 1960/61 – 1964/65. Lectura tesis: 1974.

“Yo rechazaba el modelo de mujer que representaba mi madre. Yo no quería cuidarme de la casa. Y tener hijos me horrorizaba. Y de hecho, me casé pero ni pensaba en tener hijos. Yo quería vivir. Y no he tenido hijos. Hubo algún momento que dudé en tener o no tener, pero me lo planteé cuando veía que mi vida profesional no peligraba. En el fondo, yo organicé mi vida siguiendo el modelo de vida de mi padre, de tener una vida profesional, no familiar. Esto sí que es evidente en mi caso”.

<sup>839</sup> Entrevista 023 - Nacida en 1944. Carrera: Derecho 1961/62 – 1965/66. Lectura tesis: 1972.

“La universidad me abrió un mundo desconocido, y mi madre nunca entendió a qué me dedicaba. Mi madre murió hace apenas dos años, y creo que murió pensando que su hija pequeña, mi hermana, que se casó y después ya no trabajó nunca, tuvo mucha suerte con su marido. Y en cambio yo, toda la vida trabajando”.

Lo relevante de sus experiencias es que sentaron un precedente y abrieron las puertas a otras formas de ser mujer. En la universidad porque ampliaron los horizontes y las expectativas profesionales de sus alumnas, pero también en un marco más general: estaban ocupando, no sin esfuerzos, el espacio público. Rompían con barreras mentales y físicas.

[Al llarg de la teva vida, has sigut de les primeres dones en bastantes coses. En el sentit de que estudiaves a la universitat i les teves companyes d'escola no, arribaves a ser professora d'universitat i eres de les poques]  
**Sí, sí, això sí. Perquè he estat una mica davantera, capdavantera una mica sí.** I fins i tot dins del departament quan hi havia [el professor que em va repescar] i hi havia l'altre catedràtic que em tenien molta consideració diguéssim.<sup>840</sup>

[Què va suposar el pas per la universitat?]  
**Personalment jo crec que és un bon desenvolupament intel·lectual. I que després inclús, personalment potser per la teva família, pels teus fills, inclús pels teus nets, et pots convertir en un punt de referència.** (...) Vull dir que si tu ho saps aprofitar. Socialment, mira, com qualsevol professió. Qualsevol professió si tu ets respectat amb la teva professió. (...) O sigui que la clave de tot està en ser bon professional i aleshores personalment, científicament tot et va venint. Després clar, si has tingut la sort d'anar a fora, doncs he conegut a moltíssima gent. (...) Vull dir-te, tot això. A mi el que més m'ha donat són moltes satisfaccions. Moltes. A tots els nivells.<sup>841</sup>

Cada una d'aquestes etapes, jo vaig ser la primera professora ajudant. Clar que només n'hi havia una. Però vaig ser la primera. I la primera dona. D'adjunt interí, els que hi havia hagut abans sempre havien sigut homes al meu departament. Vaig ser la primera dona. De titulars idèntic. D'adjunt numerari exactament el mateix. D'agregat, exactament el mateix. Fins i tot d'agregat jo crec el primer de la facultat. No de tot Espanya no perquè ja hi havia en alguns altres llocs que ja n'hi havia alguna altra. O sigui que, en aquest departament sí que vaig ser la primera dona que vaig accedir però perquè també t'hi portava que fins aleshores tot això no existia.<sup>842</sup>

---

<sup>840</sup> Entrevista 016 – Nacida en 1931. Carrera: Filosofía y Letras. Historia 1948/49-1952/53. Lectura tesis: 1970.

“Sí que de algún modo siempre he sido la primera, o de las primeras. Bueno, en el departamento, el profesor que me dio la oportunidad de volver a la universidad y otros compañeros del departamento, siempre me tuvieron en muy alta consideración. Sí”.

<sup>841</sup> Entrevista 024 - Nacida en 1943. Carrera: Derecho 1959/60 – 1963/64. Lectura tesis: 1970.

“La universidad me permitió desarrollarme intelectualmente. Y, hasta cierto punto, para tu familia, tus hijos, tus nietos, puedes convertirte en un referente. También es un reconocimiento profesional, un reconocimiento a tu trabajo. A mí, mi profesión, la universidad me ha dado muchas satisfacciones, a todos los niveles.”

<sup>842</sup> Entrevista 006 – Nacida en 1942. Carrera: Ciencias. Químicas 1958/59-1962/63. Lectura tesis: 1970.

[Aquí a la Universitat de Barcelona quan tornes, quan fas el trasllat des de l'Autònoma, no hi ha catedràtiques dones. Les dones seguiu sent una minoria a nivell de professorat?]

De fet entrem un bloc de dones. Quan jo entro a l'Autònoma entrem 3 o 4. També hi han homes, però entrem en bloc. Sí que es crea un cert equilibri. Cert equilibri que en el moment de ser catedràtic això es desmarca. Els homes van a catedràtic i les dones es queden com professores titulars.

[Perquè?]

No sé si és que la dona té menys ambició. Ara sí que per exemple, una professora que deu tenir 12 anys menys que jo, és la primera generació que he vist que s'enfada molt perquè els homes són catedràtics i les dones no. **I en canvi nosaltres no ens vam enfadar mai en això, perquè entrar a la universitat ja havia estat una cosa sorprenent. Però allavorens aquesta noia si que té un sentiment de recança, de ressentiment per això. Jo diria que això és una generació de deu anys més jove que jo.**<sup>843</sup>

Però jo no tinc sensació de pionera, perquè no he estat ni la primera ni la segona. És dir, que la presència de les dones a la universitat com a estudiants data de mitjans del segle XIX; amb moltes dificultats. Com a professores pues dels setantes, però el moment que jo vaig entrar també. I que ja hi havia moltes altres dones. Jo no tinc la sensació d'haver sigut. Per exemple, la Carmina Virgili, em sembla que ella deia que havia sigut pionera perquè era excepcional que una dona entrés a la universitat de professora. Jo no vaig tenir mai aquesta sensació, i per exemple, ja et vaig dir, com a catedràtica d'universitat, em sembla que, de sociologia crec que vaig ser la quarta. **És dir, no vaig ser la primera. Per tant, és un camí que ja estava obert. Que encara no era gaire practicable però que no vaig haver d'obrir-lo jo, ja existia.**<sup>844</sup>

---

“En cada una de estas etapas, sí fui la primera. La primera mujer ayudante, la primera adjunta interina, la primera titular, la primera adjunta numeraria, la primera catedrática. Todo esto del departamento. Pero sí, siempre era la primera”.

<sup>843</sup> Entrevista 026 - Nacida en 1942. Carrera: Filosofía y Letras. Historia 1961/62 – 1966/67. Lectura tesis: 1978.

“[Cuando te trasladas de la UAB a la UB, ¿siguen sin haber demasiadas mujeres?]

Entramos en bloque las mujeres. Cuando entré en la Autónoma, fuimos cuatro las mujeres que entramos. Así que se creaba un cierto equilibrio. Pero también es verdad que en la categoría de catedráticos, la cosa se vuelve a desequilibrar. Los hombres llegan a catedráticos, las mujeres son profesoras titulares. No sé si es porque las mujeres tienen menos ambición. Bueno, también te diré, por ejemplo, una profesora que debe tener unos 12 años menos que yo, que es la primera generación que se enfada por esta razón, porque los hombres llegan a catedráticos y ellas no. Pero yo creo que las mujeres de mi generación no nos enfadamos por esto, entrar como profesoras en la universidad ya era un gran logro. Para estas mujeres, posteriores a nosotras, sí tienen cierto sentimiento de resentimiento. Pero es otra generación”.

<sup>844</sup> Entrevista 028 - Nacida en 1943. Carrera: Filosofía y Letras. Filosofía 1960/61 – 1964/65. Lectura tesis: 1974.

“Yo no me siento pionera, pues no fui ni la primera ni la segunda en conseguir nada. La presencia de mujeres en la universidad como estudiantes tienen sus orígenes en el siglo XIX, con dificultades pero ya entonces empieza. Luego como profesora, cuando entré en los setenta, tampoco era una excepción. Es

En realidad vivían de un modelo anterior de mujer, pero que constantemente, de forma explícita o implícita, consciente o inconscientemente, ponían en cuestión. Este cuestionamiento daba lugar a una nueva manera de pensarse como mujer.

[El otro día te preguntaba por las alumnas que tenía en el instituto, a finales de los años sesenta, y si eran muy distintas a ti. Y me decías: **“Sí y no. Es decir, eran distintas porque ya había un marco, pero que todavía era minoritario, donde se podían mover. Pero como personas tenían los mismo condicionantes casi que había tenido yo para definirse a sí mismas y para. (...) Como mujer.** Porque claro. Es un hecho. El poder es masculino todavía hoy en día. Y quiere decir esto que marca las pautas sociales completamente”. ¿A qué condicionantes te referías?]

Quizás lo que estaba queriendo decir es que en el fondo la decisión es más compleja que simplemente decir yo quiero continuar aquí. Por ejemplo, si estoy haciendo el doctorado decir yo voy a continuar. Seguramente en la estructura masculina tenían más claro que si yo estoy haciendo el doctorado, si el catedrático está de acuerdo conmigo, si los resultados van bien, ¿cómo es que yo a un año o así de aquello yo cojo y me voy? Pero claro, yo a la vez estoy teniendo la ruptura del matrimonio de mis padres, el descalabro económico de la familia y personalmente tampoco sé cuál es mi lugar en la vida como mujer. O sea. (...) Entonces, en aquel momento yo tengo la necesidad de liberarme de lo que me oprimía. Y yo pensaba que me oprimía ese entorno y quería cambiar, para tener una distancia. Claro, si hubiera tenido recursos económicos podría haber hecho, o no, otra cosa. Pero ante una oferta de trabajo que yo no la pedí, pero que me vino dada, vi la ocasión de irme. (...)

[¿La educación recibida influía?]

**No lo sé. ¿Qué educación he tenido yo? (...) Tenía todo el inconveniente de la clásico y de lo moderno, de lo nuevo y de la viejo. Iba luchando pero.**<sup>845</sup>

A la meva època no. A la meva època els nois eren els que es guanyaven la vida, per dir-ho així. I tenien la responsabilitat. I les dones eren les que vivien a costa de. Però no era a costa de, perquè tu aportaves la maternitat, el cuidado de la casa i tot això. **I jo vaig viure ja l'entremig de les dones universitàries que volien tenir una activitat pròpia, perquè els hi sortia de dintre una mica. I en el fons, vivíem d'algun model anterior.**<sup>846</sup>

---

decir no era la primera, iba por un camino ya abierto, quizás no era muy practicable, con dificultades si quieres, pero yo no lo tenía que inventar”.

<sup>845</sup> Entrevista 022 - Nacida en 1937. Carrera: Ciencias. Químicas 1954/55 – 1958/59. Lectura tesis: 1971.

<sup>846</sup> Entrevista 003 – Nacida en 1947. Carrera: Ciencias Económicas 1964/65-1968/69. Lectura tesis: 1978.

“En mi época, eran los hombres que se ganaban la vida profesionalmente. Las mujeres vivían de. Pero en realidad, tú no vivía de ellos, pues tú aportabas la maternidad, el cuidado de la casa y todo esto. Yo viví entre dos realidades. Nosotras, algunas de las mujeres universitarias, querían tener una actividad profesional propia, les salía de dentro. Pero en el fondo, vivíamos de modelos anteriores”.

### Otra forma de verse y pensarse mujer<sup>847</sup>

Las mujeres de hoy vivimos de manera esquizofrénica. Necesitamos realizarnos, huir del modelo de nuestras madres, pero no queremos renunciar a la familia.<sup>848</sup>

A lo largo de los dos últimos capítulos, a menudo nos referíamos a estas mujeres como integrante de una “nueva” generación. En su infancia eran la generación de postguerra, en la época de estudiantes eran la generación del sindicato democrático, y en su etapa adulta eran la primera generación de mujeres que elegía tener una vida activa profesionalmente. A todas estas características que definen esta generación se debe añadir una más: fue una nueva generación también en cuanto a costumbres y tradiciones. Dentro de los márgenes que les permitía la mentalidad de la época, fueron conquistando, reconfigurando y transformando elementos socioculturales y mentalidades de gran calado: la disociación del matrimonio y la maternidad; la práctica de nuevas formas de relacionarse socialmente o la conquista de nuevos horizontes profesionales, son una pequeña muestra de estos cambios.

[Hi ha moltes dones que em diuen, jo no vaig ser com la meva mare. Pel context o per què?]

**Això sí que ho tenia clar. I que en els meus fills els hi havia de transmetre la idea de que tu dona has de ser capaç de guanyar-te la vida i de viure per tu mateixa. Això està clar.** Si a més a més la vols compartir és molt millor, és súper fantàstic. Però si no, no. Mira, jo em vaig trobar, quan es va morir el meu home, que llavors jo tenia 50 anys (...) Em va sortir molta gent que se li havia mort el pare, i molts em deien: “però la meva mare no era com tu. La meva mare no tenia feina, la meva mare no tenia estudis. La meva mare ho va passar molt malament”. **O sigui, això sí que és un canvi generacional.** Diguem-ho així. O sigui el record que tenien els nanos que es van quedar orfes, era de ostres que malament ho passem. **I en aquest sentit sí que hi ha canvis generacionals. Que hi són. Com el tema de maternitat. Vull dir, això està claríssim. O sigui, jo crec que el fet diferencial és aquest.**<sup>849</sup>

---

<sup>847</sup> Es complicado poner por escrito y sistematizar los cambios en el ámbito social, cultural y de las mentalidades que vivieron esas mujeres. En este reto, las novelas y los ensayos literarios nos dibujan un universo histórico global que ayuda a comprender mejor la extensión y la profundidad de esos cambios. Algunas de éstas obras son: Martín Gaité, *Entre visillos*; Roig, *Ramona, adéu*; Roig, *El Temps de les cireres*; Capmany, *De profesión: mujer*; Roca, *El Món era a fora. L'educació sentimental de les dones catalanes durant el franquisme*.

<sup>848</sup> Introducción a la entrevista a la actriz. Mujer de hoy, Suplemento dominical de El Ideal, Granada, 13-19 de octubre de 2001: «Ariadna Ozores, hija y esposa de actores, y madre de un niño de siete años, que considera su vida familiar mucho más importante que una profesión llena de éxitos en el cine y en el teatro.», citado en: García de León, *Herederas y heridas: sobre las élites profesionales femeninas*, 105.

<sup>849</sup> Entrevista 003 – Nacida en 1947. Carrera: Ciencias Económicas 1964/65-1968/69. Lectura tesis: 1978.

**Jo crec que entre la generació de les nostres mares i la nostra és on hi ha la diferència. Des de la incorporació a la universitat, el tema del sexe claríssimament.** Per la generació de la meva mare, no ser verge, casar-se. T'havies de casar verge. I casar-te. I en canvi a la nostra, com mínim entre els medis progres, tot això ja es considerava una carxundia infumable. Fins i tot casar-se per l'església es considerava, quedaves fatal. És a dir, la diferència grossa jo crec que és entre la meva mare i la meva. Per exemple, entre jo i la meva germana que té 14 anys menys no hi han diferències. (...) **El tall gros jo crec que és entre la meva mare i jo. Entre la seva generació i la meva.**<sup>850</sup>

Pero, sin lugar a dudas, el elemento clave que permite entender, y afirmar, porque esa era una nueva generación es por el poder de decisión que tomaron: eligieron poder decidir en todas las esferas de su vida. Al finalizar las entrevistas, a todas las mujeres siempre les hacía la misma pregunta: ¿en qué es diferente tu vida de la de tu madre? Y, ¿en comparación a la de tus hijas? A diferencia de los aspectos analizados anteriormente, que siempre señalábamos la diversidad como un rasgo característico, en esta ocasión la unanimidad era casi absoluta. Respecto a sus madres no había color, respecto a sus hijas las similitudes eran muchas más que las diferencias.

**En comparació a la meva mare total. La capacitat de decisió que tenia jo no la tenia la meva mare. Això està claríssim.** Primer perquè ella no tenia una independència, no tenia una feina i per tant no tenia una independència econòmica. (...) **Mira, hi ha una diferència bàsica. I és que en certa manera la meva germana i jo, i d'altres dones de la meva època, creiem que podem arribar fins on vulguem, tot i que és difícil. Però podem.** Però és clar, la meva mare ja no podia plantejar-se això. Ja no podia.

[I perquè us ho plantegeu vosaltres?]

**Perquè ens a sentim amb més bagatge. I per què et sents que tens una preparació, tens una possibilitat de guanyar-te la vida, i per tant, ara és qüestió de que sàpigues organitzar-te i prendre les decisions adequades.** O sigui que et veus molt més potent a l'hora de decidir sobre la teva vida, perquè tens uns estudis i per tant, apart de que tens una capacitat de raonar, que et sembla que això pot ser important, tens un sou a final de mes. Una dona ha de tenir un sou a final de mes. Això canvia les coses.<sup>851</sup>

---

<sup>850</sup> Entrevista 013 - Nacida en 1954. Carrera: Derecho 1971/72 – 1975/76. Lectura tesis: 1981.

“Creo que es entre la generación de nuestras madres y la nuestra donde hay el salto diferencial. Des de la incorporación a la universidad hasta el tema del sexo. Sin lugar a dudas. Para la generación de mi madre la virginidad antes de casarse era sagrado. En el mía, por lo menos entre los progres, ni se contemplaba. O por ejemplo, el casarse por la iglesia. Es decir, el corte generacional es entre esa generación y la mía”.

<sup>851</sup> Entrevista 008 – Nacida en 1945. Carrera: Ciencias. Químicas 1962/63-1966/67. Lectura tesis: 1975.

“La gran diferencia con mi madre es la capacidad de decisión que yo tenía y tengo y ella nunca tuvo. Está clarísimo. Es la diferencia básica. Las mujeres de mi generación, en cierto modo, pensábamos que

[És molt diferent la teva vida de la de la teva mare?]

**Sí! Sí! A veure es molt diferent en quant a autonomia personal, jo diria que aquesta es la diferencia més amplia. La meva mare treballava, vull dir que tampoc és que s'estés a casa. Però en canvi no era una persona. O sigui en totes les decisions depenia del meu pare.** Jo no sé després si la decisió era del meu pare o era la seva, però en qualsevol cas era en totes les coses. I és clar això si que és una diferencia substancial.

[I aquesta, que tu puguis dir que el teu grau d'autonomia es diferent, quins factors diries que intervenen?]

Jo diria. A veure hi ha factors educatius, hi ha factors de situació. Tot això fa clar, que, davant de la vida o davant de les coses tinguis una actitud més autònoma o menys. Certament jo és que casi que estàs obligada a tenir-la, no pots tenir una altra manera. Perquè ets qui decideix totes les coses que fas. **Però això sí que és una diferencia gran. O sigui ella ja prenia decisions amb la feina i això és clar. Però a nivell personal, no. Això si que és trobo jo, molt diferent.**

[No només era una qüestió d'autonomia econòmica]

**No, no, jo crec que era més. Clar no sé si era de manera de ser o d'ambient cultural. Que més aviat jo diria que era d'ambient cultural.** És clar, la meva mare el primer passaport que va tenir el va haver de signar el meu pare, no li donaven el passaport. I la meva mare ho explicava com una cosa horrorosa que li passava! Això devia ser el cinquanta i algo. (...) Jo no vaig tenir problema perquè el meu pare, des de, jo era petita, ens va obrir un compte a la caixa, i per tant jo, per exemple, encara cobro el sou en aquell compte. O sigui que ja el tenia obert. No vaig haver de demanar que em firmés un paper per d'això. Però m'imagino que en el primer passaport que em vaig fer potser sí que va haver de firmar el meu pare, no t'ho podria assegurar. Probablement sí.<sup>852</sup>

Y esta unanimidad no se daba únicamente en la identificación de qué elemento era el marcaba la diferencia (el poder de decisión). Además coincidían en el momento de identificar qué factores les permitían esa independencia: la formación universitaria las situaba en una posición privilegiada y el poder tener una vida profesional activa y rica les daba la independencia necesaria.

---

podíamos llegar donde quisiéramos. Obviamente era difícil, y con dificultades, pero podíamos. Mi madre, ni tan solo se lo podía plantear. Nosotras teníamos instrumentos, una preparación académica, la posibilidad de tener una vida profesional activa. De decidir, en definitiva. Además teníamos un salario a fin de mes, que también es un cambio”.

<sup>852</sup> Entrevista 011 – Nacida en 1945. Carrera: Ciencias. Químicas 1962/63-1966/67. Lectura tesis: 1976.

“Es muy distinta des del punto de vista de la autonomía personal. Creo que esta es la gran diferencia. Mi madre trabajaba, así que tampoco se estaba todo el día en casa. Pero a la hora de tomar decisiones dependía muchísimo de mi padre. Esta autonomía que teníamos nuestra generación pues supongo que era debido a distintos factores: el educativo por ejemplo. También el ambiente cultural. No lo sé, por ejemplo mi madre siempre contaba que para conseguir el pasaporte necesitaba la firma de mi padre. Para ella era un horror aquello. Yo no lo viví eso”.

[Si et demanés quins són els factors, que tu creus que són diferents de la teva mare i et permeten que facis aquest canvi?]

**Home el factor més important és el fet de la teva formació i de la teva capacitat per ser absolutament independent a la vida a l'hora de poder tenir una vida professional.** Això per una banda. El fet també de que tu, la teva formació t'ha permès relacionar-te i triar una parella amb una formació que intel·lectualment també es més fàcil de parlar en segons quins temes. **O sigui jo crec que el tema de la formació és fonamental.** Però a més a més: estàs en un entorn que totes aquestes coses les accepten o no t'importa que no les acceptin. (...) El fet de que tu siguis capaç i a més a més tinguin un ordre de valors una escala de valors en la qual el que pensin els altres no és lo que et mou a la vida. I això ajuda. Quan ets menys capaç per tu sola de fer les coses, probablement la opinió dels altres t'influeixi més. Crec. I també el fet de que si estàs en aquest nivell, doncs també el tipus de relació que tens és més amb persones que et faciliten aquest camí. I això es passa d'uns als altres.<sup>853</sup>

Y al poder tener una vida profesional activa e independiente también propiciaba que el matrimonio no fuera un destino en sí mismo (una necesidad) sino una opción personal tomada (casarse o decidir no casarse).

La meva via és molt diferent de la meva mare? **Sí. Clar. Jo he tingut vida professional i la meva mare no va tenir vida professional.** Sí, clar, clar. Però, la meva mare no tenint vida professional sempre havia sigut una persona que sempre havia defensat molt la seva independència personal. O la seva capacitat d'opinar i de fer. L'altra cosa és que el límit era anar treballar fora de casa com si diguéssim, el fet tenir una carrera professional. Per això, jo dic que és tant important moltes vegades que no et limites tu mateixa. O sigui jo estic segura que la meva mare es va posar aquesta barrera de dir: no, jo fora no. pel teu pare o pel que sigui. Però alumillor tampoc. O sigui que si tu et poses una barrera, que la societat t'ajuda a posar-te-les, però també tu te les acabes posant. Però que si tu no te les poses, les barreres que et posa la societat doncs les pots superar millor.

[Però per exemple, la teva mare treballava abans de la guerra i socialment al teu pare no li agradava que treballés fora.]

La meva mare opinava que al meu pare no li hauria agradat. I com que no ho va fer mai tampoc és un tema que es va tractar massa.

[Però a tu, amb la teva parella no vas tenir això]

No. **Al casar-te una mica més gran, ja les coses ja són molt clares. Del que penses fer a la vida. Clar, si tu et cases als 18 anys, bueno, que no era el cas. (...) O sigui, hi ha companyes que estan estudiant, deixen la carrera, es casen,**

---

<sup>853</sup> Entrevista 006 – Nacida en 1942. Carrera: Ciencias. Químicas 1958/59-1962/63. Lectura tesis: 1970. “Para mí el poder formarme académicamente me dio la capacidad de obrar libremente y poder tener una vida profesional activa. Esto es evidente. Pero además también influye el entorno. Si tu entorno te ayuda, te anima, valora positivamente lo que tú haces ayuda. Es decir, por un lado, tú te sientes capaz y tiene una buena formación. Por el otro, el entorno en el que vives se valora positivamente”.



**per dedicar-se al marit.** És clarament el contracte que han fet entre ells. És: jo em dedicaré a col·laborar amb tu tota la vida. Per tant, si hem de fer canvis els haurem d'anar pactant, però d'entrada aquest es el pacte. **Aquest no va ser gens el pacte nostre. El pacte nostre és que som dos persones que estem fent la nostra vida i la farem junta a partir d'ara. I això és molt important.**

[Això si que és un canvi significatiu entre tu i la teva mare.

Claríssimament. Entre la meva mare et diria fins i tot amb molta gent de la meva edat. I t'has de trobar amb una persona que, que accepti, que ho vegi normal això també. Que hi fa molt.<sup>854</sup>

[Et cases amb 27 anys. Et cases tard per l'època?]

Sí. Tenia 26 encara. Casi que feia els 27. Sí. per la època era una mica tard. Perquè clar, per exemple de les meves amigues, va haver-hi una que es va casar amb 18 anys. Quan ho penses, una cosa horrible. **Però de les que vam acabar la carrera juntes, jo vaig ser la última que es va casar.** O sigui la primera es va casar just acabar la carrera. Es va casar amb 22 anys.

[I tu què pensaves?]

A mi allò no, jo ho veia massa aviat. Bueno, potser perquè tampoc va sortir la cosa. A vegades no ho saps. A la meva època no. **Amb les meves amigues de la facultat, devien pensar entre elles: "aquesta tant fer tesi i tal de cosa d'aquestes, no es casarà". Després jo crec que van pensar: "si es casa, no durarà. No tindrà fills". Doncs mira, porto quaranta i tant anys casada i tinc dos fills.** O sigui, vull dir-te que la vida dona per tot, però la idea aquesta si de que jo em vaig casar gran.<sup>855</sup>

**Passa que ni la meva germana ni jo ens hem casat. I suposo que és perquè tenim una visió molt igualitària de les relacions. Ni les dones que manen ni deixar-te manar.** I aleshores, això, també, d'una banda que et trobes molt bé a casa, segon que a casa teva no et posen impediments de si surts a les 8, a les 10 o a les 11. Mai van dir heu de tornar a casa a tal hora. **I que aleshores et trobes que has d'acceptar. Ara potser ja no tant però has d'acceptar una relació relativament desigual, fa que no t'acabis de decidir.**

[Aquest és la sensació que tenies aleshores?]

---

<sup>854</sup> Entrevista 006 – Nacida en 1942. Carrera: Ciencias. Químicas 1958/59-1962/63. Lectura tesis: 1970.

“La gran diferencia es que yo tuve una vida profesional y ella no. Lo primero. El límite obviamente es que yo trabajé fuera de casa y ella no. Pero también te diré, que a veces los límites mentales que se pone uno mismo te impiden hacer ciertas cosas. Es verdad que la sociedad también contribuye a ponerte esas barreras mentales. Pero la diferencia es: si a pesar de existir estas barreras tú te propones superarlas o no. Por ejemplo al casarme un poco más tarde de lo que era normal para la época, la relación que establecí fue distinta. Yo no me casé para dedicarme a él y a la familia. Por otra parte, esto era muy común. Nosotros establecimos otro pacto: nos casamos y hacemos vida juntos, pero entre iguales. Y esto, sí que es importante”.

<sup>855</sup> Entrevista 024 - Nacida en 1943. Carrera: Derecho 1959/60 – 1963/64. Lectura tesis: 1970.

“Quizás sí que me casaba tarde para la época. Una compañera mía se casó con 18 años. Qué horror. Del grupo de amigas de la facultad, de las que terminamos la licenciatura, yo fui la última de casarme. Yo pienso que mis compañeras de facultad pensaban que tanta tesis y tanta universidad pues que no me casaría ni tendría hijos. Pero mira, sí me casé y tuve hijos”.

Si. (...) A veure, també hi ha el tema de les relacions no correspostes. D'una banda com de l'altra, que a vegades no coincideixen. Això també. Però al mateix temps tampoc no hi ha un afany massa considerable a buscar parella. És curiós. Ho he pensat moltes vegades. Hi ha vegades que li dic a la meva germana: potser no ens vam enamorar massa? Perquè per exemple, quan veus determinades pel·lícules, i veus que la noia perd el cap per un mequetrece. No m'agrada. **Llavors penso que sí, que devíem tenir una mena d'orgull de no ho sé. De personalitat difícil per, bueno, dir, faig renunciés i ja està. No ho sé. Les companyes del curs totes tenien novio. I es casen. (...) A veure, jo no em veia mai casada. Penso que no hagués aguantat.**

[Pel fet que em deies que implicava renunciés?]

I no ho he viscut malament. No ho he viscut malament. No sé perquè. Però no. No ho sé. I la majoria sí, en aquell moment, casar-se era. (...) A casa jo no tenia cap pressió. Ni per part de mare ni per part de pare.<sup>856</sup>

[La pregunta venia perquè en aquella època les noies es casen molt joves.]

Sí, sí. Les dues meves millors amigues, [una] es va casar sense que haguéssim acabat la carrera, i [l'altra] es va casar a l'any següent d'acabar la carrera. Efectivament.

[En el teu cas, això no es dóna]

Bueno jo sempre he dit una cosa, és a dir, jo no m'he casat perquè no vaig trobar cap senyor que m'interessés prou. Si l'hagués trobat possiblement m'hauria casat. (...). Però no. No em motivaven lo suficient com per dir fem un projecte de vida conjunt.

[Però clar, en aquella època. Ara és molt normal. Però aquella època podia costar o per exemple a casa si...]

No. Mai em van dir res. Fins i tot una vegada el meu pare em va dir: "sent com ets més val que no et casis". I alguna vegada, algun novio d'aquests que havia tingut que ens havíem acabat barallant m'havia dit que jo era una persona. **Venia a dir, ell era bastant tontet, aquesta és la veritat, que jo era massa intel·ligent i que els homes no es casarien mai amb dones que fossin tant intel·ligents. Volia dir, no tant intel·ligència com sapiguer què volia, com ho volia. La meva determinació, el meu, tenir les coses clares. Que les he tingut sempre bastant, i per tant, bueno, és clar, que això fa més difícil. I has de tenir una capacitat d'encaix. I d'entendre la posició de l'altra com per poder**

---

<sup>856</sup> Entrevista 026 - Nacida en 1942. Carrera: Filosofía y Letras. Historia 1961/62 – 1966/67. Lectura tesis: 1978.

"Ni yo ni mi hermana nos hemos casado. Supongo que las dos tenemos una visión muy igualitaria de las relaciones personales. Ni las mujeres mandan ni dejarse mandar. Bueno, también estábamos bien en casa de mis padres. Y en esa época, en cierto modo tenías que aceptar relaciones relativamente desiguales. Ambos factores hacen que decidas no casarte. Bueno, también que hay relaciones que no funcionan. No lo sé, pienso que teníamos cierto orgullo o una personalidad difícil. No queríamos hacer renunciés. Mis compañeras de curso tenían novio y se casaban. Pero yo no me veía casada. Creo que no hubiera aguantado".

**tenir una convivència raonable.** Jo no vaig trobar ningú que em mereixés l'esforç de construir un projecte en comú. I jo anava fent la meua vida.<sup>857</sup>

Ese proceso de cambio no fue inmediato. Muy al contrario, fue progresivo y lleno de contradicciones. Que ellas asumieran la igualdad de partida como algo incuestionable era el paso fundamental, pero también su alrededor tenía que formar parte de ese cambio. Y en algunas ocasiones el cambio era compartido, en otras no.

[El canvi que fas tu respecte a la teua mare, també l'ha de fer l'home respecte als seus pares.]

No, no l'han de fer.

[El fan?]

A veure. **Jo crec que pels homes, és mot més suau el canvi. O sigui, per exemple, ells ja estan a fora de casa.** Han d'acceptar que la dona. També es veritat que la nostra generació, jo em comparo amb la meua filla i veig que ja les propostes de la meua filla són més radicals que les meves.

[En quin sentit?]

**Jo per exemple tenia la sensació de que havia d'anar pactant el poder fer unes determinades coses però que encara les havia de presentar de tal manera que havia de convèncer primer, per a que anés evolucionant. (...)** Aleshores tu has de fer el canvi. Però has de fer el canvi, o almenys com ho he vist jo. És una mica d'anar pactant pas per pas. Bueno ho farem aixins i tal. I anar convencent a l'altre que aneu caminant aixins. La meua filla és un dret que ja té. No ha de pactar res. Ella pot fer-ho i ja està.

[Ara em posaven les dues manes en paral·lel per il·lustrar-me com s'han d'anar igualant les posicions]

**Però tu has de fer tot aquest camí. O sigui, aquest canvi que tu sents a dintre el vas fent. Entens que ha de ser així, però potser te l'has d'anar guanyant.**

[Individualment? O sigui també una opció personal?]

A veure. D'entrada és individual. L'altra cosa és que el que tu pugis explicar o donar exemple, o donar, veure com es fa, passa a altres. O parlar-ne.

[Amb amigues de la teua edat?]

Amb amigues. Sí. Això és així. I cadascú s'ho fa a la seva manera. I a mes a més, també és veritat que el fet que tu ho puguis fer, i tenir altres companyes que han fet el mateix que jo. Però això es tota la vida. De dir. Tu estàs en un ambient que diuen, per exemple: un home decideix anar-se'n a treballar tres anys a fora i normalment la dona ho veu bé. Que la dona se'n vagi a treballar i

---

<sup>857</sup> Entrevista 004 – Nacida en 1945. Carrera: Filosofía y Letras. Filología Griega 1962/63-1966/67. Lectura tesis: 1971.

“Yo no me casé porque no encontré la persona con quien pensara que podía hacer un proyecto de vida en común. Pero entonces la gente se casaba y se casaba muy joven. Recuerdo uno de los novios que tuve, al dejarlo me dijo que nunca me casaría porque los hombres no querían mujeres inteligentes. Bueno inteligentes, yo creo que lo que no querían eran mujeres que fueran decididas, que tuvieran las cosas claras. Y claro, cuando uno tiene su propia opinión la convivencia se complica. Yo iba haciendo mi vida”.

el marit més o menys, això es veu socialment, mare de deu. Has abandonat el marit. No. No l'he abandonat ni molt menys. Hi estem d'acord. Ho has hagut de pactar. Jo crec que és això. **La nostra generació és una generació d'anar-ho aconseguint a nivell individual a base d'entendre que hi ha una evolució. Que tu la veus claríssima, però que has d'ajudar a l'altre que també ho vegi molt clar. Cosa que la generació de la meva filla, això està absolutament assumit.** És que ni se li acudiria a l'altre que pogués pensar-ho d'una altra manera. (...) Sí que ha sigut una evolució molt clara. Clar a nivell familiar? A nivell global? Jo crec que és a nivell global. Jo amb les meves amigues jo era de les que, com si diguéssim de les que. Bueno, amb la meva filla, encara algú recordo que deia: “és que es un mal exemple”. En el sentit de que sortim, entrem, fem i desfem sense que li haguem de demanar res al marit. Però és que clar, jo això ja ho feia. Bueno, també té el seu caràcter. Cada persona és cada persona.<sup>858</sup>

### **Contradicciones y paradojas**<sup>859</sup>

Pero como en todo proceso de redefinición personal y profesional, aparecen con fuerza las contradicciones. En clave de reconocimiento profesional y científico: ¿qué connotaciones a corto y largo plazo temporal tuvo que una minoría minoritaria de mujeres iniciara su carrera profesional en la universidad? Solo por el mero hecho de estar presentes ¿se conseguía automáticamente una igualdad de trato tanto en el ámbito profesional como en el personal?

En 1978 en un texto que analizaban la presencia de las mujeres en la universidad española, las autoras hacían un diagnóstico sobre qué posición tenían las profesoras universitarias en relación a las ideas y corrientes feministas que se estaban desarrollando entonces:

---

<sup>858</sup> Entrevista 006 – Nacida en 1942. Carrera: Ciencias. Químicas 1958/59-1962/63. Lectura tesis: 1970. “Yo creo que para los hombres el cambio era más suave. Ellos ya estaban fuera de casa, tenían que aceptar que la mujer también. Mi experiencia personal es que tenía que ir pactando el poder hacer determinadas cosas. Es decir, que las tenía que presentar de forma sugerente para convencer y conseguir cambiar lentamente. Para ello, tú primero tenías que hacer el cambio. Y luego pactar. Yo con mi hija veo que esto está superado, ella no tiene que pactar nada, lo hace y punto. Nosotras teníamos que ir ganando ese derecho. Primero a nivel individual, pero ayudaba que en tu entorno hubiera mujeres que también iban conquistando ese poder hacer. A ver, tú como mujer lo veías clarísimo el cambio, pero tenías que ayudar a que el otro también lo viera”.

<sup>859</sup> Estas contradicciones y paradojas no se dan exclusivamente entre las mujeres universitarias, pueden hacerse extensible a muchos otros casos. En esta investigación nuestro objeto de estudio son las universitarias pero precisamente, el elemento clave y diferencial es que estos cambios forman parte del conjunto, es una ruptura generacional.

En las luchas llevadas a cabo por la Universidad en los últimos años, la mujer ha participado siempre de una manera activa, pero, dentro de estas luchas, en el contexto general de transformación de la institución universitaria, son prácticamente inexistentes tanto reivindicaciones femeninas como planteamientos feministas. Ello es debido fundamentalmente a dos factores: Por un lado, la conciencia ampliamente extendida de que en la Universidad, propiamente, no existe una discriminación contra la mujer, que el terreno universitario es una especie de *ghetto* privilegiado donde la mujer es igual al hombre. (...) El segundo factor, (...) sería la actitud de los partidos de izquierda (hoy mayoritarios en la Universidad) respecto a la problemática de la mujer. Su atención ha sido prácticamente nula y aunque hoy en día la situación está cambiando a nuestro favor, hasta hoy ha tenido un peso negativo.<sup>860</sup>

En buena parte de las entrevistas, esta postura tendente a no reconocer explícitamente la existencia de haber padecido discriminaciones por su condición de mujer es bastante común. Es decir, los testimonios sin negar que pudieran existir determinadas dificultades añadidas por el hecho de ser mujer, su itinerario personal les lleva a pensar que esas dificultades eran superables mediante el esfuerzo personal y el trabajo bien hecho. Sus respuestas se corresponden a unos patrones mentales de pensamiento gestados en base a su propia experiencia y su posición social, omitiendo claramente el contexto social como un factor más que intervenía en sus trayectorias. Los matices, en este caso, también son importantes ya que existen distintas formas de valorar si había o padecían discriminación por su condición de mujer.

En un extremo, ubicamos aquella posición en que se realzan los aspectos individuales y meritocráticos como los fundamentales a considerar. Ellas explican sus trayectorias en función de éstos parámetros. Además, tienden a prescindir del contexto social en el cual se desarrolló su itinerario vital.

[En aquests textos d'homenatge que em vas donar, et definien com una persona que tenia una "forma particular de entendre el feminisme". Quina és aquesta manera particular?]

**Jo crec que nosaltres [referint-se ella i una companya seva] no fem feminisme. No anem dient jo sóc dona. Sinó que nosaltres el que fem és feina ben feta i sense límits. I el que volem es que ens apreciïn pel nostre treball. Però sense. La nostra idea es que si tu ho veus. Mai hem anat. O sigui de moviments feministes i de coses de dones no. No he fet això. El que hem fet és fer una feina molt bona i molt seria i amb molt de caràcter. (...) O sigui és el sentit d'autoritat, el sentit de saber clavar un crit, però no fer de dona.**

[No fer de dona?]

---

<sup>860</sup> Laorden y Giménez, «La mujer en la universidad española», 82-83.

No fer de dona. Fer de bona feina, de bon vicedegà, de bon. És igual. (...) Anem per la feina ben feta i puntó. I que ens apreciïn per nosaltres mateixes i pel que fem. I s'ha acabat.<sup>861</sup>

Una segunda postura sería la que aun reconociendo la existencia de esa discriminación, considera que ese no fue su caso.

**Jo personalment no m'he sentit mai perjudicada pel fet de ser dona. Més aviat el contrari. El contrari.** Vull dir. A mi em van posar de diputada perquè hi havia d'haver-hi una dona en a les llistes. I em van triar a mi perquè era jove, perquè era universitària, perquè ja tenia un càrrec en aquí. Perquè no tenia família. Per una sèrie de coses. És dir. **A mi, jo personalment, el ser dona no m'ha perjudicat o jo no he percebut que em perjudiqués. Però una cosa és que jo no tingui aquesta percepció i l'altra és que no vegi què passa al meu voltant i quina és la realitat social. Que és aquesta. És dir, que a tu no t'hagi afectat directament no vol dir que no existeixi.** Això, procuro que el món no passi només pel que m'ha passat a mi.<sup>862</sup>

Y, en tercer lugar, está la postura de denuncia: identifican situaciones en las que sí existe un trato diferencial por el simple hecho de ser mujer.

**Jo diria que no s'explicita [la discriminació]. Hi ha molts cercles tancats en els que les dones ho tenen mot difícil. Des de, diríem, tot lo que puguin ser llocs de prestigi de reals acadèmies, de científics d'alt standing i en algunes especialitats. En Física per exemple. En Medicina. Que són realment cercles molt tancats, però no s'explicita. No es diu que no entri cap dona. No, senzillament si han de triar una persona sempre hi ha un que és un home que té més qualitats.** Per exemple, Medicina és una carrera que ara hi ha més dones que homes. Si tu vas a qualsevol hospital molts dels caps de serveis son homes. I el director mèdic? Jo no conec cap que sigui una dona. Perquè? Està explicitat? No. **Hi ha una regla no escrita per la qual el que accedeix doncs ha**

---

<sup>861</sup> Entrevista 024 - Nacida en 1943. Carrera: Derecho 1959/60 – 1963/64. Lectura tesis: 1970.

“Yo creo que yo y otra compañera de departamento no hacíamos feminismo. No íbamos diciendo somos mujeres. Sino que hacíamos el trabajo bien hecho y sin límites. Y lo que queríamos era que nos reconocieran y nos respetaran por nuestro trabajo. De movimientos feministas y cosas de mujeres no. No lo he hecho yo. Lo que hemos hecho es un trabajo bien hecho y con carácter. Es decir, en el sentido de autoridad, de saber decir hasta aquí si es necesario, pero no hacer de mujer. No hace de mujer en el sentido de que hacíamos el trabajo bien hecho y punto”.

<sup>862</sup> Entrevista 004 – Nacida en 1945. Carrera: Filosofía y Letras. Filología Griega 1962/63-1966/67. Lectura tesis: 1971.

“Yo personalmente nunca me sentí discriminada o perjudica por ser mujer. Es más, fue al contrario. Quiero decir. A mí me pusieron como diputada porque quedaba bien que hubiera una mujer en las listas. Y me escogieron porque era joven, universitaria y no tenía familia. Bueno, por un conjunto de factores. Es decir. A mí, personalmente el ser mujer no fue una desventaja o por lo menos no lo percibí así entonces. Ahora bien, que yo no lo percibiera no significa que no viera lo que sucedía a mi alrededor”.

**de tenir un currículum determinat, que com tots sabem no solament és el currículum, sinó que també son uns acompanyaments subjectius que fan que les persones et jutgin. A no, si el fulano té una carta de recomanació del fulano això és importantíssim. Canviar la mentalitat és lo més difícil de tot, i la mentalitat aquí encara no la hem canviat. No la hem canviat.**<sup>863</sup>

Estos tres ejemplos reflejan la diversidad de posturas existentes al respecto. Pero ¿qué reflejan todas ellas? El denominador común en todas estas posturas es que se puede detectar un déficit teórico importante en términos de género en el proceso de reevaluación de la propia trayectoria. Salvo en algún caso muy concreto, no ponen nombre a la discriminación sufrida, la perciben pero no la racionalizan.

[I m'has fet la referència "i era dona"]

Home sí. Això ho he pensat molt perquè inclús com a recerca lo que jo he fet és perquè sóc dona. **Jo crec que he sigut feminista "avant la lettre" i que em vaig tornar feminista després, al 75 o aixins. Perquè jo sempre, la igualtat per mi venia donada. Ni se'm ocorria que jo tenia que fregar el vàter i el meu marit no. No. Això era impossible. Però home quan penses la teva vida, segurament si hagués sigut noi hagués tingut una professió. No hagués trigat a entrar a la universitat o lo que fos quan ja tenia 30 i pico d'anys. Ho hauria fet abans segurament.** No ho sé. Segurament la clandestinitat, potser ara seria ministre si hagués volgut. No ho sé. Però clar, al ser dona i catòlica. (...) **Jo crec que ser dona sí ens marca a totes. Afortunadament eh. Però clar, jo he sigut dona i les dones som diferents.** No som iguals. Aleshores. I es veu quan parlen tots aquests, sempre són ells. Ara sembla que estem canviant afortunadament, però ara encara costa.<sup>864</sup>

---

<sup>863</sup> Entrevista 012 - Nacida en 1945. Carrera: Ciencias. Químicas 1962/63-1966/67. Lectura tesis: 1972.

“Creo que la discriminación no se explicita. Existen muchos círculos cerrados en los que las mujeres lo tienen muy difícil: sitios de prestigio, academias, redes de científicos. No lo sé, por ejemplo en Medicina, en Física es evidente. Son círculos cerrados donde no se dice explícitamente que las mujeres no pueden entrar, pero la realidad es que no entran. En el momento de dar entrada a nuevos miembros, siempre se elige a un hombre. Existe una regla no escrita, que el currículum no es determinante, que existen unos elementos subjetivos que favorecen a los hombres. Cambiar la mentalidad es muy difícil, es lo más difícil, y aun no la hemos cambiado”.

<sup>864</sup> Entrevista 027 - Nacida en 1936. Carrera: Filosofía y Letras. Historia 1954/55 – 1958/59. Lectura tesis: 1968.

“Creo que fui feminista “avant la lettre” y que me hice feminista después de 1975. Porque para mí, la igualdad venía de origen. Ni se me ocurría pensar que yo tenía fregar el baño y mi marido no. Era imposible según mi esquema mental. Pero cuando pienso en mi vida, seguramente si hubiera sido hombre hubiera tenido una profesión mucho antes, no a los 30 años. Hubiera entrado en la universidad antes. Muy probablemente. Creo que ser mujer sí nos marca, a todas. Afortunadamente. Pero he sido mujer, y las mujeres somos distintas”.

[En este sentido te quería preguntar por una frase que de dijiste el otro día: "intelectualmente nunca me sentí discriminada"]

Yo creo que no me sentí discriminada intelectualmente. También por mi carácter. O sea tú dices: ¿discriminada? O sea, yo recuerdo que cuando me hicieron ese reconocimiento de mi tarea como mujer, el día, un 8 de marzo de un año, **yo recordaba y a veces se lo había leído a algunos alumnos una poesía de Jaime Gil de Biezma que empieza diciendo "Como todo joven yo vine a llevarme el mundo por delante". Yo decía que, que nosotras, como mujer, lo último que pensabas era que te pudieras llevar el mundo por delante, como mucho que el mundo no se te llevara a ti. Es decir, que lo complicado. O sea, no me sentí discriminada pero me doy cuenta que lo difícil era crearte una identidad, compatibilizar tu posible trabajo con una relación y con incluso tener hijos. Eso es, era complicado.**

[¿Entonces (haciendo el doctorado) lo percibías ya así?]

**No. Entonces lo sufría, pero no lo tenía tan. O sea. Entonces recibía el input y estaba mal pero. Me sentaba mal como persona, pero no lo tenía racionalizado como luego pronto me pude dar cuenta.**<sup>865</sup>

Con estas citas no estamos haciendo una crítica sobre si ellas reconocen o no reconocen (ahora y entonces) la existencia de una discriminación por razón del sexo. Sus relecturas individuales son interesantes precisamente porque nos permiten ver los límites del cambio que ellas mismas iniciaron. A pesar de que ellas dieron el primer paso firme en la conquista de la universidad en el ámbito docente, no consiguieron habitarlo ni hacerse suyo ese espacio<sup>866</sup>. La ocupación física y simbólica de la universidad en el estamento docente fue importantísima, pero la hicieron en función de las reglas ya establecidas. Serían las generaciones posteriores, en las décadas siguientes, que además de querer ocupar la universidad reclamarían tener un espacio propio dentro de la institución.

---

<sup>865</sup> Entrevista 022 - Nacida en 1937. Carrera: Ciencias. Químicas 1954/55 – 1958/59. Lectura tesis: 1971.

<sup>866</sup> Ballarín Domingo, «Entre ocupar y habitar. Una revisión historiográfica sobre mujeres y Universidad en España».





## CONCLUSIONES / CONCLUSIONS

### VERSIÓN CASTELLANA

[Per què el món de la recerca és sobretot masculí?]

Carmina Virgili: No és un problema exclusiu del món de la recerca. El poder, des de sempre, ha estat dels homes. Les dones som actualment el 50% de la humanitat, però som com «la cara oculta de la lluna». Cal prendre-hi mesures actives, ja que no s'arreglarà només amb el pas del temps. (...) Recordo que de les tres primeres catedràtiques d'Espanya, una era de Pedagogia i les altres dues érem de Geologia, una nova especialitat que es va crear aleshores. **Érem pioneres, ens van «colar» per les esclotxes del sistema. Ens miraven amb simpatia, potser, amb benevolència, com si fos quelcom excepcional, i les excepcions sempre juguen amb avantatge. La generació actual de dones ho té més difícil: no són una excepció, són una majoria, i volen entrar al món de la recerca per la porta, no pas per una esclotxa!**<sup>867</sup>

Me parecía interesante empezar este apartado con el fragmento de una entrevista a Carmina Virgili, una de las tres primeras mujeres en el Estado Español que consiguió la cátedra por oposición en 1963, porque en buena medida cita muchos de los elementos que hemos encontrado y analizado a lo largo de estas páginas. En este fragmento, Carmina Virgili identificaba que la generación actual<sup>868</sup> de mujeres que querían dedicarse a la investigación (al mundo de la universidad) estaba entrando por la puerta grande con decisión y por el camino oficial. Contraponía esta generación a su propia experiencia vital, asumiendo que ella (junto a contadas compañeras) fueron pioneras y entraron por las fisuras (*les esclotxes*) que el sistema tenía. Y que ellas, a pesar de vivir en un contexto adverso, supieron aprovechar.

---

<sup>867</sup> Quintana y Martínez, «Dona i universitat. Entrevista Carmina Virgili», 22.

<sup>868</sup> La entrevista se publicó en 2007.

Las mujeres universitarias que han sido objeto de estudio en esta investigación no encajan en ninguna de las dos “categorías”: no fueron pioneras, pero tampoco entraron por la puerta principal. Las mujeres que nacieron entre 1936/39 y 1950 (y que estudiaron o iniciaron sus carreras académicas durante el régimen franquista), forman parte de una generación de/en transición entre esas dos realidades. Describirlas como “pioneras” era inexacto, pues numéricamente representaban ya una minoría de cierta entidad: las mujeres, como alumnas y como profesoras universitarias iban llegando progresivamente a buena parte de los departamentos y facultades. Y no sólo llegaban, además llegaban para quedarse.

Sin embargo, ese acceso no fue por la puerta “principal”, tampoco por las fisuras del sistema. Metafóricamente hablando, esa generación de *mujeres universitarias de / en transición* aprovecharon los pequeños y aislados caminos ya abiertos por sus predecesoras. Y, a la vez, abrieron nuevas ventanas y puertas laterales de entrada. La heterogeneidad y diversidad de trayectorias femeninas de acceso y de inicio de la carrera académica universitaria reflejadas en el sexto y, muy especialmente en el séptimo capítulo, ponen de manifiesto que su integración en el mundo profesional universitario fue compleja y diversificada. Es decir, normalizaban su presencia en los estamentos docentes a la par que abrían nuevos horizontes profesionales académicos a generaciones posteriores.

Cumplían, en este sentido una doble condición no exenta de contradicciones: eran las primeras (en plural), pero no eran casos aislados. Ellas abrían nuevos canales de entrada y a su vez los hacían transitables. Ocupaban un espacio físico y simbólico mediatizado hasta el momento exclusivamente por hombres, pero al mismo tiempo no conseguían habitarlo y ocuparlo completamente. Como todo fenómeno en transición, estas mujeres universitarias vivían y convivían con elementos del pasado a la vez que integraban nuevos elementos propios de su presente. Y, rechazaban el modelo de mujer tradicional impuesto a la vez que reclamaban otra forma de ser y vivir como mujeres, como profesionales y como ciudadanas.

Aunque parezca una obviedad es necesario señalar que este proyecto aspira a hacer aportaciones globales en el marco de la historia social del período histórico analizado, la época franquista. Optar por las mujeres universitarias como objeto de estudio tiene una doble justificación (o una doble motivación). Por un lado, porque estas mujeres estudiaron y ejercieron como profesionales en la universidad en un contexto histórico que, si bien legalmente les permitía acceder a dicha institución, lo

cierto es que desde el punto de vista de los convencionalismos socioculturales significaba romper y superar determinadas barreras mentales. En este sentido se podría considerar que este proyecto llena un vacío temático informativo: identifica la cantidad y la distribución de las alumnas y las profesoras en la universidad franquista.

Sin embargo, las hipótesis planteadas querían ir un paso más allá: a través de las mujeres universitarias se podían analizar qué sistemas de relaciones interpersonales e intrapersonales se creaban o se transformaban dentro del ámbito universitario. Entre sus compañeros y compañeras de licenciatura, primero, y luego entre los y las compañeras de la profesión. Es decir, nos interesaba tanto cuantificar y evaluar el fenómeno en sí mismos (cuántas mujeres llegaban a la universidad, cómo se distribuía y quiénes, cómo y porqué se quedaban), como relacionarlo con su contexto histórico, dinámico y cambiante a lo largo de las décadas analizadas.

Era una condición indispensable, si se quería hacer una historia social del periodo, plantear el análisis de ese fenómeno desde una perspectiva global e interrelacional: por un lado, qué valor histórico tenía que las mujeres accedieran a la universidad y ejercieran profesionalmente como académicas (historia de la ciencia o de la educación). Al mismo tiempo, qué significaciones (connotaciones) sociales y culturales tenía que las mujeres accedieran a ese nivel académico y profesional en relación a la función social que atribuía el régimen franquista a la población femenina (historia social).

Obviamente, una de las perspectivas se centraba en el ámbito educativo, científico y universitario; pero la otra mirada ampliaba y traspasaba los límites físicos y simbólicos de la institución académica. En definitiva, situaba el fenómeno en un doble eje analítico: la universidad y la sociedad. En efecto, la mujer universitaria<sup>869</sup> contravenía frontalmente el ideal de mujer tradicional franquista: asimilable a la idea del “ángel del hogar”, modelo con sus raíces en los ideales decimonónicos y de la Iglesia Católica. Y esa contravención no era, en absoluto, marginal o colateral, pues en el fondo cuestionaba desde la base la función social que les asignaba el régimen: las universitarias ni tenían como horizonte de futuro inmediato el hogar familiar<sup>870</sup>, ni tenían ninguna necesidad económica objetiva que las obligara a trabajar.

---

<sup>869</sup> Utilizamos el singular solo en este caso para referimos de forma genérica (colectiva) a aquellas mujeres que estudiaron o ejercieron profesionalmente en la universidad.

<sup>870</sup> Presuponemos que no todas las mujeres que iban a la universidad lo hacían pensando que era simplemente una etapa previa al matrimonio. Obviamente que había un sector importante de mujeres que sí lo pensaba, pero en nuestro análisis nos hemos centrado en aquellas mujeres que tenían otras expectativas personales y profesionales después de la universidad.

De hecho, a diferencia de las mujeres de clases medias-bajas y bajas que salían a trabajar por una necesidad económica, las universitarias aspiraban (buscaban) ejercer una profesión. Y esta aspiración profesional tenía otras connotaciones además de las económicas. Era claramente una forma de realización y emancipación personal.

Estas especificidades (tenían una formación académica superior que les permitía ejercer una profesión), situaba a las mujeres universitarias en una plataforma social privilegiada donde romper con los convencionalismos socioculturales parecía más posible y fácil. Decimos posible y fácil (aunque esto no significa que no tuvieran dificultades) porque el entorno universitario era más propicio al cuestionamiento social. O, por lo menos, en ese contexto histórico era un ámbito más abierto. Asimismo, desde el punto de vista laboral, la licenciatura les aseguraba, teóricamente, más posibilidades de conseguir un buen puesto de trabajo y en consecuencia poder asegurar y mantener su independencia económica.

No obstante, a pesar de presentar la situación de la mujer universitaria como ideal y propicia para cuestionar la función social que les asignaba el régimen franquista, la realidad era mucho más compleja. La mayoría de las veces, las universitarias ampliaban los márgenes y los horizontes (lo podríamos denominar “pequeñas transgresiones”) de forma inconsciente y sin excesivas planificaciones previas. Por ejemplo, para ellas, como muchos de los testimonios contaban, era “lo normal” llegar a la universidad. Pero a pesar de su propia percepción de normalidad (debido a distintos factores que veremos a continuación), los datos y las trayectorias analizadas y contrastadas entre sí dibujan unos itinerarios individuales en constante construcción y desarrollo: las mujeres universitarias fueron ampliando sus horizontes académicos y profesionales progresivamente y a medida que se avanzaban en las distintas etapas educativas. En el caso de las alumnas, esta idea de ir abriendo y ampliando expectativas es menos evidente, pues en épocas anteriores las mujeres ya estudiaban en la universidad. Pero, desde el punto de vista de las profesoras, el hecho de abrir y hacer practicable nuevas puertas de acceso al mundo de la docencia universitaria sí se observa de forma muy clara.

Si una característica ha quedado patente a lo largo de toda la investigación es que las mujeres, como alumnas y como profesoras, fueron accediendo a la universidad de forma progresiva y creciente a lo largo de todo el régimen franquista. Primero como alumnas universitarias, alcanzando unos porcentajes femeninos de alrededor del 40% en 1977, final de nuestro período estudiado. A partir de la segunda mitad de la década

de los sesenta, las profesoras fueron entrando, aunque más lentamente, en la jerarquía docente universitaria: en 1976 representaban un 27% del total del personal docente universitario.

La primera constatación a hacer es que los ritmos de crecimiento de la presencia femenina y de distribución entre las distintas facultades universitarias en el cuerpo estudiantil y en el cuerpo docente universitario son ligeramente distintos. Lo cual significa, primeramente, que no siempre existe una correlación inmediata y determinante entre las facultades con más presencia de alumnas y los departamentos con más profesoras. Obviamente tienen nexos en común, pero también tienen sus propias dinámicas específicas de crecimiento. Por ejemplo, no en todos los ámbitos laborales, las licenciadas eran igual de bien recibidas, con lo que la universidad como salida profesional en algunos casos era más sugerente que en otros.

En relación a las alumnas universitarias, tres son las características que permiten describir su acceso a la educación superior universitaria: fue un crecimiento progresivo en el tiempo, paralelo al crecimiento global de la población universitaria y ese aumento no supuso un cambio significativo en la redistribución de las alumnas entre las distintas facultades universitarias.

Hubo, ciertamente, una transformación en la distribución de las alumnas entre las distintas facultades: por ejemplo, a pesar de que la facultad de Filosofía y Letras al inicio y al final del período estudiado concentraba la mayor proporción de mujeres, en las otras facultades su presencia fue aumentando lentamente. Esto es: sí se suavizó (aunque no se modificó) el grado de feminización -o masculinización- del alumnado de forma global entre las distintas facultades. Del mismo modo, también se pueden apreciar cambios significativos en las preferencias de estudio de las mujeres: por ejemplo, al final del período las facultades de Medicina y Derecho se situaban como opciones cada vez más atrayente para las mujeres. O dicho de otro modo, la tendencia a concentrarse en las facultades “femeninas” era menor.

En su conjunto, se puede definir a ese conjunto de mujeres universitarias como una “minoría creciente”. Las alumnas fueron aumentando progresivamente en números absolutos pero sin conseguir igualar o invertir la distribución porcentual total de alumnos y alumnas ni en el conjunto de la universidad ni en las distintas facultades. En buena medida, estas pequeñas transformaciones, en las preferencias y en la tendencia, aún tímida, a redistribuirse de forma más heterogénea entre todas las facultades, eran el paso previo e imprescindible para que en las décadas posteriores se produjera el *sorpasso* femenino en las aulas de la enseñanza superior universitaria.

Respecto a la presencia de las mujeres en el estamento docente universitario, la situación es sustancialmente distinta. Si antes hablábamos de las alumnas como una “minoría creciente”, en el caso de las profesoras sería más preciso definir las como una “minoría minoritaria”. Las definimos como una *minoría* por una cuestión numérica; y *minoritaria* por las posiciones –más bajas del escalafón- donde se concentraban generalmente. Cronológicamente, no fue hasta finales de los años sesenta cuando las profesoras universitarias empezaron a ser colectivamente significativas (y no vistas como una situación puntual y excepcional).

Si focalizamos el análisis de la presencia de profesoras universitarias en las facultades de forma individualizada, vemos que se reproduce el patrón general ya descrito: son una minoría, entran con fuerza a partir de finales de los sesenta y en los puestos más bajos. Asimismo pero, se pueden apuntar algunos matices que complementan la visión general: entran a dos ritmos diferenciables; acceden a todas las facultades sin excepciones; y su integración en el estamento docente es numéricamente destacable pero cualitativamente limitado.

A partir de los datos estadísticos, se hace evidente que existen dos ritmos temporales distintos de entrada. Es decir, porcentualmente los ritmos de crecimiento se mantendrán en todas las facultades, pero existe un desfase temporal de aproximadamente cinco años entre unas y otras facultades. Se pueden agrupar las facultades en dos grupos en función de si el punto de inflexión en relación a la entrada de profesoras es anterior o posterior a 1970: un primero grupo serían las facultades de Filosofía y Letras, Farmacia y Ciencias; el otro, las facultades de Económicas, Derecho y Medicina.

La segunda característica, compartida por todas las facultades sea cual sea su cronología de entrada, es que las profesoras se concentran en las categorías más bajas del escalafón docente (segregación vertical). Consiguen entrar pero su redistribución entre las categorías docentes es muy limitada. En cierto modo se podría decir que es una conquista del espacio profesional universitario a medias, pues superan la barrera de entrada pero inmediatamente surge una nueva frontera: la promoción profesional es el nuevo obstáculo a superar.

Ante estas cifras y ritmos de crecimiento de la población universitaria femenina como alumnas y como profesoras, la pregunta a plantear es inmediata: ¿cómo se puede explicar dichas dinámicas de crecimiento en un período histórico en el que las mujeres eran consideradas intelectualmente inferiores y legalmente estaban

subordinadas a una figura masculina? ¿Qué política educativa, general o específica para la población femenina, aplicó el régimen franquista?

Esta cuestión, sobre qué papel jugó el régimen franquista, ha sido objeto de preocupación a lo largo de toda la investigación. Nuestra hipótesis inicial fue considerar que no hubo una oposición frontal por parte del régimen franquista al acceso de las mujeres a la educación superior universitaria. Aunque intuíamos por qué vías investigar (los textos legales nos permitirían dibujar las líneas maestras de su política educativa), no teníamos elementos objetivos contrastados que nos permitiera sustentar dicha postura. Del mismo modo, tampoco podíamos ubicar en el eje cronológico los puntos de inflexión de crecimiento y diversificación de las alumnas (y las profesoras) entre las distintas facultades.

Ahora, -tras el estudio de la documentación legislativa franquista; la descripción y ubicación temporal de los ritmos de crecimiento de la población universitaria femenina; y del análisis y la comparación de distintas experiencias individuales vitales, académicas y profesionales-, nos reafirmamos en la idea de que el régimen franquista no limitó que las mujeres estudiaran. De otra forma no se podrían explicar los datos estadísticos analizados. Ahora bien, a pesar de que no fuera un obstáculo legal, tampoco fue, en ningún caso, un actor neutro ni pasivo.

Desde el punto de vista legislativo, el régimen franquista creó un conjunto de disposiciones legales de carácter civil, penal, laboral y educativo que promovía una organización social en base a la familia como unidad central, a partir de la cual el hombre (el padre) y la mujer (la madre) tenían unas funciones sociales asignadas y perfectamente definidas. En el ámbito de la enseñanza, la política educativa franquista reprodujo dicho esquema: el sistema se estructuraría en base a la segregación por razón de sexo del alumnado y se crearían currículums específicos. Teniendo en cuenta que hombres y mujeres eran de naturaleza distintas (relación subordinada y dependiente), también tenía funciones diferentes.

En consecuencia, se puede afirmar que de forma legal el régimen franquista no impidió el acceso de las mujeres en ninguna de las etapas educativas. No obstante, aunque no fuera una limitación explícita, la misma naturaleza del sistema educativo (excluyente y elitista) las formaba y las reorientaba hacia determinados itinerarios académicos. En su momento, describíamos esta postura oficial del régimen franquista como “explícitamente sutil”: pues al mismo tiempo que se proclamaba la inferioridad intelectual femenina, no existía limitación legal que impidiera la entrada de las mujeres en el bachillerato universitario y en la universidad.



Con la ley de reforma educativa de 1970, que reorganizaba todas las etapas del sistema de educación español con el objetivo de satisfacer las nuevas demandas profesionales y laborales derivadas de la política desarrollista adoptada a inicios de la década de los sesenta, se mantuvo la esencia del discurso tradicional sobre el rol social que debían desempeñar las mujeres. Los cambios introducidos fueron leves y reformistas y siempre motivados por la coyuntura económica, nunca por una evolución de las concepciones ideológicas del régimen franquista para con las mujeres.

El análisis de la legislación educativa explica porque los porcentajes de mujeres en la enseñanza media (itinerario universitario: bachillerato universitario y curso preuniversitario) y en la universidad no decrecieron respecto al período histórico anterior. También explican porque lejos de decrecer, la presencia de mujeres en la universidad fue aumentando progresivamente a lo largo de etapa franquista. Dicho esto, estas explicaciones son parciales, pues solo reflejan una parte de la realidad (el marco legal) y dejan sin responder a preguntas claves como: porqué accedieron a la universidad, porqué mayoritariamente optaban por unas determinadas facultades y no por otras, o quiénes eran esas mujeres que llegaban a la universidad.

Esquemáticamente, para poder responder a estas preguntas se debe partir de la idea de que la explicación se sustenta en base a la combinación e interrelación de distintos factores espaciotemporales: el contexto familiar (entorno familiar), el contexto educativo (formación académica recibida y heredada), el contexto político (política educativa y universitaria), el contexto sociocultural (convenciones sociales y mentalidades), el contexto sociopolítico (movilización estudiantil y docente como formas de socialización específicas) y el contexto económico (cambios producidos a demanda de las necesidades derivadas de la política económica desarrollista).

Unos contextos (unas variables), en plural, para evidenciar que uno solo no explica más que una parte de la realidad- Que éstos no son estáticos y que combinados de múltiples formas condicionaron -que no determinaron- los itinerarios individuales plurales y heterogéneos de las mujeres universitarias. Es precisamente la combinación de las distintas escalas temporales, espaciales y temáticas lo que permiten comprender en su globalidad y la significación histórica de las trayectorias académicas y profesionales de las mujeres universitarias.

En esencia, la investigación llevada a cabo ofrece una explicación compleja de porqué durante la etapa franquista hubo mujeres que a través de la universidad consiguieron romper con el ideal femenino impuesto y experimentar nuevas formas de ser mujer, tanto en el ámbito personal y privado como en el ámbito profesional y

público. Siguiendo el esquema de la tesis, por una cuestión práctica, mantendremos la distinción analítica entre las alumnas (antes de llegar a la universidad y durante la etapa como estudiantes) y las académicas universitarias (inicio y primera etapa de la carrera profesional universitaria).

Que más mujeres llegaran a la universidad se puede explicar por distintas razones y éstas se combinan de múltiples formas a lo largo del período estudiado. Pero fuera cual fuera esa combinación de factores (qué peso tenía cada variable), lo relevante de todo este proceso es que de forma transversal en el conjunto de la sociedad progresivamente se fue transformando la concepción que ésta tenía en relación a la formación y educación de las mujeres. Históricamente, la educación de las mujeres, se concebía en relación a su función social. Esto es: que las prepararía para el cuidado del hogar y la familia. No obstante, durante las décadas de los años cincuenta y sesenta, y muy especialmente en los setenta, poco a poco esa mentalidad cerrada y tradicional se fue modificando a través de la inclusión del componente profesional e intelectual como valores sociales positivos.

Esto no significa que se transformara radicalmente el rol social que la mujer, preferentemente, debía desempeñar. La transformación consistía en añadir (no substituir) a la función doméstica ya conocida, la posibilidad de que, además, las mujeres pudieran desarrollarse intelectualmente y profesionalmente. Teniendo en cuenta el período estudiado, las mujeres que podían estudiar en la universidad formaban parte de la elite intelectual, económica y política de la sociedad.

En esas esferas, el cambio significativo fue que de forma gradual, y no libre de contradicciones, el que la mujer trabajara fuera del hogar se fue convirtiendo en un elemento positivo y distintivo de clase. Si hasta entonces que la mujer de clase alta ejerciera profesionalmente fuera del hogar era valorado socialmente de forma negativa e inaceptable (pues se las educaba en los quehaceres domésticos y recibían instrucción en algunas determinadas esferas artísticas y culturales que añadían un plus de clase: música, idiomas...), esa percepción progresivamente se fue modificando.

El límite sobre la nueva concepción social y profesionalización de la mujer (o donde surgían las contradicciones y el conflicto) aparecía cuando ese ejercicio profesional se ponía en duda su feminidad. O, que su profesión fuese considerada incompatible con su función de esposa y madre (desnaturalizara su condición de mujer).

¿Cómo se puede rastrear esta evolución en las mentalidades convenciones socioculturales a lo largo del período? Por un lado, ya hemos visto que a través de la

legislación se confirma que el régimen franquista fue a remolque de dichos cambios, incapaz de entender qué estaba sucediendo. Con lo cual, si bien no impedía tampoco ejercía una presión que frenara esa tendencia creciente. En segundo lugar, los cambios socioeconómicos derivados de la nueva política económica del régimen tuvieron una incidencia destacable que favoreció –sin ser ese el objetivo- que la inclusión de las mujeres en el mundo laboral y profesional se normalizara.

Pero es en el entorno familiar (figura del padre y de la madre, número de hermanos o hermanas, tradiciones profesionales familiares...) y el entorno educativo (la escuela, el colegio, la universidad; compañeros y compañeras, maestros, maestras y profesores) donde se pueden explorar estos cambios y vislumbrar como poco a poco se fueron transformando y readaptando (también en esos espacios de interacción social y cultural se pueden observar las limitaciones de dichos cambios). Estos entornos plurales y dinámicos deben entenderse como espacios de socialización en los cuales era posible experimentar otras formas de ser mujer y cuestionar el ideal dado.

¿Con qué características genéricas se podría definir el perfil ideal de la alumna universitaria? Obviamente los matices y la diversidad es la característica más constante, pero sí se pueden extraer algunos rasgos compartidos. En primer lugar, provenían de familias de clase media-alta y alta, la elite económica, social, cultural y política. Los padres, mayoritariamente, eran profesionales cualificados (con o sin un título académico oficial reconocido). Las madres, en cambio, generalmente tenían una formación académica aceptable, superior a la media de la población femenina del momento, pero limitada: las más afortunadas podían acreditar títulos de la enseñanza básica, de comercio o enseñanzas artísticas y culturales.

Que el padre tuviera o no estudios universitarios era un elemento positivo, porque la hija podía verlo como un horizonte académico próximo, pero no era imprescindible. En la mayoría de los casos la universidad era el destino académico “natural” y planificado. En algunas ocasiones, además, para algunas familias también era una forma de mejorar la posición social de las hijas (este sería el caso de las mujeres que además eran la primera generación de la familia que llegaba a la universidad). Ahora bien, que ir a la universidad fuera un itinerario planificado no significa que los padres reprodujeran sus trayectorias académicas y profesionales en sus descendientes de forma idéntica fueran hijos o hijas. De hecho, esta herencia profesional familiar era mucho más común entre padres e hijos que no de padres a hijas.

Y aquí aparece un primer límite mental: se aceptaba como algo normal (en oposición a excepción, fuera del común) que las mujeres llegaran a la universidad, pero, paralelamente, en el momento de elegir en qué facultad estudiar los convencionalismos de la época se imponían con fuerza. La retórica franquista en relación a las *profesiones femeninas* formaba parte tanto del ámbito público (oficial) como el privado (familiar) y, progenitores y descendientes (hijos e hijas) lo asumían y lo interiorizaban como natural. En síntesis, mientras los hijos tendían a reproducir en mayor medida la trayectoria académica y profesional paterna (sobre todo en carreras como Derecho y Medicina), las hijas lo hacían en una proporción muy inferior. Ellas se matriculaban en todas las carreras, pero se concentraban mayoritariamente en las facultades de Filosofía y Letras, Farmacia y Ciencias.

Como muestran los datos estadísticos, esta tendencia a la concentración en determinadas facultades se fue suavizando con el paso del tiempo. En el proceso de elección de la carrera las mujeres universitarias fueron diversificando lentamente sus preferencias a lo largo del período analizado, reasignando qué valor social tenía estudiar una u otra carrera a inicios o al final del período en cuestión. Por poner un ejemplo, estudiar Filosofía y Letras a mitad de los cincuenta podía ser visto como un salto cualitativo respecto a las compañeras que estudiaban Magisterio. O, estudiar Derecho a inicio de los sesenta tenía un carácter más “excepcional” que hacerlo a inicios de los setenta.

Previamente a la entrada en la universidad, también se pueden identificar algunos elementos comunes interesantes a destacar. Por ejemplo, en relación a los centros y colegios de enseñanza media, se podría decir que la oferta de plazas y la disponibilidad de itinerarios académicos (bachillerato superior de Ciencias o de Letras) era menor para las niñas que para los niños: ellos tenían más opciones en la elección de centro escolar (por ejemplo había más institutos públicos masculinos que femeninos). También más alumnos proseguían el itinerario del bachillerato universitario y el curso preuniversitario. Por el contrario, ellas tenían unas opciones de escolarización más limitadas y muchas de sus compañeras se reorientaban hacia otros itinerarios académicos: enseñanza básica, profesional, comercio o magisterio. Lo cual, las que seguían el camino hacia la universidad eran pocas y privilegiadas. Aunque ellas lo consideraran “normal” en su entorno.

Sobre el entorno familiar y educativo añadir un par de elementos más: la cuestión de los referentes como modelos o anti-modelos a imitar o a rechazar y la estructura familiar nuclear (número, género y orden de los hermanos y hermanas).

Ambas cuestiones forman parte del ámbito personal familiar y son elementos complicados de sistematizar e interpretar. Aun así es importante considerarlos en el análisis.

En el caso de los modelos (y anti-modelos) familiares, éstos tienen un papel destacable en la construcción de los propios horizontes personales y profesionales, pues son los que permiten ampliar las expectativas. En esta línea, la importancia de los modelos femeninos “fuera del común” no radica estrictamente en qué vieran otras formas de ser mujer y de imaginar un futuro profesional distinto al que veían en sus madres (por ejemplo maestras y profesoras licenciadas, solteras e independientes). Lo relevante es que esos modelos fueron “normalizados”, valorados positivamente, dentro del hogar familiar. Es decir, sí era un aspecto importante que la mentalidad familiar -sobre todo por parte de la figura paterna- fuera abierta o avanzada a su época.

En el segundo caso, sin ser concluyente, ser hija única, tener sólo hermanas, o ser la primogénita podía ser una situación favorable. En el caso de las familias que sólo tenían hijas (una o más), evitaba que la familia tuviera que decidir –por las razones que fuera- priorizar la educación de los hijos a la de las hijas. Y, en el caso de las primogénitas, al ser las primeras se situaban en una posición “jerárquica” preferente. En realidad estas apreciaciones nos muestran, de forma indirecta, como la figura masculina (el padre, el hermano, el hijo) era el modelo a seguir, el modelo valorado socialmente. Era en su ausencia, o en su defecto que no fuera el primogénito, es lo que les daba cierta ventaja a las hijas.

Finalmente, para concluir con ese perfil genérico de la alumna universitaria conviene detenerse en las razones que motivaron su decisión de querer estudiar en la universidad. Y es importante detenerse brevemente en ellas porque explican el quid de la cuestión: la universidad para ellas no es únicamente una etapa educativa que las formará para ejercer una profesión en el futuro. La universidad era un punto de inflexión: les permitiría ampliar su formación académica, orientar su futuro profesional, y, muy especialmente, significaba empezar una nueva etapa vital. Una etapa que les abriría nuevos horizontes de todo tipo. En las trayectorias femeninas, el paso por la universidad adquiría una importancia indiscutible. No significa que para sus coetáneos hombres no fuera también una etapa decisiva (profesionalmente), pero mentalmente y socialmente para las mujeres era un hecho mucho más determinante y con unas implicaciones sociales, culturales y personales de mayor envergadura.

Para el caso de las profesoras universitarias, intentar hacer este perfil ideal es, desde el punto de vista analítico e interpretativo, totalmente superfluo. El propio

sujeto analizado lo hace inviable, pues inevitablemente caeríamos en el recurso fácil de contar cada trayectoria de forma individualizada. Las profesoras eran una minoría, pero a diferencia de las alumnas, su rasgo característico es que a la vez que se redistribuían entre las distintas facultades abrían nuevos caminos de entrada (al inicio, metafóricamente, hablábamos de ventanas y puertas laterales). A la hora de definir estas trayectorias académico-profesionales analizadas (incluye la etapa inicial y los primeros años de desarrollo profesional) se deben utilizar más de un adjetivo: fueron distintas (no todas seguían el mismo itinerario), plurales, discontinuas (aunque con tendencia a hacerse más lineales) y parcialmente planificadas.

Desde una perspectiva general, a raíz de la comparación de las trayectorias se pueden exponer algunas tendencias interesantes: las mujeres que estudiaron en los años cincuenta y sesenta entraron como docentes casi al mismo tiempo. O dicho de otro modo, a medida que se avanza en el período estudiado se reduce el tiempo que trascurría entre la finalización de la licenciatura y el inicio de la carrera profesional. En consecuencia, las trayectorias académicas progresivamente se hacían más lineales y el proceso de entrada era más rápido. Esto también explica que los horizontes profesionales fueran ligeramente distintos entre las mujeres recién licenciadas en la década de los cincuenta o en la de los setenta: las primeras veían la universidad como salida profesional de forma menos nítida. Contrariamente, a medida que se avanza en el período se convertía en una opción más plausible. Por último, un tercer elemento significativo, es que si consiguieron entrar fue porque alguien les tendió a mano. Esto no les quita mérito alguno, en absoluto, era lo habitual también para los hombres. Bien al contrario, esto pone de manifiesto que pudieron disputar en igualdad de condiciones a otro compañero hombre que un profesor las escogiera a ellas.

Otro aspecto interesante de las trayectorias era identificar las razones (explicaciones) que nos permitirían responder a la pregunta de por qué accedieron a la universidad como profesoras. Nuestra postura es que no existe una única explicación posible, sino que existieron distintas vías de acceso que eran complementarias e intercambiables entre sí.

Sintéticamente hemos identificado cinco explicaciones posibles. La primera: justo terminada la licenciatura entraron directamente en un departamento y a partir de ahí la carrera vino rodada. La segunda: gracias a que tenían un conocimiento específico y superior (acreditable) sobre una determinada materia pudieron entrar o reentrar en el mundo universitario. Este conocimiento “específico” lo tenían gracias a la realización de una estancia en el extranjero o porque provenían del mundo laboral

profesional. Tercera explicación: en un momento de crecimiento de la universidad, se necesitaban nuevos profesores que fueran doctores. Así, tener dicho grado era una entrada automática. Cuarta: la especialidad científica sobre la cual ella se había formado (o se estaba formando) no era considerada, en ese momento, como prestigiosa. En este sentido, es frecuente que las mujeres accedieran a la universidad a través de aquellas disciplinas científicas menos demandadas por sus compañeros hombres. O a través de la creación de nuevas disciplinas científicas. Y, en quinto lugar, la creación de nuevos centros universitarios (universidades y delegaciones territoriales) a finales de la década de los sesenta amplió el número de plazas de profesores universitarios disponibles.

Acerca de esta última explicación, se podría apuntar -como otra causa que justificara el aumento de mujeres en el estamento docente- el contexto general de crecimiento de la institución universitaria. Obviamente fue una variable importante, pero de forma aislada el contexto no explica demasiado. Los cambios en la política universitaria y el crecimiento global del alumnado universitario sí crearon un marco más favorable para que las mujeres (y también los hombres) optaran por la carrera universitaria como salida profesional. Pero estos factores influenciaban o favorecían por igual a aquellos hombres y mujeres que querían dedicarse profesionalmente al mundo académico.

Lo nuevo, o el elemento diferencial entre ambos sexos, es que a partir de la segunda mitad de los años sesenta las alumnas universitarias eran una minoría creciente y además se habían socializado en un entorno (el universitario) favorable en el que podían romper con el rol social femenino de subordinación y de complementariedad. Esas universitarias como alumnas habían experimentado esa otra forma de ser mujer en la España franquista y ahora querían seguir siendo esas mujeres en el mundo profesional. Y la universidad, ahora que ofrecía una salida profesional plausible era una oportunidad a aprovechar.

¿Esa oportunidad profesional hacía distinciones por ser hombre o mujer? O dicho de otro modo: las dificultades que las profesoras tuvieron que superar ¿se explican sólo en términos de promoción universitaria o su condición de mujer fue una variable en sus preferencias científicas profesionales en esa primera etapa de su trayectoria académica? Sin lugar a dudas, en menor o en mayor grado, hubo decisiones y situaciones profesionales que ellas tuvieron que tomar o afrontar y que sus homólogos masculino no. Un ejemplo, quizás el más inmediato, sería la cuestión de la maternidad, pero no es el único. Otro caso posible, aunque no generalizable es el

hecho de que un hombre no sería rechazado por su condición biológica. Lo podían rechazar por otros motivos: políticos, personales..., pero no por su condición de “varón”. En cambio, a una mujer sí.

Otra situación, más sutil, donde observar este trato diferencial sería en la promoción profesional dentro de la jerarquía docente. En los datos estadísticos relativos al profesorado, las docentes se concentraban mayoritariamente en las posiciones más bajas del escalafón. Hubo quienes en ese período consiguieron llegar a la máxima categoría, pero sus experiencias (oposiciones a adjunta, a agregada o a catedrática) mostraban un ambiente, aun, claramente desfavorable para con las mujeres.

En definitiva, estas mujeres universitarias, a través de sus experiencias personales y profesionales experimentaron otra forma de ser mujer en un contexto histórico adverso y que teóricamente las relegaba al espacio familiar doméstico. Rompieron con la asociación automática que la retórica franquista y católica hacían y repetían incesantemente entre el matrimonio y la maternidad. De forma más o menos planificada, el tener o no tener hijos o la cantidad de hijos, eran decisiones que se debían tomar si querían mantenerse activas profesionalmente. Pero también significaba que sus relaciones personales con sus parejas debían transcurrir por otras vías que situaran en el centro de la relación el principio de igualdad entre ambos. Era un planteamiento vital radicalmente nuevo en comparación al modelo de mujer y de familia que les habían inculcado.

Fueron unas pioneras del cambio social y cultural, pero también sufrieron en primera persona las contradicciones y las dificultades que comportaba mantener su condición de mujer en un entorno claramente masculinizado. Ellas consiguieron ocupar físicamente ese espacio, pero las reglas y las estructuras de la institución seguían sus propias dinámicas de poder (masculino).

Para concluir, es preciso plantearse de forma genérica los límites –porque los hubo- de esas “pequeñas transgresiones”: ¿hasta qué punto las mujeres universitarias consiguieron contrarrestar y sobreponerse a los convencionalismos socioculturales de la época? ¿Consiguieron superar el modelo de mujer franquista impuesto? ¿Qué otras formas de ser mujer –avanzadas a su época en ese momento- experimentaron? ¿Qué contradicciones personales o profesionales les supuso? Planteamos esta cuestión de forma general y amplia pues no se puede dissociar el plano personal del profesional.



Las trayectorias de las mujeres universitarias analizadas muestran como, a pesar de disponer de un entorno familiar y sociocultural favorable (familia nuclear donde nacieron y familia que construyeron), de formar parte de una clase social privilegiada, de acceder a una formación universitaria y poder ejercer profesionalmente y empezar una carrera académica de éxito, éstas mujeres integraron y naturalizaron determinadas actitudes y posicionamientos sociales propios del ideal femenino franquista. Por ejemplo, el cuidado de los hijos seguía siendo una responsabilidad de la mujer, se aceptaba que ella era la que debía ocuparse de los hijos. Él, colaboraba en dicha tarea.

O las relaciones de parejas, en algunos casos, se complicaban pues las dos partes no entendían plenamente el nuevo rol personal y profesional de sus esposas. En algunos casos, cuando fue posible, el divorcio fue una salida para muchas mujeres. Pero para otras el peso de la familia y a la tradición aún pesaban y mucho. Eran, al fin y al cabo, reminiscencias mentales que difícilmente podían eliminarse, pues cualquier persona es parte y producto de su propia época.

Al mismo tiempo que rompían con el modelo de mujer franquista (salían fueran del hogar y situaban como un aspecto central en sus vidas su carrera profesional), reproducían –involuntariamente- esquemas y actitudes mentales características de su época. Por ejemplo, no veían como una anomalía que hubiera unos porcentajes bajísimos de mujeres en sus espacios de trabajo. Para ellas, que fueran las únicas (o de las pocas) del departamento era una cuestión circunstancial, en absoluto estructural.

O bien, que sus trayectorias académicas fueran exitosas se explicaba por factores individuales y personales: habían tenido una buena educación, se habían formado en idiomas, un profesor les dio la oportunidad y la supieron aprovechar... Siendo todo ellos cierto, resulta hasta cierto punto sorprendente que los testimonios otorguen tan poco peso a la variable contextual histórica. En parte se puede explicar porque, dentro del contexto en el cual se formaron e iniciaron su carrera profesional, fueron unas privilegiadas, la élite. Y en esa esfera, donde muy pocos accedían la excepcionalidad (colectiva) se terminaba por asumir como natural.

No obstante, se podría dar otra explicación complementaria y hasta cierto punto polémica (aunque la intención no es esta en absoluto). Se podría decir que de forma general, las mujeres de esa generación de / en transición tenían, por aquél entonces, una indefinida y limitada consciencia *feminista*. En el sentido de que no leía sus propias experiencias desde la perspectiva de su condición de mujer.

Siendo plenamente consciente de los riesgos que supone el uso del concepto “feminista” para hablar de cómo las propias mujeres rememoran y reinterpretan sus

propias trayectorias en el período franquista, sirve para evidenciar, precisamente, que esa generación de mujeres fue totalmente huérfana de referentes femeninos y feministas potentes. Del mismo modo que tampoco tuvo un marco teórico que les permitiera codificar en clave de género sus propias experiencias (el régimen franquista se ocupó de romper con cualquier idea o imaginario progresista y feminista de la época republicana).

En efecto, era imposible poner nombre a una discriminación (o percibirla como tal) si te habías socializado y educado en un ambiente que concebía como natural y normal dicha situación. En este sentido, pues, la ideología y el adoctrinamiento franquista sí tuvo cierto éxito.

Finalmente, y de forma muy breve, queremos apuntar un par de temas o vías interesantes a investigar en un futuro y que no se han podido desarrollar en profundidad en este proyecto. Estas líneas son: por un lado, sería pertinente llevar a cabo una investigación paralela que tuviera, en este caso, como sujeto histórico a los hombres universitarios. No sólo porque permitiría ver como ellos accedieron (motivos, razones, vías) a la institución universitarias y que retos y obstáculos tuvieron que superar. Sino porque también permitirían reconstruir y completar los sistema de interrelación entre hombres y mujeres en ese contexto histórico; que como hemos visto, fue dinámico y cambiante desde el punto de vista sociocultural.

Por el otro lado, sería interesante profundizar en las dinámicas internas específicas de cada disciplina científica. Por ejemplo, las disciplinas y facultades de Medicina y Farmacia, probablemente necesitarían de una aproximación analítica más específica. Aunque un estudio pormenorizado e individualizado de las otras facultades también enriquecería, ampliando o completando, algunos de los aspectos apuntados en este proyecto.



## ENGLISH VERSION

[Per què el món de la recerca és sobretot masculí?]

Carmina Virgili: No és un problema exclusiu del món de la recerca. El poder, des de sempre, ha estat dels homes. Les dones som actualment el 50% de la humanitat, però som com «la cara oculta de la lluna». Cal prendre-hi mesures actives, ja que no s'arreglarà només amb el pas del temps. (...) Recordo que de les tres primeres catedràtiques d'Espanya, una era de Pedagogia i les altres dues érem de Geologia, una nova especialitat que es va crear aleshores. **Érem pioneres, ens van «colar» per les esclotxes del sistema. Ens miraven amb simpatia, potser, amb benevolència, com si fos quelcom excepcional, i les excepcions sempre juguen amb avantatge. La generació actual de dones ho té més difícil: no són una excepció, són una majoria, i volen entrar al món de la recerca per la porta, no pas per una esclotxa!**<sup>871</sup>

In 2007, in one interview with Carmina Virgili<sup>872</sup> talking about women in the Academia, she identified that the current generation of academic women, who want to work as researchers and teaching assistants at university, get into that professional world through the main gate, with determination and through the official path. At the same time, she compared that situation with her own professional experience. She assumed and recognized (like her contemporary female colleagues) that they were pioneers. If she reached that position, it was because she found out the cracks of the system. Although their historical context was adverse, they took advantage of these narrow spaces.

---

<sup>871</sup> Quintana y Martínez, «Dona i universitat. Entrevista Carmina Virgili», 22.

<sup>872</sup> She was one of the first three women who became Professor at university in 1963 in Spain.

Academic women studied in this research cannot be fitted in either of the two “categories”. These academic women were not pioneers, neither got into the university through the main gate. These academic women were the generation in between those two professional situations described. They were born between 1936/1939 and 1950. Or, in other words, they studied or started their academic career under General Franco’s Regime. It is inaccurate to describe them as “pioneers” because they were numerically a minority. Specifically, they were a *growing minority* as students and a *minor minority* as teaching assistants in all the departments and faculties. Not only were they getting into the university, but they were also getting in to stay.

Nevertheless, this progressive access was not through the main gate, neither through the cracks. Metaphorically speaking, this generation of academic women in transition made use of the small, narrow and isolate paths that their predecessors opened. At the same time, they reached to open new windows and side doors. In fact, their inclusion in the academic world was complex, diverse and heterogeneous. Not only were these generations of women normalising their presence as teaching assistants, but they were also expanding and opening up new horizons for future generations of students.

These academic women met two constant contradictory circumstances: they were the first group of women who got into the university. So they were not exceptions. But, they opened new entrance paths and made them passable. They were occupying physically and symbolically a space that until then was controlled exclusively by academic men. However, they did not have enough power to inhabit it.

As any phenomenon in transition, these women lived with elements from the past while they assimilated new elements of their own present. Besides, they refused to accept as a desired way of living the traditional woman’s role imposed by the General Franco’s Regime. So, they tried to find a new way of being and living as a woman, with a professional career and as a full citizen.

Although it might be seen as an obvious remark, this research aims to make global contributions within the framework of the social history during the period of General Franco’s Regime. The choice of academic women as the object of the study can be explained for two reasons (motivations). The first reason is that these women broke some cultural barriers. These women studied and became teaching assistants in a historical context where, despite the fact that legally speaking they could go to

university. The truth is that there were some sociocultural conventions (based on traditional and conservative values) that made it difficult. So, from that point of view, this research fills an informative gap: quantity and distribution of academic women (as students and as teaching assistants) in the university under General Franco's Regime.

However, our hypothesis took into account another perspective: the interpersonal and intrapersonal relation system among students and professors at university. And this can be analysed through academic women. In fact, quantify how many women there were, how they were distributed among the faculties and why they went to university were important aspects. Those were important as much as establishing a relationship between this phenomenon and its historical context. An historical context that was dynamic and changeable all along the period.

It is a necessary condition, if I want to make a social history of the period, to plan the analysis as a global and interrelated fact. On the one hand, the importance of these women as academic, students, assistants and researchers had to be explained from a historical perspective (history of science, history of education). On the other, the social and cultural significance of the women who went to the university had to be examined. Firstly, if the social role that they were playing as academic women was -or was not- against the established female role of "the perfect housewife". Besides, how they did it (social history).

Without doubt, one of the perspectives focuses on the education, scientific and university system. The other one expands the view going through the physical and symbolic matters within and beyond the limits of the university. Indeed, academic women clearly contravened the ideal role of traditional women ("*el ángel del hogar*"), based on the nineteenth century and catholic values. And, that situation was not at all marginal or minor. Essentially, these women were questioning the social role that the General Franco's Regime ascribed to female population.

Academic women did not have "home and family" as an imminent personal horizon. Also, in the most of the cases, there was not any economic reason that forced them to work. In fact, unlike women of lower and lower-middle class that work was an economic necessity, academic women were looking for a profession (not just a job). And this professional desire was accompanied with other matters: it was, clearly, a personal achievement related to individual empowerment.

All these aspects (their university education allowed them to practise a profession) put them in a social and privileged platform from where fighting and refusing some sociocultural conventions seemed to be easier and more possible than in other spheres. We describe it as easier and more possible (although it does not

mean that there were no difficulties), because the environment at university was more kindly and more open to social questioning. At least, in that historical context it was a favourable environment. Also, from the professional perspective, their degree ensured, at least theoretically, that they would find a good job position which would keep and guarantee their economic independence.

But, the truth is more complex. Although we present that these academic women situation was ideal and favourable to question the social role of “perfect housewife” that was imposed. Most of the times, academic women expanded, unconsciously and without previous planning, their personal and professional edges and horizons (we call them “*little transgressions*”). For example, as many interviewees said, for them, in their family, it was “normal” to go to university. However, in spite of their individual situation, the statistics and the contrast of several academic and professional paths show us that academic women were opening up new academic and professional horizon while they were going through the different stages of the education system. As students, this idea of opening up and expanding horizons is less clear. In fact, there were already women at university some decades before. On the contrary, as teacher assistants and researchers was a real change: they opened and made more passable the idea of being a professional inside the Academia.

If there is something that has been clarified all along the research is that women, as student and as teachers, were occupying progressively the university during all the dictatorship. As students, at the end of our period, in 1977, they were around the 40% of the total of student population. As faculty members, on the second half of the Sixties, female teachers became –slowly but steadily- part of the university staff. In 1976 they were around the 27% of the total faculty members.

One characteristic that can be identified is that there were differences between the growth rate of female presence at university as students or as teachers all along the faculties and departments. At first sight, this means that there is not a clear or direct correlation between the faculties where the female presence was higher and the departments where there were more female teachers. Undoubtedly, there are some elements in common, but their own dynamics of growing are stronger and more determinant. For instance, some job offers were more appealing in some cases than in others. Or women suffered from gender discrimination at certain industries such as chemistry industry or the banking sector.

As for female students, three characteristics can be identified: first, the growth of female presence was progressive and steady. Second, it was parallel to the global growth of all the student population. And, third, that increase did not change drastically the redistribution of the female students among the faculties.

Certainly, there was a gradual transformation in the distribution of the female students among the faculties: although the Faculty of Arts was the most feminized faculty at the beginning and at the end of the period, this concentration of female students at this faculty was gradually softened. Indeed, we cannot state that the distribution of women all along the faculties, as a whole, was modified. But, the proportions in the less feminized faculties became less severe. In fact these were moderated. In this way, there is a significant change in the preferences of studies: for example, Medicine and Law were among the most appealing faculties to go at the end of the period. All in all, the tendency to concentrate just in some faculties (in the most feminised ones) decreased gradually.

As a whole, female students can be described as a “*growing minority*”. They increased progressively in number but it was not enough to be the 50% of the total. They did not invert the perceptual distribution of the female and male students at university, neither in the different faculties or university as a unit. To a large extent, all these gradual transformations -in preferences and growing tendencies- were the first steps in order to invert the female-male proportion in the following years at university (female *sorpasso* at university).

Regarding female presence at faculty members, there, the situation was slightly different. We described female students as “*growing minority*”, but if we talk about female teachers and professors, we must refer to them as a “*minor minority*”. They were a *minority* because of the small quantity that they represented. And, they were *minor* because of the position where they were mainly concentrated: in the lower categories of faculty structure. Chronologically, it was at the end of the Sixties (second half) –not before- when female teachers can be considered a significant and increasing amount. From then on, their presence cannot be understood as an exception anymore.

If the analysis focuses on the presence of female faculty members in each faculty individually, this general pattern is reproduced. First, they were a minority. Second, they got into the faculty at the end of the Sixties. Third, they were in the lower categories. At the same time, moreover, some nuances can be made and add qualitative information to that general pattern. The access of female faculty member was numerically important in all the faculties, qualitative limited and it happened in



two different rhythms. These two different rhythms of access can be identified according to the faculties.

According to the statistics, taking into account the perceptual growth rate was similar in all the faculties, but there was a time difference of around five years between two groups of faculties. The first group of faculties are Arts, Pharmacy and Science. In these scientific fields, female faculty members were a significant quantity some years before 1970. On the other hand, in the second group of faculties – Economy, Law and Medicine-, academic women were numerically relevant after 1970.

The second feature that happened in all the faculties, whichever was their chronology access, is that all the female faculty members were concentrated in the lower part of the academic structure (vertical segregation). They managed to get into the Academia, but there was not a clear professional promotion. In a certain way, this achievement was a limited success: while they reached to become faculty members, just after that moment a new barrier appeared: professional promotion turned to be the new challenge to deal with.

Faced with growth rates of the female academic population, we must ask: ¿how can it be explain? Just remember that during the General Franco's Regimen women were socially considered intellectually inferior and they were legally subordinated to a male tutor. What kind of Education Policy was officially adopted by the dictatorship? How did it consider the education of the female population?

These questions, related with the role that the government played in women's education, have been carefully considered. Our initial hypothesis was that the dictatorship was not against the access of women to higher level of education. At the beginning of the project, although we had an idea about what lines of research we had to follow, we did not have enough elements to stand up for that thesis. Moreover, before we could give a precise answer, we had to identify and describe the global phenomenon.

Now, after we carried out the research we confirm our initial hypothesis. We based it on our sources: the detailed study of the legal documents of the Regime (general laws, educative and labour laws), the statistics about academic population and the study and comparison of some academic and professional women careers. All these elements show that the dictatorship did not restrict women nor limit them from studying at all educational levels, including obviously higher education. Having said that, despite the fact that there was not a legal impediment, in that matter the government was not a neutral or passive actor.

From a legal point of view, the General Franco's Regime created a complex code of law (civil, penal, labour and educational regulations) that promoted a social organisation based on the structure of the family. From that social unit, the man (the father) and the woman (the mother) had their own specific and perfectly defined social roles: he was *the male breadwinner*, she was *the perfect housewife*. That model was reproduced in the formal educational system.

That was based on sex segregation at schools and, according to the idea that men and women were biologically different. Because it was assumed that men and women had different social roles, there were different academic curriculums based on the sex of the pupils. Although some academic contents were the same, female students had to do "*enseñanzas del hogar*" (education about home and family affairs).

Consequently, it can be stated that legally speaking the Regime do not limit the access of women to university, however there was an implicit limitation. The nature of the educational system, exclusive and selective, trained and guided female students towards some particular academic paths. The official position of the government can be described as "*explicitly subtle*". While they were saying and defending that women were intellectually inferior, women were studying at high school and at university.

In 1970, with the National Education Act that reorganised all the levels of the system in order to provide what the new economic policy (*política desarrollista*) demanded and required, the essence of the social model and its different roles depending on the sex remained unaltered. Changes were small and reformist. Moreover, these were made due to the economic situation, not because there was an evolution of the ideological beliefs of the Regime regarding the role of women in the society.

The study of the educational laws explains the proportion and the growth of female population in high school and higher education levels. It also explains why the presence of women at university increased gradually all along the period. But all these explanations are insufficient, partially. They show the legal framework but there are some key questions unanswered: why did women want to go to university? Why did they choose some faculties and not some others? Or who were those women who did it?

Schematically, in order to answer these questions we have to assume that the explanation is based on the combination and interrelation of different time - space factors: familiar context (family, relatives and close friends), educational context (academic education received and inherited), political context (university policy and general education laws), sociocultural context (social and mental conventions and

beliefs), socio-political context (student and professional movements as forms of socialisation) and economic context (changes and new demands). Those contexts (variables) should be understood in plural, to make clear that all of them are part of the interpretation. Also, they are not statics. The combination of them, in different ways, influenced –not determined- the individual and plural paths of academic women. This combination of time, space and thematic scales allows us to understand, as a whole, the life stories, academic and professional careers of this generation of academic women in transition. It is its historical significance, indeed.

Fundamentally, this research project offers a complex and fully explanation about why women under General Franco's Regime, due to the chance to get a degree and practise as academic professional, managed to break with the female ideal imposed. At the same time, they tried to live other forms of being woman in their personal and private life as well as in the professional and public sphere. Following the structure of the thesis, we will keep a separate analysis between female students (before they arrived at university and during their degree period) and female faculty members (when they started their academic career and the former years).

Several factors explain why women arrived at university, and all of them will be briefly mentioned in the following lines. However, before this, we would like to point out that this gradual inclusion of women at university affects beyond the university sphere, changing the traditional idea about women's education. Historically, women's education was conceived in relation to their social role, being perfect housewives and mothers. But, during the latter period of General Franco's regime, mainly in the Seventies, this old, close and traditional way of thinking started to change little by little. Progressively, professional and intellectual women were seen as positive social values.

It does not mean that the female role was completely transformed. That transformation consisted in adding (not replacing) to the domestic role the professional matter. It meant the chance of becoming active intellectually and professionally. According to the historical period studied, women who went to university were part of the social, cultural, economic and political elite of the society. At that level, the change was considerable: up to then it was seen negative and unacceptable that women of that social class had to work. Upper and upper-middle class women were taught to be the perfect partner, the complement of the male. In the Seventies, gradually, and with contradictions, it was accepted that some women might be professionally active. The limit of this change of attitude appeared when her

feminine attribute were denaturalised because of her profession. Or, if it prevented them from developing their main social attributes: home and family.

How can this mental evolution can be identified and verified during an historical period? Firstly, the legal texts show that the dictatorship was incapable of understanding what was happening. Thus, the body law was not an absolute impediment. Secondly, social and economic changes, due to the new economic policy, turned to be a beneficial influence so that women at labour and professional field became normalised. Even though, it was not the main purpose of the new policy.

However, it was in the family atmosphere (life stories of father and mother, number of siblings, professional family tradition....) and the school environment (the school, the college, class and schoolmates, teachers, professors...) where we can explore all these changes. It enables us to see the progression (and also setbacks) that happened in these plural and interactive social and cultural spheres. It was there where women could try new forms of being women and questioning the official feminine model.

Which are the general characteristics to define the ideal archetype of female student? Obviously, nuances and diversity are the major constants. But there are some shared elements. Firstly, most of them were part of the upper-middle and upper class. Their fathers were mainly qualified professionals (with or without a university degree). Regarding the academic education of their mothers, it was acceptable in comparison with the average level of female population education, but also limited: the most fortunate might hold some basic, secretarial, tailoring course or artistic qualifications.

If their fathers were university students in the past, that image might be a positive model to follow. Their daughters might see it as a possible academic horizon. However, that element was positive but not essential. There were many wealthy families in which daughters felt that their natural and planned academic path was the university. In some occasions, moreover, for some families their daughters were the first generation in the family that would go to university. It was also seen as a way to improve the social position of their descendants.

However, despite the fact that they felt that university was the natural path, it did not mean that their fathers transmitted their academic and professional careers to their sons or daughters. At least, it was not always exactly in the same way. In fact, while academic and professional transmission was common and normal among fathers and sons, it was not with daughters.

Here a mental limit can be seen: if fathers approved that their daughters went to university because it was socially accepted, when their daughters had to choose what to study some of the established conventions strongly emerged. The official rhetoric about *feminine professions* (then it was called *profesiones femeninas*) was spread everywhere. Fathers, mothers, sons and daughters assumed and internalized as a natural belief that some professions were more appropriate for women and some others for men.

In short, while sons tended to reproduce the academic and professional path of their fathers (mainly in degrees like Law or Medicine), daughters did it in small proportion. There were female students in all the faculties, but most of them tended to concentrate in Arts, Pharmacy and Science faculties.

As statistics shows, this tendency to concentrate on some faculties was softened gradually. In the process of choosing what to study, women diversified their academic preferences. During the period, those changes in preferences were related to the social value that some degrees had at the beginning or at the end of the period studied. For example, studying Arts in the Fifties was considered higher than studying Teaching. Or, another example: studying Law in the early Sixties was more unusual than in the Seventies.

Before they went to university, some shared elements among these women can be identified. Regarding secondary schools, it might be said that there were more academic options for male than female students, whether families preferred private or state schools, religious or no religious ones. Male students had a wider variety of schools and greater probabilities that they could do all the grades before university in the same centre (high school courses –*bachillerato universitario*– and preuniversity course –*curso preuniversitario*–). On the contrary, female students had fewer options and most of their female classmates were guided to other academic paths. So, these women who reached university were a few and privileged. Despite the fact that most of the interviewees felt that it was completely normal for them.

In reference to family and educative environments, two features might be added: the importance of models and anti-models to copy or to refuse, and the structure of the family members (number and gender of siblings and order of the births). Both aspects are from the personal sphere, so they are quite complicated to study, systematize and interpret. Nevertheless, they are important in our analysis.

As for models and anti-models, they played a crucial role because they helped to create and expand new personal, academic and professional horizons. In the case of

feminine models, seeing women out of the ordinary was important for the young girls because they could imagine other ways of living. The relevance of these “extraordinary women” was that they were, little by little, normalized. They were appreciated and seen positively inside the family values. At home, up to a certain point, daughters received a positive message about studying and becoming a professional woman in the future.

The second aspect is about family structure. It is not conclusive, but it seems that being an only child, having just sisters or being the first-born child may be more favourable aspects. As for families with only daughters (an only child or just sisters), that specific situation might have prevented the family from prioritizing male education. Regarding the first-born child, if it was a daughter, that privileged position might have been also beneficial. To tell the truth, those elements show that, indirectly, being a man (father, son and brother) was the main model. It was the most appreciated by the society. It was in the male absence (son or brother) that women had more opportunities.

Finally, to conclude with the ideal archetype of female student, a last question should be answered: why did they want to study at university? What was university for them? This is a fundamental element. For these women, university was more than an academic and professional education. University was a turning point: studying at university would allow them to expand their academic training and improve their professional chances. But, especially, it also meant to start a new life, an adult life where they would find new and different horizons. Undoubtedly, for their contemporary male students university was also an important stage of their life. But the mental, personal, professional and social implications for women were, by far, more determinant than for men.

If we focus on academic women as professionals, from the interpretative point of view it is useless to try to describe an ideal archetype of female faculty member. It is the subject itself that makes it not viable. If we did it, the result would be a list of individual and personal academic experiences. As it has been said before, female faculty members were a minor minority; they started to be numerically important the second half of the Sixties. They were in all the faculties and they accessed by side doors and windows. Now, talking about their academic path, the most appropriate

way to describe the former part of their academic career<sup>873</sup> is to use more than one adjective: these paths were varied and plural, discontinuous (but with tendency to be more continuous) and partially planned.

From a general perspective, as a result of comparing and contrasting several academic careers, some interesting patterns can be identified. First, women who studied in the Fifties and Sixties became faculty members almost at the same time: in late Sixties or early Seventies. In other words: as we move forward in the historical period, there is a reduction of time between when they finished their degree and they started their professional career. Thus, academic careers gradually became more continuous and it was easier to get into.

Secondly, it also explains that academic horizons were slightly different among the women who finished the degree in the Fifties or in the Seventies: the former women saw the academic world less clear and less probable than the latter group of students (who finished their degree in the Seventies).

Finally, there is a third key element: if they got into was because someone gave them an opportunity. It does not mean that they were privileged (or that their merits are being questioned, nothing further from the truth). Indeed, it was also necessary for men if they wanted to get into to have a Professor who gave them the opportunity. But, it shows something quite interesting: at least, in some cases, women could compete at the same level with men for an academic opportunity.

Another central feature of the academic careers was to establish the reasons that explain what motivated them to choose university as a professional option. Our opinion is that there is not a unique explanation. In fact, there were different ways of entrance, complementary and interchangeable.

Basically, we have identified five plausible paths. The first one: just after they had finished the degree they got into a department, and from then everything went well. The second: as a result of they had a vast knowledge (demonstrable) about a specific scientific field (because they were studying abroad; for instance), they had an opportunity to start an academic career when they came back. The third one: in a moment when there was an important growth of student population, it was necessary to have more teacher assistants. In that context having a PhD was an automatic access. IN the early Seventies, there were not too many assistant teachers who had the PhD

---

<sup>873</sup> It includes from the moment that they finished their degree yo the first years of their professional development at university.

grade done. Fourth: the subject of the study (scientific discipline) was not the most prestigious then. For example, it was common that women accessed through the discipline that were less demanded by their male colleagues or because there were new scientific disciplines. Finally, as a result of the creation of new universities at the end of the Sixties, more assistant positions were required.

Regarding the last explanation, it might be stated that the increase in the number of female faculty members happened because of the general university context of growth. Undoubtedly it was an important factor, however just the context does not explain too much. More precisely, changes made in University Policy and the general growth of all the student population established a favourable framework for women (also for men) to get into. In addition, they considered an academic career as a successful and plausible professional life.

However, this context benefited both men and women. So, the distinguishing characteristic among them is more complex. After the second half of the Sixties, university and its environment (as students, as youth or as teachers) was also a place to break the female social role based on subordination. During the years of the degree, these female students had the opportunity to live with male students as equals. And, after they had finished the degree they tried to live like this in the professional world. In that scenario, university as a professional option was seen both probable and appealing to them.

Was this professional opportunity influenced by some kind of sex difference? In other words: did women have to deal with some specific difficulties or situations that men did not have to cope with? Without doubt, yes. There were decisions women had to make and situations they had to handle that their male colleagues did not have to. For example, the most apparent situation is maternity, but it was not the only one. Another case, although it is not generalized, a woman could be rejected by their biological condition. A man, as well as a woman, might be rejected for political, professional or personal reasons, but not for being a man.

Another situation where this unequal treatment can be seen is in the professional promotion inside the institution. However, there it was more subtle. Statistics about faculty member show that female members were concentrated in the lower categories. Some women, despite everything, reached the highest position and became Professor. Nevertheless, their personal experiences in the public examinations demonstrate that although there were more and more women in the departments and



faculties, their presence was not completely accepted. Or, otherwise, there was still a discriminatory treatment.

All in all, these academic women, through their own personal and academic experiences, could experiment another way of being a women during a historical context where the Regime and the society relegated female population at home, at domestic and family world. These women refused the role of the perfect housewife. For example, they broke (modified) the automatic association between marriage and maternity: they could plan their maternity. Also, they could choose to have or not to have children and how many. Or they also decided how to manage the maternity leave. Indeed, all these decisions had to be made if they wanted to continue with their professional career.

All these crucial decisions also implied that their personal relationships had to change or were changing in their personal sphere. These women did not want to be the perfect complement of their husbands (if they had it). They tried to base their relationship on equal terms (equality not subordination). It was, in fact, a new way of live: at home with their own family and at work with their male and female colleagues.

They were pioneers of a social and cultural change. But they also paid a prize: they suffered, inevitably, the contradictions and difficulties that appeared in their daily life. In the end, they were living in a masculinised society, also at university. They managed to occupy university physically, but all the rules, the structure and the professional relationships were still masculine. The power was still concentrated in the men's hands.

To conclude, we should consider the limits of these *little transgressions*: did these academic women succeeded in counteracting and overcoming the historical sociocultural established conventions and beliefs? Did they get over the traditional feminine model? Did they make these changes in advance? Did some personal or professional contradictions appear? What did they mean? These issues have to be presented in a general way because it is impossible to separate what is personal from what is private, public or professional.

The academic women paths analysed show that there were some attitudes and personal beliefs that remained unaltered. Despite the fact that academic women had some favourable situations and academic opportunities that positioned them in a

privilege platform, there were some elements of the perfect housewife model which were probably unconsciously, naturalised.

Those favourable and specific elements were: first, they had a positive and encouraging family and sociocultural atmosphere (context). Second, they were part of the middle-upper and upper class. Third, they went to university. And, fourth, this university education let them to choose for a professional active life. However, some social conventions were assumed as normal.

For instance, child care was still a unique-female responsibility. Or, in personal relationships (not in all the cases), problems emerged when their husbands did not understand or shared the new role that their wives wanted to play at home and outside. Sometimes, separation or divorce (when it was possible) was a way-out. However, in other cases the weight of the family and tradition was still too heavy. At any rate, these women were a product of their own time and some beliefs could not be changed or deleted completely.

While they were creating a new profile of women (their goal after they had finished their degree was not home and family), they reproduced unintentionally some social attitudes of their own time. Such as, they did not see as an anomaly that there were not too many female members in their departments and faculties. For them, this situation was circumstantial, not at all structural. Another example, they justified their successful academic careers because of personal and individual factors: they had an excellent training, they knew languages, they counted on a professor that gave them a professional opportunity and they made use of it... To be perfectly honest, although all these elements are objectively true, it seems quite surprising that these women do not give a higher importance to the historical factor (the historical context). It can be partially explained because they were part of the elite. And, at that social level, where most of them were also the few exceptions, these women assumed as normal this (collective class) exceptionality. Gender perspective (if there were women or not in this collective exception) was not taken into account.

Another complementary and polemical interpretation can be made. The intention is just to mention it, not a criticism. Generally speaking, most of the women of this generation in transition had a vague and undefined *feminist* conscience (we use *feminist* in the sense that they did not analyse their own experience from the feminine perspective or as a woman). Knowing the risks of using inaccurately the concept "feminist", it allows us to show that this generation was orphan and alone of powerful feminist models. Moreover, they did not have a theoretical feminist framework that let them understand and analyse their own experience from the perspective gender. In

fact, General Franco's Regime got rid of any progressive, feminist feminine ideal of the previous Republican Regime period.

Indeed, it was impossible to identify a discriminatory situation (or feel it as it) if you were socialised and trained in an atmosphere that regarded sex discrimination as natural and normal. To a certain extent, the ideology and indoctrination of the General Franco's Regime was, somehow, successful.

Lastly, we will indicate briefly some lines of research that might be carried out in the future (they cannot be studied exhaustively in this project). These research lines are: it might be clearly useful to undertake a parallel research with academic men as the historical subject. Not only does it show how they got into university (difficulties dealt with, ways of access...), but it also enables us to study and rebuild the interrelation social system in that specific historical context.

On the other hand, the second line to follow is about each scientific discipline. For instance, Medicine and Pharmacy should need a more extensive and specific study. Certainly, this detailed and individual analysis can be extended to all the faculties in order to identify the internal dynamics of relation and power in each scientific field.

## **BIBLIOGRAFÍA**

### LIBROS Y REVISTAS:

- Abrams, Lynn. *Oral History Theory*. Editado por Taylor & Francis. Taylor & Francis, 2010.
- Aguado, Ana. «Dones, història i androcentrisme històric. Perspectives contemporaneistes a l'àmbit historiogràfic català». *Afers: fulls de recerca i pensament* 14, n.º 33-34 (1999): 517-29.
- . «Fer història del gènere, escriure història de les dones». *Afers: fulls de recerca i pensament* 14, n.º 33-34 (1999): 297-302.
- . «La historia de las mujeres como historia social». En *La historia de las mujeres: una revisión historiográfica*, editado por María Isabel Del Val Valdivieso, Magdalena Santo Tomás Pérez, María Jesús Dueñas Cepeda, y Cristina de la Rosa Cubo, 57-72. Valladolid: Universidad de Valladolid. Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial, 2004.
- Aguado, Ana [et. al.]. *Textos para la historia de las mujeres en España*. Madrid: Cátedra, 1994.
- Alberdi, Inés. «La educación de la mujer en España». En *La Mujer española: de la tradición a la modernidad: 1960-1980*, editado por Concha Borreguero, 71-80. Madrid: Tecnos, 1986.
- Alcalá Cortijo, Paloma. «Españolas en el C.S.I.C. Presencia y status de las mujeres en la investigación científica española, 1940-1993». En *Mujeres de ciencias: mujer, feminismo y ciencias naturales, experimentales y tecnológicas*, editado por Gloria Becerra Conde y Teresa Ortiz Gómez, 61-76. Granada: Universidad de Granada. Servicio de Publicaciones, 1996.
- Alicchio, Rita, y Cristina Pezzoli. *Donne di scienza: esperienze e riflessioni*. Editado por Centro documentazione donne di Bologna. Torino: Rosenberg & Sellier, 1988.
- Alted Virgil, Alicia. «La mujer en las coordenadas educativas del régimen franquista». En *Ordenamiento jurídico y realidad social de las mujeres: siglos XVI a XX.*, editado por María Carmen García-Nieto, 425-38. Madrid: Seminario de Estudios de la Mujer. Universidad Autónoma de Madrid, 1986.
- Álvarez Cobelas, José. *Envenenados de cuerpo y alma: la oposición universitaria al franquismo en Madrid (1939-1970)*. Madrid: Siglo XXI, 2004.
- Anderson, Bonnie S., y Judith P. Zinsser. *Historia de las mujeres: una historia propia*. Barcelona: Crítica, 1991.
- Aresti Esteban, Nerea. «La categoría de género en la obra de Joan Scott». En *Joan Scott y las políticas de la historia*, editado por Cristina Borderías Mondéjar, 223-32. Barcelona: Icaria, 2006.

- Aznar, Severino. «Los Peligros del Seguro de Enfermedad y su inspección sanitaria». *Revista Española de Seguridad Social*, 1949.
- Badaloni, Silvana, y Lorenza Perini. *Donne e scienza. Il genere in scienza e ingegneria: testimonianze, ricerche, idee e proposte*. Editado por Gruppo Donne & Scienza; Comitato Pari Opportunità dell'Università di Padova. Padova: Coop. Libreria Editrice Università di Padova, CLUEP, 2005.
- Ballarín Domingo, Pilar. «Entre ocupar y habitar. Una revisión historiográfica sobre mujeres y Universidad en España». *Arenal: Revista de historia de mujeres* 17, n.º 2 (2010): 223-54.
- . «La educación contemporánea de las mujeres». En *Historia de la educación en la España contemporánea: diez años de investigación*, editado por Jean-Louis Guereña, Julio Ruiz Berrio, y Alejandro Tiana Ferrer, 173-90. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Centro de Investigación y Documentación Educativa, 1994.
- . «La educación de la mujer española en el siglo XIX». *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, n.º 8 (1989): 245-60.
- . *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*. Madrid: Editorial Síntesis, 2001.
- Ballarín Domingo, Pilar (coord.). «Cien años sin permiso: Las mujeres en la Universidad española». *Arenal: revista de historia de las mujeres* 17, n.º 2 (2010).
- Barral Morán, María José, Isabel Delgado Echeverría, Teresa Fernández Turrado, y Carmen Magallón Portolés. «Life Paths of Successful Women Scientists in Spain». *Géneros. Multidisciplinary Journal of Gender Studies* 3, n.º 1 (2014): 351-72.
- Barrera Peña, María Luisa, Ana López Peña, y Miguel Cancio. *Sociología de la mujer en la universidad: análisis histórico-comparativo, Galicia, España, 1900-1981*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 1983.
- Baxter, Sandra, y Marjorie Lansing. *Women and American Politics: The Visible Majority*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1983.
- Becerra Conde, Gloria, y Teresa Ortiz Gómez. *Mujeres de ciencias: mujer, feminismo y ciencias naturales, experimentales y tecnológicas*. Granada: Universidad de Granada. Servicio de Publicaciones, 1996.
- Benería, Lourdes. *Mujer, economía y patriarcado durante la España franquista*. Barcelona: Anagrama, 1977.
- Benso Calvo, Carmen, y Teresa González Pérez. «Bibliografía sobre historia de la educación de las mujeres en España». *Revista de Historia de la Educación*, 2007, 483-517.
- Berger Gluck, Sherna, y Daphne Patai, eds. *Women's Words: The Feminist Practice of Oral History*. New York and London: Routledge, 2013.
- Bernal, Maria Dolors, y Joan Corbalán. *Eines per a treballs de memòria oral*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Interior, Relacions Institucionals i Participació. Direcció General de la Memòria Democràtica., 2008.
- Bertaux, Daniel. «Los relatos de vida en el análisis social 1». *Historia y Fuente Oral* 1 (1989): 87-96.
- Bock, Gisela. «La historia de las mujeres y la historia del género: aspectos de un debate internacional». *Historia Social* 9 (1991): 55-77.
- Bohigas Gavilanes, Francisca. *¿Qué profesión elegir? Guía de profesiones femeninas*. Madrid: Mayfe, 1947.

- Borderías Mondéjar, Cristina. *Entre líneas. Trabajo e identidad femenina en la España contemporánea: la Compañía Telefónica 1924-1980*. Barcelona: Icaria, 1993.
- . «Fiabilidad de las fuentes orales». En *Col·loqui sobre «Les fonts orals». Monestir de la Real (San Bernat), Palma, 12-15 d'abril de 1984*, 323-30. Palma: Universitat de les Illes Balears, 1992.
- . «La historia de las mujeres a las puertas del nuevo milenio: balance y perspectivas». En *La historia de las mujeres: perspectivas actuales*, 5-28. Icaria, 2009.
- Borderías Mondéjar, Cristina, y Javier Tébar Hurtado. *Biografías obreras. Fuentes orales y militancia sindical (1939-1978): diseño y desarrollo de la producción de fondos orales del Arxiu Històric de CCOO de Catalunya*. Editado por Fundació Cipriano García-Arxiu Històric CONC. Barcelona: Fundació Cipriano García-Arxiu Històric CONC, 1998.
- Borja i Solé, Maria de. *Carreras y sexos: nueva versión, estudio comparativo de dos generaciones*. Barcelona: Hogar del Libro, 1983.
- Boronat, Ivan, y Josep Calderón. «De sobretaula amb la doctora Carmen de la Torre». *TECA: Tecnologia i Ciència dels Aliments*, 1999, 36-42.
- Borreguero, Concha. *La Mujer española: de la tradición a la modernidad: 1960-1980*. Madrid: Tecnos, 1986.
- Brizzi, Gian Paolo, y Andrea Romano. *Studenti e dottori nelle università italiane (origini-XX secolo). Atti del Convegno di studi. Bologna, 25-27 novembre 1999*. Bologna: CLUEB (Cooperativa Libreria Universitaria Editrice Bologna), 2000.
- Brooks, Ann. *Academic women*. Buckingham: Society for Research into Higher Education. Open University Press, 1997.
- Burke, Peter. «Obertura: la nueva historia, su pasado y su futuro». En *Formas de hacer historia*, editado por Peter Burke, 13-38. Alianza Editorial, 2003.
- Cabrera, Miguel Ángel (coord.). «Más allá de la historia social». *Ayer* 62 (2006).
- Campo Alange, María. *Habla la mujer: resultado de un sondeo sobre la juventud actual*. Madrid: Cuadernos para el Diálogo. Edicusa, 1967.
- Canales Serrano, Antonio Francisco. «La paradoja de la educación en las mujeres bajo el primer franquismo». En *VI Encuentro de investigadores sobre el franquismo: Zaragoza, 15, 16 y 17 de noviembre de 2006*, 680-93. Comisiones Obreras, CCOO, 2006.
- Cannings, Kathleen. «La història feminista després del gir lingüístic. Historiar el discurs i l'experiència». *Afers: fulls de recerca i pensament* 14, n.º 33-34 (1999): 303-41.
- Capel Martínez, Rosa María. *El Trabajo y la educación de la mujer en España (1900-1930)*. Madrid: Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer, 1986.
- Capel Martínez, Rosa María, y Julio Iglesias de Ussel. *Mujer española y sociedad: bibliografía (1900-1984)*. Madrid: Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer, 1984.
- Capmany, Maria Aurèlia. *De profesión: mujer*. Barcelona: Plaza, 1971.
- . *La Dona a Catalunya: consciència i situació*. Barcelona: Edicions 62, 1974.
- . *La Joventut és una nova classe?* Barcelona: Edicions 62, 1969.
- Capmany, Maria Aurèlia, Magda Oranich, Anna Balletbò, Maria Rosa Prats, y Isabel Clara Simó. *Dona i societat a la Catalunya actual*. Barcelona: Edicions 62, 1978.
- Carbajo Vázquez, Judith. «Mujeres y educación (1965-1975)». En *Historia de las mujeres en España: Siglo XX*, editado por Josefina Cuesta Bustillo. Madrid:

- Instituto de la Mujer, 2003.
- Carreras Ares, Juan José, y Miguel Ángel Ruiz Carnicer. *La Universidad española bajo el régimen de Franco*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 1991.
- Carrillo Linares, Alberto. «Movimiento estudiantil antifranquista, cultura política y transición política a la democracia». *Pasado y memoria* 5 (2006).
- Castán Tobeñas, José. *La Condición social y jurídica de la mujer*. Madrid: Instituto Editorial Reus, 1955.
- Castoradis, Cornelius. «Los movimientos de los años sesenta». *Debats* 21, n.º Mayo del 68 (1987): 105-6.
- Cenarro Lagunas, Ángela. *La Sonrisa de Falange. Auxilio Social en la guerra civil y en la posguerra*. Barcelona: Crítica, 2006.
- Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa, C.N.I.E. *La presencia de las mujeres en el Sistema Educativo*. Madrid: Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer, 1988.
- Charle, Christopher. *La République des universitaires, 1870-1940*. Editions du Seuil, 1994.
- . «Les femmes dans l'enseignement supérieur 1946-1992, dynamiques et freins d'une présence». En *Avenir et Avant-gardes, mélanges en l'honneur de Madeleine Rebérioux*, editado por Remi Fabre y Patrick Friedson, 84-105. Paris: Éditions du Seuil, 1999.
- Claret i Miranda, Jaume. *El Atroz desmoche. La destrucción de la universidad española por el franquismo, 1936-1945*. Barcelona: Crítica, 2006.
- Codrignani, Giancarla. «Università: nome maschile». *Saecularia Nona. Università di Bologna 1088-1988* 5 (1988).
- Colomer i Calsina, Josep M. *Els Estudiants de Barcelona sota el franquisme (2 vol.)*. Barcelona: Curial, 1978.
- Comisión Europea, European Commission; *Mapping the maze: getting more women to the top in research*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2008.
- Condorcet, De Gouges, y De Lambert (et. Al). *La Ilustración olvidada: la polémica de los sexos en el siglo XVIII*. Editado por Alicia H. Puleo. Madrid: Anthropos. Dirección General de la Mujer, Comunidad de Madrid, 1993.
- Crexell, Joan. *La Caputxinada*. Barcelona: Edicions 62, 1987.
- Cuesta Bustillo, Josefina. «Género, saber y trabajo. Mujeres y universidad en la España contemporánea». En *Comiendo del fruto prohibido: mujeres, ciencia y creación a través de la historia*, editado por María Isabel Del Val Valdivieso y Esther Martínez Quinteiro, 137-90. Barcelona: Icaria, 2015.
- . *Historia de las mujeres en España: siglo XX*. Madrid: Instituto de la Mujer, 2003.
- . *La depuración de funcionarios bajo la dictadura franquista (1936-1975)*, 2009.
- Cuesta Bustillo, Josefina, María Luz De Prado Herrera, y Francisco J. Rodríguez, eds. *¿Mujeres sabias? Mujeres universitarias en España y América Latina*. Pulim, 2015.
- Cuesta Bustillo, Josefina, y María Esther Martínez Quinteiro. «La larga marcha de las mujeres hacia la universidad. Un logro del siglo XX en España». En *El Estudio General de Palencia: Historia de los ocho siglos de la Universidad Española*, editado por Margarita Torremocha Hernández, 231-58. Valladolid: Universidad de Valladolid, 2012.
- Davis, Natalie Zemon. «Women's History in Transition: The European Case». *Feminist Studies* 3 (1975): 83-103.

- Davis, Sue, Cathy Lubelska, y Jocey Quinn, eds. *Changing the subject: women in higher education*. Southport: Taylor & Francis, 1994.
- Del Val Valdivieso, María Isabel. «A modo de introducción. La Historia en los albores del s.XXI». En *La historia de las mujeres: una revisión historiográfica*, editado por María Isabel Del Val Valdivieso, Magdalena Santo Tomás Pérez, María Jesús Dueñas Cepeda, y Cristina de la Rosa Cubo, 11-28. Valladolid: Universidad de Valladolid. Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial, 2004.
- Del Val Valdivieso, María Isabel, y Esther Martínez Quinteiro, eds. *Comiendo del fruto prohibido: mujeres, ciencia y creación a través de la historia*. Barcelona: Icaria, 2015.
- Di Cori, Paola. «Dalla storia delle donne a una storia di genere». *Rivista di Storia Contemporanea* 16-4 (1987): 548-59.
- Di Cori, Paola, y Donatella Barazzetti. *Gli studi delle donne in Italia. Una guida critica*. Roma: Carocci Editore, 2001.
- Di Febo, Giuliana. «“La Cuna, la Cruz y la Bandera”. Primer franquismo y modelos de género». En *Historia de las mujeres en España y América Latina IV: Del siglo XX a los umbrales del XXI*, editado por Isabel Morant Deusa (dir), Guadalupe Gómez-Ferrer, Gabriela Cano, Dora Barrancos, y Asunción Lavrin, 217-37, 2006.
- Díaz Sánchez, Pilar. «Historia social e Historia cultural de las mujeres. Apuntes para un debate». *Revista de Historiografía* 22, n.º 1 (2015): 13-23.
- Donne e Scienza, Colletivo di Torino. «Come vivono la Scienza le donne?» *SE - Scienza Esperienza* 9 (1983): 29-30.
- Duby, Georges, Michelle Perrot, Reyna Pastor de Togneri, Mary Nash, y María Xosé Rodríguez Galdo. *Historia de las mujeres en Occidente*. Madrid: Taurus, 2000.
- Durán Heras, María Angeles. *El trabajo de la mujer en España: un estudio sociológico*. Editorial Tecnos, 1972.
- . *Los Universitarios opinan*. Madrid: Almena, 1970.
- Dyhouse, Carol. «No distinction of sex?: women in British universities, 1870-1939». UCL Press, 1995.
- Esbrina-Recerca, Universitat de Barcelona, y Juana Maria Sancho Gil (dir.). *Dones a la ciència i a la universitat. La construcció de la identitat docent i investigadora en contextos de desigualtat*. Barcelona, 2010.
- Farge, Arlette. «La historia de las mujeres: Cultura y poder de las mujeres: ensayo de historiografía». *Historia social*, n.º 9 (1991): 79-102.
- Fernández Buey, Francisco. «La insólita, aunque breve, experiencia de un sindicato democrático bajo el franquismo». *Materiales* 2 (1977): 71-82.
- . *Por una universidad democrática: estudios sobre la universidad y los movimientos universitarios (1965-2009)*. Barcelona: El Viejo Topo, 2007.
- Fernández Buey, Francisco, Rafael Argullol, y Alejandro Pérez. «El movimiento universitario bajo el franquismo: una cronología». *Materiales* 2 (1977): 49-70.
- Fernandez Villanueva, Concepción. «La mujer en la universidad española: docencia, investigación y poder. Datos y aspectos cualitativos». *Revista de Educación* 290 (1989): 161-71.
- Fernández, Lluís. *Guateques, tocatas y discos: una historia de la música pop de 1954 a 1970*. Madrid: Aguilar, 2004.
- Ferrando Puig, Emili. *Fonts orals a l'aula. Dossier didàctic*. Badalona: Regidoria d'Educació de l'Àmbit de Serveis a les Persones de l'Ajuntament de Badalona,



- 2004.
- Ferré Baldrich, Meritxell. «Pensament i acció del moviment feminista a Catalunya durant la transició democràtica (1975-1985)». Universitat Rovira i Virgili, 2014.
- Fitzgerald, Tanya. *Outsiders Or Equals? Women Professors at the University of New Zealand, 1911-1961*. Peter Lang, 2009.
- Flecha García, Consuelo. «Algunos aspectos sobre la mujer en la política educativa durante el régimen de Franco». *Historia de la Educación* 8 (1989): 77-97.
- . «Ganando espacios en la universidad española en la primera mitad del siglo XX». En *Comiendo del fruto prohibido: mujeres, ciencia y creación a través de la historia*, editado por María Isabel Del Val Valdivieso y Esther Martínez Quinteiro, 103-35. Barcelona: Icaria, 2015.
- . «Historiografía sobre educación de las mujeres en España». En *La historia de las mujeres: una revisión historiográfica*, editado por María Isabel Del Val Valdivieso, Magdalena Santo Tomás Pérez, María Jesús Dueñas Cepeda, y Cristina de la Rosa Cubo, 335-54. Valladolid: Universidad de Valladolid. Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial, 2004.
- . *Las Primeras universitarias en España, 1872-1910*. Madrid: Narcea, 1996.
- . «Los obstáculos a la entrada de las mujeres en el empleo cualificado: formación y profesionalización». En *¿Privilegios o eficiencia?: mujeres y hombres en los mercados de trabajo*, editado por Lina Gálvez Muñoz y Carmen Sarasúa, 57-78. Alicante: Universidad de Alicante. Servicio de Publicaciones, 2003.
- . «Por derecho propio universitarias y profesionales en España en torno a 1910». *Tabaque: Revista pedagógica*, n.º 24 (2011): 157-74.
- . «Profesoras en la Universidad. El tránsito de las pioneras en España». *Arenal: Revista de historia de mujeres* 17, n.º 2 (2010): 255-97.
- Focaccia, Miriam. *Dizionario biografico delle scienziate italiane (vol. 1)*. Bologna: Edizione Pendragon, 2012.
- FOESSA, Fundación. *Informe sociológico sobre la situación social de España: 1970*. Madrid: Euramérica, 1970.
- Folguera, Pilar. *Cómo se hace historia oral*. Madrid: EUEDEMA, 1994.
- . «Mujer y cambio social». *Ayer*, n.º 17 (1995): 155-72.
- Frader, Laura L., y Sonya O. Rose. «Gènere i reconstrucció de la història de la classe treballadora europea». *Afers: fulls de recerca i pensament* 14, n.º 33-34 (1999): 367-92.
- Fraser, Ronald. *1968: A Student Generation in Revolt*. London: Chatto & Windus, 1988.
- Fuente, Jaime de la. *La mujer a debate*. Madrid. Alameda, 1970.
- Gallego Méndez, M. Teresa. *Mujer, falange y franquismo*. Madrid: Taurus, 1983.
- García de Cortázar Nebreda, María Luisa, y María Antonia García de León. *Mujeres en minoría: una investigación sociológica sobre las catedráticas de universidad en España*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 1997.
- García de León, María Antonia. *Herederas y heridas: sobre las élites profesionales femeninas*. Valencia: Universitat de València, 2002.
- García de León, María Antonia, y María Luisa García de Cortázar Nebreda. *Las académicas: profesorado universitario y género*. Madrid: Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2001. Madrid: Instituto de la Mujer, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2001.
- García-Nieto París, María Carmen. «Trabajo y oposición popular de las mujeres durante

- la dictadura franquista». En *Historia de las mujeres en Occidente*, editado por Georges Duby, Michelle Perrot, Reyna Pastor de Togneri, Mary Nash, y María Xosé Rodríguez Galdo, 661-72. Taurus Ediciones, 1993.
- García-Nieto, María Carmen, Mercedes Vilanova, y Margarita Vázquez de Parga. *Historia, fuente y archivo oral: actas del Seminario «Diseño de Proyectos de Historia Oral»*. Madrid: Ministerio de Cultura. Dirección General de Bellas Artes y Archivos. Dirección de Archivos Estatales, 1990.
- Garrido, Luis J. *Las Dos biografías de la mujer en España*. Madrid: Instituto de la Mujer, 1993.
- González Gómez, Sara. «Historia de la Universidad en España durante el franquismo: análisis bibliográfico». *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació* 26 (2015): 187-212.
- . «La Universidad de Salamanca durante el franquismo (1956-1968)». Universidad de Salamanca, 2013.
- Gouges, Olympe de. *Declaración de los derechos de la mujer y de la ciudadana (Déclaration des Droits de la Femme et de la Citoyenne)*, 1789.
- Govoni, Paola. «Crafting Scientific (Auto) Biographies». En *Writing about Lives in Science: (Auto)Biography, Gender and Genre*, editado por Paola Govoni y Zelda Alice Franceschi, 51-70. Goettingen: V&R unipress GmbH, 2011.
- . «Professionalizzazione dello scienziato e ingresso delle donne nella scienza accademica: i casi inglese e italiano a confronto». En *Cesare Lombroso: gli scienziati e la nuova Italia*, 95-122. Bologna: Il Mulino, 2011.
- Grana Gil, Isabel. «La Historia de la educación de las mujeres en España: líneas actuales de investigación». *Revista de educación Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia* 334 (2004): 131-41.
- Grup Historaula, VV.AA. *El record fet paraula. Memòria popular del franquisme*. Generalitat de Catalunya. Departament d'Interior, Relacions Institucionals i Participació. Direcció General de la Memòria Democràtica, 2008.
- Guereña, Jean-Louis. «El estudio del profesorado universitario en la historia contemporánea». *Historia y Memoria de la Educación* 1 (2015): 395-417.
- . «Mujeres universitarias en los siglos XIX y XX. Apuntes historiográficos sobre el caso español con un breve enfoque de la situación francesa». En *¿Mujeres sabias? Mujeres universitarias en España y América Latina*, editado por Josefina Cuesta Bustillo, María Luz De Prado Herrera, y Francisco J. Rodríguez, 25-56. Pulim, 2015.
- Guerrero, Enrique, y Manuel de Puelles Benítez. *Historia de la educación en España: textos y documentos (Tomo II. De las Cortes de Cádiz a la revolución de 1868)*. Madrid: Ministerio de Educación, Secretaria General Técnica, 1979.
- Halbwachs, Maurice. *Los marcos sociales de la memoria*. Rubí: Fondo de Cultura Económica, 2004.
- Harana, Lola, ed. *Jaume Vicens Vives, mestre d'historiadors*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2010.
- Hernández Sandoica, Elena. «Historia, historia de las mujeres e historia de las relaciones de género». En *La historia de las mujeres: una revisión historiográfica*, editado por María Isabel Del Val Valdivieso, Magdalena Santo Tomás Pérez, María Jesús Dueñas Cepeda, y Cristina de la Rosa Cubo, 29-56. Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial, 2004.
- . «La dictadura franquista y la universidad, 1951-1975. (Con especial atención al

- caso de Madrid)». *CIAN - Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija. Revista de Historia de las Universidades* 5 (2002): 127-56.
- Hernández Sandoica, Elena, Miguel Ángel Ruiz Carnicer, y Marc Baldó. *Estudiantes contra Franco (1939-1975): oposición política y movilización juvenil*. Madrid: La Esfera de los libros, 2007.
- Iriarte Goñi, Ana. «Eulàlia Vintró: una “bienhablada” en el escenario político de la Transición». *Bitarte: Revista cuatrimestral de humanidades* 18, n.º 54 (2011): 15-37.
- La Educación en España. Bases para una política educativa*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1969.
- Laorden, Ángeles, y Pilar Giménez. «La mujer en la universidad española». *Papers. Revista de Sociologia* 9 (1978): 73-88.
- Lavail, Christine. «L'étudiante et ses représentations dans la revue Medina (1941-1945): tentative de typologie et d'interprétation». *Bulletin d'histoire contemporaine de l'Espagne* 24 (1996): 107-29.
- Leoné, Santiago, y Fernando Mendiola Gonzalo, eds. *Voces e imágenes en la historia. Fuentes orales y visuales: investigación histórica y renovación pedagógica. Actas del Congreso Internacional de Historia «Fuentes Orales y Visuales», Iruñea-Pamplona, septiembre, 2005*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra, 2007.
- Lerner, Gerda. «The Majority finds its past: placing women in history». New York: Oxford University Press, 1979.
- Linguerrri, Sandra. *Dizionario biografico delle scienziate italiane (vol. 2)*. Bologna: Edizione Pendragon, 2012.
- Llona González, Miren, ed. *Entreverse: teoría y metodología práctica de las fuentes orales*. Bilbao: Universidad del País Vasco. Euskal Herriko Unibertsitatea. Argitalpen Zerbitzua, 2012.
- . «Memoria e identidades. Balance y perspectivas de un nuevo enfoque historiográfico». En *La historia de las mujeres: perspectivas actuales*, 355-90. Barcelona: Icaria, 2009.
- Magallón Portolés, Carmen. «La incorporación de las mujeres a las carreras científicas en la España contemporánea: la Facultad de Ciencias de Zaragoza (1882-1936)». *Llull: Revista de la Sociedad Española de Historia de las Ciencias y de las Técnicas* 14, n.º 27 (1991): 531-50.
- . «Las mujeres que abrieron los espacios de las ciencias experimentales para las mujeres, en la España del primer tercio del siglo XX». *Arenal: Revista de historia de mujeres* 17, n.º 2 (2010): 319-47.
- . «Mujeres de ciencias». *En pie de paz*, n.º 44 (1997): 43-45.
- . «Mujeres en la ciencia: una historia de luces y sombras». *Primer acto: Cuadernos de investigación teatral*, n.º 345 (2013): 132-36.
- Maíllo, Adolfo. *Educación y revolución. Los fundamentos de una educación nacional*. Madrid: Editora Nacional, 1943.
- Manito, Fèlix. «Dones del SDEUB: crònica d'una generació». *L'Avenç* 13 (1979): 67-70.
- Martín Gaité, Carmen. *Entre visillos*. Barcelona: Destino, 1957.
- . *Usos amorosos de la posguerra española*. Barcelona: Anagrama, 1987.
- Martín Zúñiga, Francisco. «Estructura del profesorado universitario en la legislación franquista (1939-1969)». En *La Universidad en el siglo XX: España e Iberoamérica. X Coloquio de Historia de la Educación, [Murcia, 21-24 de septiembre de 1998]*,

- 564-73. Murcia: Universidad de Murcia. Departamento de Teoría e Historia de la Educación, 1998.
- Martins Rodríguez, María Victoria; Rodríguez Gallardo, Ángel. *De compromisos e igualdades. Historia y sociopolítica de las mujeres universitarias gallegas durante el franquismo (comunicación presentada en VIII Encuentro Internacional de Investigadores del Franquismo, 21-23 noviembre 2013)*. Barcelona, 2013.
- Matilla Quiza, María Jesús. «Las primeras doctoras universitarias en España. La Facultad de Filosofía y Letras de Madrid (1882-1954)». En *¿Mujeres sabias? Mujeres universitarias en España y América Latina*, editado por Josefina Cuesta Bustillo, María Luz De Prado Herrera, y Francisco J. Rodríguez, 83-122. Pulim, 2015.
- Micali, Aurea. *Donne all'università*. Editado por ISTAT. Il Mulino, 2001.
- Millett, Kate. *Política sexual*. Madrid: Instituto de la Mujer, 1995.
- Ministerio de Educación, CIDE. «Síntesis del Libro Blanco: la Educación en España. Bases para una política educativa». *Enseñanza Media* 197-98 (1969): 45-52.
- Molinero, Carme. *La Captación de las masas: política social y propaganda en el régimen franquista*. Madrid: Cátedra, 2005.
- . «Mujer, franquismo, fascismo: La clausura forzada en un “mundo pequeño”». *Historia social* 30 (1998): 97-117.
- . «Silencio e invisibilidad: la mujer durante el primer franquismo». *Revista de Occidente*. Fundación José Ortega y Gasset, 1999.
- Morant, Isabel. «El sexo de la historia». *Ayer*, n.º 17 (1995): 29-66.
- Morcillo Gómez, Aurora. «Españolas con, contra, bajo, (d)el franquismo». *Desacuerdos* 7 (2012): 42-55.
- . «Sexo pensante, sexo cambiante: la educación media y superior de las españolas en los años cincuenta». *Arenal: Revista de historia de mujeres* 17, n.º 2 (2010): 299-318.
- Moreno Sardá, Amparo. «Sociabilidad femenina y feminista en la implantación de la sociedad de consumo (los años sesenta y setenta)». En *Les Espagnoles dans l'histoire: une sociabilité démocratique (XIXe-XXe siècles)*, editado por Danièle Bussy Genevois, 237-56. Saint Denis: Presses Universitaires de Vincennes, 2002.
- Mott, Lucretia, y Elizabeth Cady Stanton (et. al), eds. *Declaración de Seneca Falls (o Declaración de sentimientos)*. Nueva York, 1848.
- Nash, Mary. «Dos décadas de historia de las mujeres en España: una reconsideración». *Historia Social* 9 (1991): 137-61.
- Nieto, Alejandro. *La Tribu universitaria: fenomenología de los catedráticos de la Universidad española*. Madrid: Tecnos, 1984.
- Núñez, Clara Eugenia. *La Fuente de la riqueza: educación y desarrollo económico en la España contemporánea*. Madrid: Alianza, 1992.
- Ortiz Gomez, Teresa. «Fuentes orales e identidades profesionales: las médicas españolas en la segunda mitad del siglo XX». *Asclepio* LVII, n.º 2004 (2005): 75-97.
- Ortiz Gómez, Teresa. «Feminismo, mujeres y ciencia». En *Ciencia, tecnología y sociedad: contribuciones para una cultura de la paz*, 2:185-202, 1992.
- . *Medicina, historia y género: 130 años de investigación feminista*. Oviedo: KRK Ediciones, 2006.
- Otero Carvajal, Luis Enrique. *La Destrucción de la ciencia en España: depuración universitaria en el franquismo*. Madrid: Editorial Complutense, 2006.
- Palazzi, Maura. «Dones i història: el cas italià». *Afers: fulls de recerca i pensament* 14,

- n.º 33-34 (1999): 427-57.
- Palomares Ibáñez, Jesús María. «Claves de la política universitaria durante el franquismo». En *El Estudio General de Palencia: Historia de los ocho siglos de la Universidad Española*, editado por Margarita Torremocha Hernández, 183-210. Valladolid: Universidad de Valladolid, 2012.
- París, Carlos. «La pretensión de una Universidad tecnocrática. (Panorama de la Universidad española desde 1956 hasta 1975)». En *La Universidad española bajo el régimen de Franco*, editado por Juan José Carreras Ares y Miguel Ángel Ruiz Carnicer, 435-54. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 1991.
- Passerini, Luisa. *Memoria y utopía: la primacía de la intersubjetividad*. Granada: Universidad de Granada, 2006.
- . *Storia e soggettività: le fonti orali, la memoria*. Firenze: La Nuova Italia, 1988.
- . *Storie di donne e femministe*. Torino: Rosenberg & Sellier, 1991.
- Pastor, Inma, Ángel Belzunegui Eraso, y Universitat Rovira i Virgili. *Dones i homes a la URV: un estudi de les desigualtats per raó de gènere*. Tarragona: Publicacions URV, 2008.
- Pemán, José María. *De doce cualidades de la mujer*. Madrid: Prensa Española, 1969.
- Pemartín Sanjuán, José. *Qué es «lo nuevo»...: consideraciones sobre el momento español presente*. Sevilla: Cultura Española, 1937.
- Pérez López, Pablo. «El Alumnado, 1939-1987». En *Historia de la Universidad de Valladolid*, editado por Jesús María Palomares Ibáñez, 443-82. Valladolid: Universidad de Valladolid, 1989.
- Pérez Sedeño, Eulalia. «Las mujeres en la historia de la ciencia». *Quark: Ciencia, medicina, comunicación y cultura* 27 (2003): 10.
- . «Mujer y ciencia: una perspectiva». *Arbor: Ciencia, pensamiento y cultura*, n.º 565 (1993): 9-16.
- Pérez-Fuentes Hernández, Pilar. *Subjetividad, cultura material y género. Diálogos con la historiografía italiana*. Barcelona: Icaria, 2011.
- Perini, Lorenza, y Sara Sesti, eds. *Donne e scienza: tre incontri con/tra donne di scienza*. Padova: CLEUP. Università degli studi di Padova, Comitato pari opportunità, 2003.
- Perks, Robert, y Alistair Thomson. *The Oral history reader*. London: Routledge, 2006.
- Perrot, Michèle, Arlette Farge, Cécile Dauphin, Christiane Klapisch-Zuber, Rose-Marie Lagrave, Geneviève Fraisse, Pauline Schmitt-Pantel, Yannick Ripa, Pierrette Pézerat, y Danièle Voldman. «Culture et pouvoir des femmes: essai d'historiographie». *Annals. Économies, Sociétés, Civilisations* 2, n.º L'histoire des femmes (1986): 271-93.
- Perrot, Michelle. «Escribir la historia de la mujeres: una experiencia francesa». *Ayer*, n.º 17 (1995): 67-84.
- Pío XI, Papa. *Carta encíclica. Casti Connubii (31 de diciembre de 1930)*, 1930.
- . *Carta encíclica. Divini Illius Magistri (31 de diciembre de 1929)*, 1929.
- Porciani, Ilaria. «Janus-faced Clio. Gender in the Historical Profession in Europe». *Paths to Gender*, 2005, 11-29.
- Poy Castro, Raquel. «Mujeres y universitarias: historia de un desencuentro en la universidad española contemporánea». *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia* 4 (2009): 357-81.
- Prins, Gwyn. «Historia oral». En *Formas de hacer historia*, editado por Peter Burke, 144-88. Alianza Editorial, 2003.

- Puche, Felisa. «Biografía y bibliografía de Creu Casas». *Boletín de la Sociedad Española de Briología*. Sociedad Española de Briología, 2007.
- Pycior, Helena M., Nancy G. Slack, y Pnina G. Abir-Am. *Creative couples in the sciences*. New Brunswick: Rutgers University Press, 1996.
- Quintana, Núria, y Rosa Martínez. «Dona i universitat. Entrevista Carmina Virgili». *La Universitat: Revista de la Universitat de Barcelona* 40 (2007): 18-25.
- Ramos Palomo, María Dolores. «El género: su influencia en las formas de pensar la Historia». En *La cambiante situación de la mujer en Andalucía*, 27-52. Fundación Pública Andaluza Centro de Estudios Andaluces, 2011.
- . «Historia de las mujeres y género. Una mirada a la época contemporánea». *Revista de Historiografía* 22, n.º 1 (2015): 211-33.
- . «Historia de las mujeres, saber de las mujeres: la interpretación de las fuentes en el marco de la tradición feminista». *Feminismo/s. Revista del Centro de Estudios sobre la Mujer de la Universidad de Alicante*, n.º 1 (2003): 19-32.
- . «La importancia de lo cualitativo en historia: fuentes orales y vida cotidiana». En *La voz del silencio II. Historia de las mujeres: compromiso y metodo*, editado por Asociación Cultural Al-Mudayna, 135-55. Asociación Cultural Al-Mudayna, 1993.
- Ramos Ruiz, María Isabel. *Profesores, alumnos y saberes en la Universidad de Salamanca en el rectorado de D. Antonio Tovar (1951-1956)*. Salamanca: Ediciones Unievrnsidad de Salamanca, 2009.
- Reparaz de la Serna, Guillermo. «Base de datos para el estudio de la mujer en la Facultad de Farmacia de la Universidad de Madrid en la España autárquica (1938-1959)». Universidad Complutense de Madrid, 2015.
- Riquer, Borja de. *Historia de España. La Dictadura de Franco (vol. IX)*. Editado por Josep Fontana, Ramón Villares, Antonio Miguel Bernal, Pedro Ruiz Torres, y Julián Casanova. Historia de España. Barcelona: Crítica/Marcial Pons, 2007.
- Robles Sanjuán, Victoria. «La Historia de la educación de las mujeres. Líneas, problemas y aportaciones a la historiografía educativa». En *La historia de las mujeres: una revisión historiográfica*, editado por María Isabel Del Val Valdivieso, Magdalena Santo Tomás Pérez, María Jesús Dueñas Cepeda, y Cristina de la Rosa Cubo, 355-72. Secretariado de Publicaciones e Intercambio Editorial, 2004.
- Roca i Girona, Jordi. «Esposa y madre a la vez: construcción y negociación del modelo ideal de mujer bajo el (primer) franquismo». En *Mujeres y hombres en la España franquista: sociedad, economía, política, cultura*, editado por Gloria Nielfa Cristóbal, 45-66. Universidad Complutense, 2003.
- Roca, Maria Mercè. *El Món era a fora. L'educació sentimental de les dones catalanes durant el franquisme*. Barcelona: Planeta, 2001.
- Rodríguez López, Carolina. «La historiografía española sobre universidades en el siglo XX: líneas de trabajo y tendencias historiográficas». *Revista de historiografía* 3 (2005): 28-41.
- . «Las universidades españolas en el arranque del franquismo: los años cuarenta». *CIAN - Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija. Revista de Historia de las Universidades* 5 (2002): 85-126.
- Rodríguez Tejada, Sergio. «Compañeras. La militancia de las mujeres». *Historia del Presente* 4 (2004): 123-46.
- . «Los estudiantes y el cambio sociocultural de los 60». En *Eppure si muove: la*

- percepción de los cambios en España (1959-1976)*, editado por Glicerio Sánchez Recio, 169-88. Biblioteca Nueva, 2008.
- . *Zonas de libertad: dictadura franquista y movimiento estudiantil en la Universidad de Valencia (2 vol.)*. València: Universitat de València, 2009.
- Rodríguez Vela, Cristina. *Mujer y educación: 1984-1988: bibliografía analítica*. Editado por CIDE Instituto de la Mujer. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer, 1989.
- Roig, Montserrat. *El Temps de les cireres*. Barcelona : Ed. 62, 1981.
- . «La Capuchinada». *Triunfo*, 1976.
- . *Ramona, adéu*. Barcelona: Edicions 62, 1976.
- Rossanda, Rossana. «La mujer antes y después del mayo 68». *Debats* 21 (1987): 107-9.
- Rossiter, Margaret W. *Women Scientists in America: Struggles and Strategies to 1940*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1984.
- Ruiz Berrio, Julio, y Consuelo Flecha García. «Conversación con... Ángeles Galino Carrillo. Historiadora de la Educación». *Historia de la Educación* 26, n.º Conversaciones (2007): 519-38.
- Ruiz Carnicer, Miguel Ángel. *El Sindicato Español Universitario (SEU), 1939-1965: la socialización política de la juventud universitaria en el franquismo*. Madrid: Siglo XXI de España, 1996.
- Ruiz Franco, Rosario. «La situación jurídica de las mujeres en el tardofranquismo: avances y permanencias.» En *La otra dictadura: el régimen franquista y las mujeres.*, editado por Pilar Amador Carretero y Rosario Ruiz Franco, 329-46. Universidad Carlos III de Madrid, Instituto de Cultura y Tecnología, 2007.
- Salas, Margarita. «Mujer y ciencia. La situación de las mujeres investigadoras en el sistema español de ciencia y tecnología». *Arbor* 187 (2011): 175-79.
- Saldaña Valderas, Eva. «Educación superior y desigualdades basadas en el género, en la docencia y la investigación: algunas vertientes estructurales como muestra». *RESED. Revista de Estudios Socioeducativos* 2 (2014): 87-95.
- Sánchez Blanco, Laura, y José Luis Hernández Huerta. «La educación femenina en el sistema educativo español (1857-2007)». *El Futuro del Pasado* 3 (2012): 255-81.
- Sánchez Buchón, Consuelo, y M<sup>a</sup> Carmen Valdivia Sánchez. *Curso de pedagogía: obra ampliada y adaptada al cuestionario oficial de las escuelas normales*. Madrid: Iter, 1968.
- Sánchez de Madariaga, Inés. *Científicas en cifras 2013. Estadísticas e indicadores de la (des)igualdad de género en la formación y profesión científica*. Madrid: Ministerio de Economía y Competitividad, 2014.
- Sanchidrián Blanco, María del Carmen. «El modelo de bachillerato universitario de 1938: la difícil incorporación de las mujeres a este nivel». En *La Educación en España a examen (1898-1998): jornadas nacionales en conmemoración del centenario del noventay ocho*, editado por Julio Ruiz Berrio, 587-604. Zaragoza: Ministerio de Educación y Cultura. Instituto «Fernando El Católico». Diputación de Zaragoza, 1999.
- . «Estudios universitarios y ejercicio profesional de las mujeres en el franquismo». En *Educación y género: el conocimiento invisible*, editado por Carmen Jiménez Fernández y María Gloria Pérez Serrano, 217-48. Tirant lo Blanch: Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, 2008.
- . «La mujer española y el hada del hogar. Las mujeres y la Universidad en los

- sesenta». En *La Universidad en el siglo XX: España e Iberoamérica. X Coloquio de Historia de la Educación, [Murcia, 21-24 de septiembre de 1998]*, 614-25. Murcia: Universidad de Murcia. Departamento de Teoría e Historia de la Educación, 1998.
- Santesmases, María Jesús. *Mujeres Científicas en España, 1940-1970: Profesionalización y Modernización Social*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer, 2000.
- Sarasúa, Carmen, y Carme Molinero. «Trabajo y niveles de vida en el Franquismo. Un estado de la cuestión desde una perspectiva de género». En *La Historia de las mujeres: perspectivas actuales*, editado por Cristina Borderías Mondéjar, 309-54. Barcelona: Icaria, 2009.
- Scanlon, Geraldine M. *La Polémica feminista en la España contemporánea (1868-1974)*. Madrid: Akal, 1986.
- Scott, Joan W. «El género: una categoría útil para el análisis histórico». En *Historia y género: las mujeres en la Europa moderna y contemporánea.*, editado por Mary Nash y James S Amelang, 9-56. València: Alfons el Magnànim, 1990.
- . «El problema de la Invisibilidad». En *Género e Historia*, editado por Carmen Ramos Escandón, 38-65. México: Universidad Autónoma Metropolitana, 1992.
- . «Historia de las mujeres». En *Formas de hacer historia*, editado por Peter Burke, 59-90. Alianza Editorial, 2003.
- Segura Graíño, Cristina. «Cómo construimos la Historia de las Mujeres desde las Universidades españolas». *Revista de Historiografía* 22, n.º 1 (2015): 255-71.
- Shopes, Linda. «Diseño de proyectos de Historia Oral y formas de entrevistar.» *Historia, Antropología y Fuentes Orales* 25 (2001): 133-41.
- Simili, Raffaella, ed. *Scienza a due voci*. Firenze: Leo S. Olschki. Istituto e Museo di Storia della Scienza. Biblioteca di Nuncius. Studi e testi., 2006.
- . *Sotto falso nome. Scienzate italiane ebree 1938-1945*. Bologna: Edizione Pendragon, 2010.
- Smith, Bonnie G. «The Contribution of Women to Modern Historiography in Great Britain, France, and the United States, 1750–1940». *The American Historical Review* 89, n.º 3 (1984): 709-32.
- Società Italiana delle storiche, SIS. *Discutendo di storia. Soggettività, ricerca, biografia*. Torino: Rosenberg & Sellier, 1990.
- Subirats Martori, Marina. *El Empleo de los licenciados*. Barcelona: Fontanella, 1981.
- . «L'educació de les dones. Del franquisme a la transició». *Perspectiva social* 26 (1988): 93-102.
- Tavera García, Susanna. «Mujeres en el discurso franquista hasta los años sesenta». En *Historia de las mujeres en España y América Latina IV: Del siglo XX a los umbrales del XXI*, editado por Isabel Morant Deusa (dir.), Guadalupe Gómez-Ferrer, Gabriela Cano, Dora Barrancos, y Asunción Lavrin, 239-65, 2006.
- Thébaud, Françoise. «La història de les dones a França, avui». *Afers: fulls de recerca i pensament* 14, n.º 33-34 (1999): 415-25.
- Thèbaud, Françoise. *Escribir la historia de las mujeres y del genero*. Kalamo Libros, 2013.
- Tikhonov, Natalia. «La féminisation des universités suisses, 1870-1930». Université de Genève, 2003.
- Torremocha Hernández, Margarita, ed. *El Estudio General de Palencia. Historia de los ocho siglos de la Universidad española*. Valladolid: Universidad de Valladolid.



- Secretariado de Publicaciones, 2012.
- Torres Ramírez, Isabel, y Ana M<sup>a</sup> Muñoz Muñoz. *Fuentes de información para los estudios de las mujeres*. Granada: Universidad de Granada, 2000.
- Vallverdú, Marta. «No serem moguts. Els universitaris catalans de finals dels 60». *L'Avenç* 402 (2014): 30-35.
- Vargas Vergara, Montserrat. «La mujer ante la carrera universitaria: cuestiones tras el análisis cualitativo de los datos». *RESED. Revista de Estudios Socioeducativos* 2 (2014): 134-55.
- Vázquez Ramil, Raquel. *Mujeres y educación en la España contemporánea: la Institución Libre de Enseñanza y la Residencia de Señoritas de Madrid*. Madrid: Akal, 2012.
- Vila, Assumpció. «Les dones a la recerca científica: apunts sobre la història i el futur». En *Doctes, doctores i catedràtiques: cent anys d'accés lliure de la dona a la universitat.*, editado por VV.AA., 171-79. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Innovació, Universitats i Empresa, Consell Interuniversitari de Catalunya, 2010.
- Vilanova Ribas, Mercedes, y Xavier Moreno Juliá. «Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981». Centro de Investigación y Documentación Educativa, 1992.
- Vilanova, Mercedes, y Lluís Ubeda Queral (eds.). *El Repte de les fonts orals. Col·lecció Memòria oral*. Vol. 1. Barcelona: Llibres de l'Índex, 2006.
- VV.AA. *Alma Mater Studiorum. La presenza femminile dal XVIII al XX secolo. Ricerche sul rapporto donna/cultura universitaria nell'Ateneo Bolognese*. Editado por CLUEB (Cooperativa Libreria Universitaria Editrice Bologna). Bologna, 1988.
- . *Col·loqui sobre «Les fonts orals»*. Palma: Servei de Publicacions i Interncavni Científic de la UIB, 1992.
- . *Profesora Mercedes Vilanova: a contracorrente. Autores varios. Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona*. Publicacions de la Universitat de Barcelona, 2008.
- Winock, Michel. «1963-1973: los locos años de los jóvenes». *Debats* 21 (1987): 118-24.
- Woolf, Virginia. *Una Habitación propia*. Barcelona: Seix Barral, 2001.

## TEXTOS LEGISLATIVOS:

- Boletín Oficial del Estado (Gaceta de Madrid), BOE. *Real decreto aprobando el Plan General de Estudios, 17 de septiembre de 1845*. Ministerio de Gobernación, 1845.
- . *Real decreto aprobando el reglamento de exámenes y grados en las Universidades, Institutos, Escuelas Normales, de Veterinaria y de Comercio*. Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1901.
- . *Real decreto aprobatorio del reglamento de exámenes y grados en las Universidades, Institutos y Escuelas Normales*. Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1900.
- . *Real orden disponiendo que la posesión de los diversos títulos académicos habilitará a la mujer para el ejercicio de cuantas profesiones tengan relación con este Ministerio*. Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1910.
- . *Real orden disponiendo se considere derogada la de 11 de Junio de 1888, y que por los Jefes de los Establecimiento docentes se concedan, sin necesidad de consultar a la Superioridad, las inscripciones de matrícula (...), solicitadas por las mujeres (...)*. Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1910.
- . *Resolución aprobando el Reglamento para la ejecución del Plan de Estudios, 22 de Octubre de 1845*. Ministerio de Gobernación, 1845.
- Boletín Oficial del Estado (Gazeta), BOE. *Decreto aprobando el Fuero del Trabajo formulado por el Consejo Nacional de Falange Española Tradicionalista y de las J.O.N.S. Jefatura del Estado, 1938*.
- . *Decreto de 21 de mayo de 1940 por el que se dictan nuevas normas para el cumplimiento del Servicio Social a la mujer, 1940*.
- . *Decreto de 23 de diciembre de 1949 por el que se establece el Plan General de creación y distribución de Centros de Enseñanza Media y Profesional*. Ministerio de Educación Nacional, 1949.
- . *Decreto de 25 de junio de 1954 por el que se regula el procedimiento para conferir el grado de Doctor en todas las Universidades*. Ministerio de Educación Nacional, 1954.
- . *Decreto de 29 de marzo de 1944 por el que se establecen en las Universidades cursos de Educación Física para los escolares*. Ministerio de Educación Nacional, 1944.
- . *Decreto de 6 de diciembre de 1941 sobre el Servicio Social de la Mujer*. Presidencia del Gobierno, 1941.
- . *Decreto de 9 de febrero de 1944 por el que se reforma el Servicio Social de la Mujer*. Secretaria General del Movimiento, 1944.
- . *Decreto núm. 378. Declarando deber nacional de todas la mujeres españolas, comprendidas en edad de 17 a 35 años, la pretensión del Servicio Social*. Gobierno del Estado, 1937.
- . *Decreto sobre funciones de la Sección Femenina de Falange Española Tradicionalista y de las J. O. N. S.* Jefatura del Estado, 1939.
- . *Fuero de los Españoles, texto fundamental definidor de los derechos y deberes de los mismos y amparador de sus garantías*. Jefatura del Estado, 1945.
- . *Ley de 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria*. Jefatura del Estado, 1945.
- . *Ley de 26 de febrero de 1953 sobre Ordenación de la Enseñanza Media*. Jefatura del Estado, 1953.

- — —. *Ley de 29 de julio de 1943 sobre ordenación de la Universidad española*. Madrid: Jefatura del Estado, 1943.
- — —. *Ley Fundamental de 17 de mayo de 1958 por la que se promulgan los principios del Movimiento Nacional*. Jefatura del Estado, 1958.
- — —. *Ley sobre reforma de la Enseñanza Media*. Jefatura del Estado, 1938.
- — —. *Orden de 22 de septiembre de 1936. Dictando reglas aclaratorias para la aplicación de las Ordenes de 4 y 5 del actual sobre tareas escolares y coeducación en Escuelas Normales de Comercio y de Trabajo*. Junta de Defensa Nacional, 1936.
- — —. *Orden de 4 de septiembre de 1936. Dictando reglas a las que habrá de sujetarse la enseñanza en los Institutos nacionales durante el próximo curso escolar*. Junta de Defensa Nacional, 1936.
- — —. *Orden disponiendo la publicación del Proyecto de Ley sobre Reforma universitaria para informe de los claustros universitarios*. Ministerio de Educación Nacional, 1939.
- — —. *Orden por la que se dictan normas sobre el régimen interno de los Institutos de Enseñanza Media*. Ministerio de Educación Nacional, 1940.
- — —. *Orden sobre el trabajo de la mujer*. Ministerio de Organización y Acción Sindical, 1938.
- — —. *Orden sobre la organización de Escuelas del Hogar en los Institutos de Enseñanzas Media Femeninas*. Ministerio de Educación Nacional, 1939.
- — —. *Orden sobre obligatoriedad de las disciplinas de Escuelas del Hogar en la Enseñanza Media*. Ministerio de Educación Nacional, 1944.
- — —. *Servicio Nacional de Primera Enseñanza.- Circular de 23 de febrero de 1939 a los Inspectores de Primera Enseñanza regulando concretamente la obra de la inspección en cumplimiento de lo dispuesto en el artículo 20 de la Orden Ministerial 20 de enero último*. Ministerio de Educación Nacional, 1939.
- Boletín Oficial del Estado, BOE. *Decreto 258/1962, de 1 de febrero, por el que se aplica a la esfera laboral la Ley 56/1961, de 22 de julio, que equipara a los trabajadores de uno y otro sexo en sus derechos de orden laboral*. Ministerio de Trabajo, 1962.
- — —. *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*. Jefatura del Estado, 1970.
- — —. *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*. Jefatura del Estado, 1970.
- — —. *Ley 14/1975, de 2 de mayo, sobre reforma de determinados artículos del Código Civil y del Código de Comercio sobre la situación jurídica de la mujer casada y los derechos y deberes de los cónyuges*. Jefatura del Estado, 1975.
- — —. *Ley 169/1965, de 21 de diciembre, sobre reforma de la Enseñanza Primaria*, 1965.
- — —. *Ley 56/1961, de 22 de julio, sobre derechos políticos profesionales y de trabajo de la mujer*. Jefatura del Estado, 1961.
- — —. *Ley 83/1965, de 17 de julio, sobre estructura de las Facultades Universitarias y su Profesorado*. Jefatura del Estado, 1965.
- — —. *Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria*. Jefatura del Estado, 1983.

## REFERENCIAS DOCUMENTACIÓN ARCHIVOS UNIVERSITARIOS:

- Universitat Autònoma de Barcelona, UAB. *Anuario 1974-1975. Universitat Autònoma de Barcelona*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de publicacions, 1974.
- — —. *Anuario del curso 1971-1972. Universitat Autònoma de Barcelona*. Bellaterra: la Universidad, 1971.
- — —. *Anuario del curso 1973-1974. Universitat Autònoma de Barcelona*. Bellaterra: la Universidad, 1973.
- — —. *Guia 1970. Universitat Autònoma de Barcelona*. Bellaterra: la Universidad, 1970.
- — —. *Guía curso 1975-1976. Universitat Autònoma de Barcelona*. Bellaterra: la Universidad, 1975.
- Universitat de Barcelona, CRAI Farmàcia. «Exposició virtual: El paper de la dona a la Facultat de Farmàcia de la Universitat de Barcelona». *Universitat de Barcelona. Exposició virtual*, 2014.  
<http://crai.ub.edu/ca/coneix-el-crai/biblioteques/biblioteca-farmacia/exposicio-virtual-dones-farmacia>.
- Universitat de Barcelona, CRAI Matemàtiques. «Mostra bibliogràfica: Professores de la Facultat de Matemàtiques de la UB». *Universitat de Barcelona. Exposició virtual*, 2014.  
<http://crai.ub.edu/ca/coneix-el-crai/biblioteques/biblioteca-matematiques/exposicio-virtual-professores-UB>.
- Universitat de Barcelona, CRAI Medicina. «Les primeres metgesses vistes pels estudiants de medicina de la UB». *Universitat de Barcelona. Exposició virtual*, 2014.  
<http://crai.ub.edu/ca/coneix-el-crai/biblioteques/biblioteca-medicina/primeres-dones-metgesses>.
- Universitat de Barcelona, UB. *La Universidad de Barcelona 1950*. Universitat de Barcelona, 1950.
- — —. *Universidad de Barcelona 1956*. Universitat de Barcelona, 1956.
- — —. *Universidad de Barcelona 1962*. Universitat de Barcelona, 1962.
- — —. *Universidad de Barcelona 1968. Memoria correspondiente al curso académico 1966-1967*. Universitat de Barcelona, 1968.
- — —. *Universidad de Barcelona 1969. Memoria correspondiente al curso académico 1967-1968*. Universitat de Barcelona, 1969.
- — —. *Universidad de Barcelona: anuario 1969-1970. Memoria del curso académico 1968-1969*. Ariel S.A., 1970.
- — —. *Universidad de Barcelona: anuario del cursos 1973-74. Memoria del curso académico 1972-1973*. Imprenta Vda. Fidel Rodríguez Ferrán, 1974.
- — —. *Universidad de Barcelona: anuario del curso 1970-71. Memoria del curso académico 1969-1970*. Ariel S.A., 1971.
- — —. *Universidad de Barcelona: anuario del curso 1971-72. Memoria del curso académico 1970-1971*. Ariel, S.A., 1972.
- — —. *Universidad de Barcelona: anuario del curso 1972-73. Memoria del curso académico 1971-1972*. Ariel, S.A., 1973.
- — —. *Universidad de Barcelona: anuario del curso 1974-75. Memoria del curso*

- académico 1973-1974. Ariel, S.A., 1975.*
- . *Universidad de Barcelona: anuario del curso 1975-76. Memoria del curso académico 1974-1975.* Termograbado Español, 1976.
- . *Universidad de Barcelona: anuario del curso 1976-77. Memoria del curso académico 1975-76.* Imp. Vda. Fidel Rodríguez Ferrán, 1977.
- . *Universitat de Barcelona 1967. Memoria correspondiente al curso académico 1965-1966.* Universitat de Barcelona, 1967.

## **FUENTES**

### ***Archivos consultados***

Archivo Central de la Secretaría de Estado de Educación (ACSEE)

Archivo General de la Administración (AGA)

Arxiu Històric de la Universitat de Barcelona (AHUB)

Arxiu i Registre General de la Universitat Autònoma de Barcelona (ARGUAB)

Instituto Nacional de Estadística – Fondo Documental Historico (INE)

Pavelló de la República (PR)

Real Academia de la Historia (RAH)

**Proyecto: Fondo oral “Dones i Universitat”<sup>874</sup>**

Carme Batlle Gallart (febrero 2015)  
Alegría Borrás Rodríguez (mayo – junio 2015)  
Victoria Camps Cervera (febrero 2015)  
Alicia Carrera Boadella (marzo 2015)  
Muriel Casals Couturier (marzo – mayo 2015)  
Montserrat Colldeforns Sol (febrero 2014)  
M.J. E. T. (febrero 2015)  
A. E. R. (enero – febrero 2014)  
Pilar Figueras Bellot (noviembre 2014)  
Teresa Freixes Sanjuan (marzo – abril 2015)  
Maria Teresa Galceran Huguet (noviembre – diciembre 2014)  
Mercè García Aran (enero 2015)  
P. G. D. (noviembre 2014)  
R. G. D. (febrero 2015)  
Hortensia Iturriaga Martínez (marzo – abril 2015)  
Montserrat Llorens Serrano (noviembre – diciembre 2014)  
Rosa Ortega Canadell (noviembre – diciembre 2014)  
Josefina Puig Campanyà (marzo – abril 2015)  
G. R. D. (octubre – diciembre 2014)  
Núria Riera Batlle (febrero 2014)  
Encarna Roca Trias (abril 2015)  
M.L. S. E. (junio 2015)  
Eva Serra Puig (mayo – junio 2015)  
Marina Subirats Martori (junio 2015)  
M. T. M. (marzo – mayo 2015)  
Laura Tremosa Bonavia (febrero 2014)  
Mercedes Vilanova Ribas (mayo – junio 2015)  
Eulàlia Vintró Castells (febrero 2014)

---

<sup>874</sup> Para mantener la privacidad de las mujeres entrevistadas, se presentan ordenadas alfabéticamente según el primer apellido y respetando la forma en que nos autorizaron a citarlas (nombre y apellidos completo o únicamente iniciales).

## **ANEXO 1: LISTADO DE CUADROS Y GRÁFICOS ESTADÍSTICOS**

El listado de cuadros y gráficos estadísticos que se reproduce a continuación pretende ser una guía rápida que permita observar los ámbitos y las etapas sobre las cuales se han recogido, explotado y analizado datos estadísticos. El orden de presentación es en función del capítulo y el apartado en el cual se pueden consultar:

### **PARTE PRIMERA - Capítulo 2:**

#### Apartado 2.3

- Cuadro 4.28 (b). Detalle porcentual por facultades y total del número de estudiantes según el sexo de la Universidad de Barcelona (UB).
- Cuadro 4.28 (c): Facultades Universidad de Barcelona (UB) - Alumnas, 1956-1977.
- Gráfico 4.44: Universidad de Barcelona. Mujeres docentes. Distribución según la categoría profesional, 1955/56-1975/76.
- Gráfico 4.45: Universidad de Barcelona. Hombres docentes. Distribución según la categoría profesional, 1955/56-1975/76.
- Cuadro 2.1: Evolución del número de docentes según el sexo y la facultad donde ejerce (sin distinción de las categorías profesionales que ocupan).
- Cuadro 2.2: Aumento porcentual del número de mujeres docentes por facultades (sin distinción de las categorías profesionales que ocupan).



## **SEGUNDA PARTE - Capítulo 4:**

### Apartado 4.2

- Gráfico 4.1: Tasa de crecimiento del alumnado matriculado en la Enseñanza primaria respecto al censo total de población, Provincia de Barcelona 1917-1987.
- Gráfico 4.2: Tasa de crecimiento del alumnado matriculado en la Enseñanza primaria respecto al censo total de población, Distrito Universitario de Barcelona 1917-1987.
- Gráfico 4.3: Tasa de crecimiento del alumnado matriculado en la Enseñanza media respecto al censo total de población, Provincia de Barcelona 1917-1987.
- Gráfico 4.4: Tasa de crecimiento del alumnado matriculado en la Enseñanza media respecto al censo total de población, Distrito Universitario de Barcelona 1917-1987.
- Cuadro 4.5: Tasas de crecimiento del alumnado matriculado en la enseñanza media (Bachillerato) respecto al censo total de población en la provincia de Barcelona y el Distrito Universitario de Barcelona, 1917-1987. (15 referencias)
- Cuadro 4.6: Tasas de crecimiento del alumnado matriculado en la enseñanza media (Bachillerato) respecto al censo total de población en la provincia de Barcelona y el Distrito Universitario de Barcelona, 1917-1987. (5 referencias)
- Cuadro 4.7: Distribución numérica y porcentual del alumnado matriculado de las enseñanzas medias: bachillerato, bachillerato superior y preuniversitario. Provincia de Barcelona y Distrito Universitario, 1961/62 y 1966/67.
- Cuadro 4.8: Distribución numérica y porcentual del alumnado matriculado en el curso preuniversitario. Detalle de las especialidades de Ciencias y Letras. Provincia de Barcelona y Distrito Universitario, 1961/62 y 1966/67.
- Cuadro 4.9: Proporción alumnas - alumnas según especialidad del curso preuniversitario (PREU). Provincia de Barcelona y Distrito Universitario, 1961/62 y 1966/67.
- Gráfico 4.10: Tasa de crecimiento del alumnado matriculado en la Enseñanza universitaria respecto al censo total de población, Distrito Universitario de Barcelona 1917-1987.
- Gráfico 4.11: Total alumnado matriculado en la Enseñanza Universitaria del Distrito Universitario de Barcelona, 1917-1987.
- Cuadro 4.12: Porcentaje alumnas universitarias (columna A) y tasas de crecimiento alumnado universitario matriculado (Columnas B, C, D) respecto

- al censo total de población en el Distrito Universitario de Barcelona (1917-1987, 15 referencias anuales).
- Cuadro 4.13: Porcentaje alumnas universitarias (columna A) y tasas de crecimiento alumnado universitario matriculado (Columnas B, C, D) respecto al censo total de población en el Distrito Universitario de Barcelona (1917-1987, 8 referencias anuales).
  - Cuadro 4.14: Porcentaje alumnas universitarias (columna A) y tasas de crecimiento alumnado universitario matriculado (Columnas B, C, D) respecto al censo total de población en el Distrito Universitario de Barcelona (1941-1977, período régimen franquista).
  - Grafico 4.15: Distribución porcentual alumnado Enseñanza primaria, Provincia de Barcelona 1917-1987.
  - Grafico 4.16: Distribución porcentual alumnado Enseñanza primaria, Distrito Universitario de Barcelona 1917-1987.
  - Grafico 4.17: Distribución porcentual alumnado Enseñanza media, Provincia de Barcelona 1917-1987.
  - Grafico 4.18: Distribución porcentual alumnado Enseñanza media, Distrito Universitario de Barcelona 1917-1987.
  - Grafico 4.19: Distribución porcentual alumnado Enseñanza universitaria, Distrito Universitario de Barcelona 1917-1987.
  - Gráfico 4.20: Distribución porcentual alumnado Enseñanza universitaria, Total Universidades públicas estatales 1917-1987.

#### Apartado 4.3

- Gráfico 4.21: Enseñanza Técnica. Alumnado Escuelas Técnicas del Distrito Universitario de Barcelona, 1955/56-1976/77.
- Gráfico 4.22: Enseñanza Artística. Alumnado Conservatorios superiores de Música, Escuelas superiores de Bellas Artes y Escuelas superiores de Arte Dramático del Distrito Universitario de Barcelona, 1955/56-1976/77.
- Gráfico 4.23: Enseñanza Universitaria. Alumnado Universidades del Distrito Universitario de Barcelona, 1955/56-1976/77.
- Gráfico 4.24: Alumnado de las Enseñanzas de grado Superior (artísticas, técnicas y universitarias) del Distrito Universitario de Barcelona, 1955/56-1976/77.

- Gráfico 4.25: Enseñanza universitaria. Total alumnado (UB+UAB), 1955/56 – 1976/77.
- Gráfico 4.26: Enseñanza universitaria. Total alumnado de la Universidad de Barcelona (UB), 1955/56 – 1976/77.
- Gráfico 2.27: Enseñanza universitaria. Total alumnado de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), 1969/70 – 1976/77.
- Cuadro 4.28. Detalle porcentual por facultades y total del número de estudiantes según el sexo de la Universidad de Barcelona (UB).
- Gráfico 4.29: Alumnado Facultad de Ciencias (UB), 1955/56 – 1976/77.
- Gráfico 4.30: Alumnado Facultad de Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales (UB), 1955/56 – 1976/77.
- Gráfico 4.31: Alumnado Facultad de Derecho (UB), 1955/56 – 1976/77.
- Gráfico 4.32: Alumnado Facultad de Farmacia (UB), 1955/56 – 1976/77.
- Gráfico 4.33: Alumnado Facultad de Filosofía y Letras (UB), 1955/56 – 1976/77.
- Gráfico 4.34: Alumnado Facultad de Medicina (UB), 1955/56 – 1976/77.
- Gráfico 4.35: Enseñanza Universitaria. Distribución de las alumnas del Distrito Universitario de Barcelona (UB+UAB) por facultades, 1955/56-1976/77.
- Gráfico 4.36: Enseñanza Universitaria. Porcentaje sobre el total de alumnas por Facultades y cursos académicos a nivel estatal, 1914/15 - 1932/32.
- Gráfico 4.37: Enseñanza Universitaria. Porcentaje sobre el total de alumnas por Facultades y cursos académicos del Distrito Universitario de Barcelona (UB+UAB), 1955/56-1976/77.
- Cuadro 4.38: Enseñanza Universitaria. Orden de preferencia según los porcentajes de matrícula sobre el total de alumnas por Facultades.

#### Apartado 4.4

- Gráfico 4.39: Enseñanza universitaria. Total profesorado (UB+UAB), 1955/56 – 1976/77.
- Gráfico 4.40: Enseñanza universitaria. Profesorado de la Universidad de Barcelona (UB), 1955/56 – 1976/77.
- Gráfico 4.41: Enseñanza universitaria. Profesorado de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), 1955/56 – 1976/77.

- Cuadro 4.42: Detalle porcentual según el sexo del cuerpo docente universitario total (UB+UAB), 1955/56 – 1976/77.
- Cuadro 4.43: Detalle porcentual por categoría profesional y según el sexo del cuerpo docente de la Universidad de Barcelona (UB).
- Gráfico 4.44: Universidad de Barcelona. Mujeres docentes. Distribución según la categoría profesional, 1955/56-1975/76.
- Gráfico 4.45: Universidad de Barcelona. Hombres docentes. Distribución según la categoría profesional, 1955/56-1975/76.
- Cuadro 4.46: Distribución del personal docente universitario según la categoría profesional que ocupan (Universidad de Barcelona y Universidad Autónoma de Barcelona) - (datos porcentuales)
- Cuadro 4.47: Distribución del personal docente universitario según la categoría profesional que ocupan (Universidad de Barcelona) - 1965/66, 1971/72, 1975/76 (datos porcentuales)

### **TERCERA PARTE - Capítulo 6:**

#### Apartado 6.1

- Gráfico 6.1: Alumnos españoles clasificados según la profesión de los padres o representantes legales por Facultades - Curso 1958-59. Profesión (totales).
- Cuadro 6.2: Alumnos españoles clasificados según la profesión de los padres o representantes legales por Facultades - Curso 1958-59 (totales y facultades)
- Gráfico 6.3: Alumnos españoles clasificados según la profesión de los padres o representantes legales por Facultades - Curso 1958-59. Detalle Grupo "Profesionales, técnicos y afines".
- Gráfico 6.4: Alumnos españoles clasificados según la profesión de los padres o representantes legales por Facultades - Curso 1958-59. Detalle Grupo "Empleados administrativos, de dirección, de oficinas y similares"

- Cuadro 6.5: Distribución porcentual de los alumnos clasificados según la profesión de los padres o representantes legales por Facultades - Curso 1958-59. Detalle Grupo A
- Cuadro 6.6: Distribución porcentual de los alumnos clasificados según la profesión de los padres o representantes legales por Facultades - Curso 1958-59. Detalle Grupo B.
- Cuadro 6.7: Distribución porcentual de los alumnos según la profesión de los padres o representantes legales por Facultades - Curso 1958-59.
- Cuadro 6.8: Distribución porcentual alumnos españoles según la profesión de los padres o representantes legales por Facultades - Curso 1958-59.
- Cuadro 6.9: Número de matrículas y distribución porcentual del alumnado a nivel estatal en el curso académico 1958/59.
- Cuadro 6.10: Número de matrículas y distribución porcentual del alumnado (distinción hombres y mujeres) de la Universidad de Barcelona en el curso académico 1958/59.
- Cuadro 6.11: Alumnos españoles cuyos padres han cursado estudios y poseen títulos - cifras porcentuales.
- Cuadro 6.12: Resultados del sondeo realizado a la juventud española sobre la profesión - ocupación de la madre (1967).

### **TERCERA PARTE - Capítulo 7:**

#### Apartado 7.1

- Cuadro 7.1: Estudiante universitario. Sector en que piensa trabajar, por Facultades.

## **ANEXO 2**

### Apartado I

- Cuadro A: Distribución numérica y porcentual del alumnado de las enseñanzas primaria, media y universitaria en la provincia de Barcelona y en el Distrito Universitario de Barcelona respecto al total de la población de hecho (1917-1987).
  - Cuadro A1: Población De hecho
  - Cuadro A2: Enseñanza primaria
  - Cuadro A3: Enseñanza media (bachillerato)
  - Cuadro A4: Enseñanza media (preuniversitario)
  - Cuadro A5: Enseñanza universitaria

### Apartado II

- Cuadro BA: Distribución numérica y porcentual del alumnado matriculado del bachillerato superior. Provincia de Barcelona y Distrito Universitario, 1961-1972.
- Cuadro BB: Distribución numérica y porcentual del alumnado matriculado del curso preuniversitario. Provincia de Barcelona y Distrito Universitario, 1961-1972.
- Cuadro BC: Distribución numérica y porcentual del alumnado matriculado en el curso preuniversitario. Detalle de las especialidades de Ciencias y Letras. Provincia de Barcelona y Distrito Universitario, 1961-1972.

### Apartado III

- Cuadro CA: Distribución del personal docente universitario según la categoría profesional que ocupan (Universidad de Barcelona y Universidad Autónoma de Barcelona) - (datos numéricos).
- Cuadro 4.46: Distribución del personal docente universitario según la categoría profesional que ocupan (Universidad de Barcelona y Universidad Autónoma de Barcelona) - (datos porcentuales)

- Cuadro CB: Distribución del personal docente universitario según la categoría profesional que ocupan (Universidad de Barcelona) - 1965/66, 1971/72, 1975/76 (datos numéricos).
- Cuadro 4.47: Distribución del personal docente universitario según la categoría profesional que ocupan (Universidad de Barcelona) - 1965/66, 1971/72, 1975/76 (datos porcentuales).

#### Apartado IV

- Cuadro DA: Alumnos españoles clasificados según la profesión de los padres o representantes legales por Facultades - Curso 1958-59.
- Cuadro DB: Alumnos españoles clasificados según la profesión de los padres o representantes legales por Facultades - Curso 1958-59  
Detalle Grupo "Profesionales, técnicos y afines".
- Cuadro DC: Alumnos españoles clasificados según la profesión de los padres o representantes legales por Facultades - Curso 1958-59  
Detalle Grupo "Empleados administrativos, de dirección, de oficinas y similares".

## **ANEXO 2: DETALLE GRÁFICOS Y CUADROS NUMÉRICOS**

En este anexo adjuntamos todos aquellos **cuadros estadísticos** que hemos realizado pero que contienen demasiada información (ocupan excesivo espacio) como para ponerlos en el mismo cuerpo del texto.





## I. POBLACIÓN DE HECHO, ENSEÑANZA PRIMARIA, MEDIA Y UNIVERSITARIA EN LA PROVINCIA Y EL DISTRITO UNIVERSITARIO DE BARCELONA

La leyenda que reproducimos a continuación sirve para los cuadros y gráficos de los apartados I y II. En vez de añadir una leyenda específica a cada cuadro, era mucho más práctico unificar los criterios y presentarlos conjuntamente. Ahora repeticiones innecesarias y espacio.

### Leyenda:

Aspectos generales:

1910 = año natural y año académico (ejemplo: 1910 año natural, 1909-1910 año académico; 1917 año natural, 1916-1917 año académico; y así sucesivamente)

s/d = sin datos (a pesar de que deberían existir, los anuarios no proporcionan esos datos. Puede ser por dos motivos: por qué no se documentaron en su momento o bien porqué la forma de registrar los datos no permiten crear equivalencias de acorde a nuestras necesidades)

“ – ” = no podemos extraer datos porcentuales porque no existen la cifra numérica necesaria para llevar a cabo el cálculo.

Prov.B. Provincia de Barcelona

Distrito B. Distrito Universitario de Barcelona (Provincias de Barcelona, Tarragona, Lleida, Girona y Baleares).

EN Enseñanza Nacional pública/ estatal. Escuelas e Institutos Nacionales.

EP Enseñanza nacional Privada. Escuelas o colegios privados, religiosos y no religiosos.

Sobre cuestiones de extensión territorial:

[a] El Distrito Universitario de Barcelona hace referencia a las provincias de Barcelona, Gerona, Lérida, Tarragona y Baleares.

Sobre cuestiones específicas de la columna “Población de hecho”:

- [b] No existen datos reales sobre la población de hecho. No obstante, en el INE se pueden consultar datos estimados, calculados en función de los censos precedentes.
- [c] No existen datos reales ni tampoco calculados sobre este año. Como solución se toman los datos de 1940.
- [d] No existen datos reales ni tampoco calculados sobre este año. Como solución se toman los datos de 1986.

Sobre cuestiones específicas de la columna “Enseñanza primaria”:

- [e] Instrucción primaria anterior a la etapa franquista: tener los 3 años cumplidos y menos de 14.
- [f] Enseñanza primaria durante la etapa franquista hasta la entrada en vigor de la Ley de Educación de 1970: de los 6 a los 10 años. La finalización de la etapa y la preparación y superación del examen de ingreso da acceso al bachillerato.
- [g] Educación General Básica: de los 6 a los 13 años.

Sobre cuestiones específicas de la columna “Enseñanza media”:

- [h] Bachiller anterior al período franquista. Comprende de los 14 a los 17 años.
- [i-BU] Bachillerato Unificado, de 1938 a 1953. Comprende de los 11 a los 17 años, tiene siete cursos y finaliza con el Examen de Estado.
- [j-Ba] Bachillerato medio y superior universitario, de 1953 a 1972. Comprende de los 11 a los 16 años, tiene 6 cursos: los cuatro primeros son el bachiller medio y los dos últimos el bachiller superior. Para acceder a la universidad es necesario cursar el Preuniversitario, de un año de duración.
- [k-BUP] Bachillerato Unificado Polivalente (BUP), a partir de 1972. Comprende de los 14 a los 16 años, tiene tres cursos, En este caso, para acceder a la universidad es necesario cursar el Curso de Orientación Universitaria (COU), de un año de duración.

- [l] Son años de transición de un modelo educativo a otro, y los datos que facilitan no permiten extraer datos equivalentes a los recogidos hasta el momento.
- [m] Los datos consultados no permiten separar el alumnado matriculado en el BUP y el correspondiente al COU.
- [n-Ex] Examen de Estado
- [o-Preu] PREU
- [p-COU] COU
- [q] Conviven los dos modelos: examen de estado y PREU

Sobre cuestiones específicas de la columna “Enseñanza universitaria”:

Si no hay ninguna especificación concreta los datos hacen referencia a:

\*El alumnado universitario de la Universidad de Barcelona, denominada durante la época republicana como “Universidad Autónoma” y durante el régimen franquista “Universidad Central”.

\*\*Las carreras que se contemplan son Ciencias, Ciencias Económicas, Derecho, Farmacia, Filosofía y Letras y Medicina.

- [r] De la Universidad de Barcelona, se contabilizan como enseñanzas universitarias las “Practicantes” y “Matronas”.
- [s] Universidad de nueva creación: Universidad Autónoma de Barcelona. Las facultades de esta nueva universidad son Ciencias, Ciencias Económicas, Derecho, Filosofía y letras, Medicina y Ciencias de la Información.
- [t] En la Universidad de Barcelona se añaden las facultades de Bellas Artes y Psicología. Y, de la Universidad Autónoma de Barcelona se añaden las facultades de Ciencias Políticas y Sociología y Psicología.

**Cuadro A**<sup>875</sup>: Distribución numérica y porcentual del alumnado de las enseñanzas primaria, media y universitaria\* en la provincia de Barcelona y en el Distrito Universitario de Barcelona respecto al total de la población de hecho (1917-1987).

(\*enseñanza universitaria también totales estatales)

	Provincia de Barcelona Distrito Universitario de Barcelona				Distrito Universitario de Barcelona Estatal
	A1: Población De hecho	A2: Enseñanza primaria	A3: Enseñanza media (bachillerato)	A4: Enseñanza media (preuniversitario)	A5: Enseñanza universitaria
1917					
1920					
1927					
1930					
1932					
1933					
1941					
1947					
1953					
1957					
1962					
1967					
1973					
1977					
1987					

*Fuente: Datos estadísticos del Anuario Estadístico de España. Instituto Nacional de Estadística. Fondo INEbase / Historia. Elaboración propia.*

<sup>875</sup> Las dimensiones del cuadro obligan a reproducirlo por partes. En consecuencia, se presenta por columnas separadas: población de hecho, enseñanza primaria, enseñanza media (bachillerato), enseñanza media (preuniversitario) y enseñanza universitaria. Sirva este esquema de orientación.

**Cuadro A-1:**

POBLACIÓN DE HECHO

	Provincia de Barcelona			Distrito Universitario de Barcelona [a]			
	mujeres	hombres	totales	mujeres	hombres	totales	
1917	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	
1920	701.311	647.971	1.349.282	1.375.496	1.308.117	2.683.613	
1927	s/d	s/d	1.569.303	s/d	s/d	2.918.014	
1930	s/d	s/d	1.800.638	s/d	s/d	3.156.804	
1932	[b]	s/d	1.892.039	s/d	s/d	3.252.593	
1933	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	s/d	
1941	[c]	s/d	1.931.875	s/d	s/d	3.298.471	
1947	1.154.618	982.872	2.137.490	1.878.018	1.692.620	3.570.638	
1953	[b]	s/d	2.314.204	s/d	s/d	3.761.005	
1957	1.397.619	1.253.405	2.651.024	2.142.647	1.979.509	4.122.156	
1962	[b]	s/d	2.986.519	s/d	s/d	4.485.419	
1967	[b]	s/d	3.536.532	s/d	s/d	5.197.432	
1973	[b]	s/d	4.225.917	s/d	s/d	6.041.677	
1977	[b]	s/d	4.530.935	s/d	s/d	6.488.648	
1987	[d]	2.361.515	2.236.733	4.598.248	3.433.002	3.298.782	6.731.784

Cuadro A-2:

## ENSEÑANZA PRIMARIA

		Alumnos matriculados												
		Provincia de Barcelona						Distrito Universitario de Barcelona [a]						
		mujeres	hombres	totales	% de mujeres respecto al total alumnado	% crecimiento presencia femenina respecto al censo	% crecimiento presencia masculina respecto al censo	mujeres	hombres	totales	% de mujeres respecto al total alumnado	% crecimiento presencia femenina respecto al censo	% crecimiento presencia masculina respecto al censo	
1917	[e]	EN	s/d	s/d	s/d	-	-	-	s/d	s/d	s/d	-	-	-
		EP	s/d	s/d	s/d	-	-	-	s/d	s/d	s/d	-	-	-
		totales EN+EP	s/d	s/d	s/d	-	-	-	s/d	s/d	s/d	-	-	-
1920	[e]	EN	s/d	s/d	s/d	-	-	-	s/d	s/d	s/d	-	-	-
		EP	s/d	s/d	s/d	-	-	-	s/d	s/d	s/d	-	-	-
		totales EN+EP	s/d	s/d	s/d	-	-	-	s/d	s/d	s/d	-	-	-
1927	[e]	EN	29619	30848	60467	48,98%	1,89%	1,97%	78443	85170	163613	47,94%	2,69%	2,92%
		EP	42185	68409	110594	38,14%	2,69%	4,36%	76393	87656	164049	46,57%	2,62%	3,00%
		totales EN+EP	71804	99257	171061	41,98%	4,58%	6,32%	154836	172826	327662	47,25%	5,31%	5,92%
1930	[e]	EN	s/d	s/d	s/d	-	-	-	s/d	s/d	s/d	-	-	-
		EP	s/d	s/d	s/d	-	-	-	s/d	s/d	s/d	-	-	-
		totales EN+EP	s/d	s/d	s/d	-	-	-	s/d	s/d	s/d	-	-	-
1932	[e]	EN	43192	44262	87454	49,39%	2,28%	2,34%	109394	117017	226411	48,32%	3,36%	3,60%
		EP	14563	9000	23563	61,80%	0,77%	0,48%	63696	35232	98928	64,39%	1,96%	1,08%
		totales EN+EP	57755	53262	111017	52,02%	3,05%	2,82%	173090	152249	325339	53,20%	5,32%	4,68%
1933	[e]	EN	13480	13690	27170	49,61%	-	-	19215	20163	39378	48,80%	-	-
		EP	18669	10394	29063	64,24%	-	-	27373	16270	43643	62,72%	-	-
		totales EN+EP	32149	24084	56233	57,17%	-	-	46588	36433	83021	56,12%	-	-

1941		EN	76799	72265	149064	51,52%	3,98%	3,74%	154111	142938	297049	51,88%	4,67%	4,33%
		EP	s/d	s/d	s/d	-	-	-	s/d	s/d	s/d	-	-	-
	[f]	totales EN+EP	s/d	s/d	s/d	-	-	-	s/d	s/d	s/d	-	-	-
1947		EN	131925	125870	257795	51,17%	6,17%	5,89%	208085	195088	403173	51,61%	5,83%	5,46%
		EP	52244	48698	100942	51,76%	2,44%	2,28%	82010	68489	150499	54,49%	2,30%	1,92%
	[f]	totales EN+EP	184169	174568	358737	51,34%	8,62%	8,17%	290095	263577	553672	52,39%	8,12%	7,38%
1953		EN	31737	39553	71290	44,52%	1,37%	1,71%	71941	91096	163037	44,13%	1,91%	2,42%
		EP	58119	57531	115650	50,25%	2,51%	2,49%	96384	82854	179238	53,77%	2,56%	2,20%
	[f]	totales EN+EP	89856	97084	186940	48,07%	3,88%	4,20%	168325	173950	342275	49,18%	4,48%	4,63%
1957		EN	42184	47357	89541	47,11%	1,59%	1,79%	90317	106300	196617	45,94%	2,19%	2,58%
		EP	67571	61045	128616	52,54%	2,55%	2,30%	109965	88155	198120	55,50%	2,67%	2,14%
	[f]	totales EN+EP	109755	108402	218157	50,31%	4,14%	4,09%	200282	194455	394737	50,74%	4,86%	4,72%
1962		EN	s/d	s/d	s/d	-	-	-	s/d	s/d	s/d	-	-	-
		EP	s/d	s/d	s/d	-	-	-	s/d	s/d	s/d	-	-	-
	[f]	totales EN+EP	s/d	s/d	s/d	-	-	-	s/d	s/d	s/d	-	-	-
1967		EN	s/d	s/d	155189	-	-	-	s/d	s/d	288543	-	-	-
		EP	s/d	s/d	242964	-	-	-	s/d	s/d	326265	-	-	-
	[f]	totales EN+EP	206439	191714	398153	51,85%	5,84%	5,42%	318875	295933	614808	51,87%	6,14%	5,69%
1973		EN	s/d	s/d	s/d	-	-	-	s/d	s/d	s/d	-	-	-
		EP	s/d	s/d	s/d	-	-	-	s/d	s/d	s/d	-	-	-
	[g]	totales EN+EP	232309	247357	479666	48,43%	5,50%	5,85%	340718	357144	697862	48,82%	5,64%	5,91%
1977		EN	s/d	s/d	s/d	-	-	-	s/d	s/d	s/d	-	-	-
		EP	s/d	s/d	s/d	-	-	-	s/d	s/d	s/d	-	-	-
	[g]	totales EN+EP	313527	338268	651795	48,10%	6,92%	7,47%	439645	470608	910253	48,30%	6,78%	7,25%
1987		EN	s/d	s/d	s/d	-	-	-	s/d	s/d	s/d	-	-	-
		EP	s/d	s/d	s/d	-	-	-	s/d	s/d	s/d	-	-	-
	[g]	totales EN+EP	311689	331070	642759	48,49%	6,78%	7,20%	447614	474517	922131	48,54%	6,65%	7,05%



Cuadro A-3:

## ENSEÑANZA MEDIA

## Alumnos matriculados (Bachillerato)

		Provincia de Barcelona						Distrito Universitario de Barcelona [a]						
		mujeres	hombres	totales	% de mujeres respecto al total alumnado	% crecimiento presencia femenina respecto al censo	% crecimiento presencia masculina respecto al censo	mujeres	hombres	totales	% de mujeres respecto al total alumnado	% crecimiento presencia femenina respecto al censo	% crecimiento presencia masculina respecto al censo	
1917	[h]	EN	s/d	s/d	s/d	-	-	-	580	5053	5633	10,30%	-	-
		EP	s/d	s/d	s/d	-	-	-	3	1654	1657	0,18%	-	-
		totales EN+EP	s/d	s/d	s/d	-	-	-	583	6707	7290	8,00%	-	-
1920	[h]	EN	s/d	s/d	s/d	-	-	-	735	4311	5046	14,57%	0,03%	0,16%
		EP	s/d	s/d	s/d	-	-	-	19	1869	1888	1,01%	0,00%	0,07%
		totales EN+EP	s/d	s/d	s/d	-	-	-	754	6180	6934	10,87%	0,03%	0,23%
1927	[h]	EN	793	4085	4878	16,26%	0,05%	0,26%	1294	8350	9644	13,42%	0,04%	0,29%
		EP	s/d	s/d	s/d	-	-	-	s/d	s/d	s/d	-	-	-
		totales EN+EP	s/d	s/d	s/d	-	-	-	s/d	s/d	s/d	-	-	-
1930	[h]	EN	712	3953	4665	15,26%	0,04%	0,22%	1154	7218	8372	13,78%	0,04%	0,23%
		EP	s/d	s/d	s/d	-	-	-	s/d	s/d	s/d	-	-	-
		totales EN+EP	s/d	s/d	s/d	-	-	-	s/d	s/d	s/d	-	-	-
1932	[h]	EN	1677	5731	7408	22,64%	0,09%	0,30%	2687	9716	12403	21,66%	0,08%	0,30%
		EP	237	1846	2083	11,38%	0,01%	0,10%	340	2522	2862	11,88%	0,01%	0,08%
		totales EN+EP	1914	7577	9491	20,17%	0,10%	0,40%	3027	12238	15265	19,83%	0,09%	0,38%
1933	[h]	EN	2421	6692	9113	26,57%	-	-	3920	11230	15150	25,87%	-	-
		EP	s/d	s/d	s/d	-	-	-	s/d	s/d	s/d	-	-	-
		totales EN+EP	s/d	s/d	s/d	-	-	-	s/d	s/d	s/d	-	-	-

1941	[i-BU]	EN	1436	1915	3351	42,85%	0,07%	0,10%	3006	3395	6401	46,96%	0,09%	0,10%
		EP	697	2167	2864	24,34%	0,04%	0,11%	4098	9644	13742	29,82%	0,12%	0,29%
		totales EN+EP	2133	4082	6215	34,32%	0,11%	0,21%	7104	13039	20143	35,27%	0,22%	0,40%
1947	[i-BU]	EN	3209	3779	6988	45,92%	0,15%	0,18%	5435	7021	12456	43,63%	0,15%	0,20%
		EP	3098	7988	11086	27,95%	0,14%	0,37%	4547	11172	15719	28,93%	0,13%	0,31%
		totales EN+EP	6307	11767	18074	34,90%	0,30%	0,55%	9982	18193	28175	35,43%	0,28%	0,51%
1953	[i-BU]	EN	s/d	s/d	s/d	-	-	-	s/d	s/d	s/d	-	-	-
		EP	s/d	s/d	s/d	-	-	-	s/d	s/d	s/d	-	-	-
		totales EN+EP	8064	13548	21612	37,31%	0,35%	0,59%	12186	20810	32996	36,93%	0,32%	0,55%
1957	[j-Ba]	EN	s/d	s/d	s/d	-	-	-	s/d	s/d	s/d	-	-	-
		EP	s/d	s/d	s/d	-	-	-	s/d	s/d	s/d	-	-	-
		totales EN+EP	13212	22369	35581	37,13%	0,50%	0,84%	19678	33926	53604	36,71%	0,48%	0,82%
1962	[j-Ba]	EN	s/d	s/d	9797	-	-	-	s/d	s/d	30776	-	-	-
		EP	s/d	s/d	27394	-	-	-	s/d	s/d	36650	-	-	-
		totales EN+EP	12458	24733	37191	33,50%	0,42%	0,83%	23997	43429	67426	35,59%	0,54%	0,97%
1967	[j-Ba]	EN	s/d	s/d	58698	-	-	-	s/d	s/d	86261	-	-	-
		EP	s/d	s/d	46636	-	-	-	s/d	s/d	64680	-	-	-
		totales EN+EP	39737	65597	105334	37,72%	1,12%	1,85%	58149	92792	150941	38,52%	1,12%	1,79%
1973	[k-BUP] [l]	EN	s/d	s/d	s/d	-	-	-	s/d	s/d	s/d	-	-	-
		EP	s/d	s/d	s/d	-	-	-	s/d	s/d	s/d	-	-	-
		totales EN+EP	s/d	s/d	s/d	-	-	-	s/d	s/d	s/d	-	-	-
1977	[k-BUP] [l]	EN	s/d	s/d	s/d	-	-	-	s/d	s/d	s/d	-	-	-
		EP	s/d	s/d	s/d	-	-	-	s/d	s/d	s/d	-	-	-
		totales EN+EP	s/d	s/d	s/d	-	-	-	s/d	s/d	s/d	-	-	-
1987	[k-BUP] [m]	EN	s/d	s/d	89742	-	-	-	s/d	s/d	129008	-	-	-
		EP	s/d	s/d	65448	-	-	-	s/d	s/d	82227	-	-	-
		totales EN+EP	82815	72375	155190	53,36%	1,80%	1,57%	113627	97608	211235	53,79%	1,69%	1,45%

**Cuadro A-4:**

Enseñanza MEDIA detalle (I)

		Provincia de Barcelona					Distrito Universitario de Barcelona [a]				
		mujeres	hombres	totales	% de mujeres respecto al total alumnado	% crecimiento presencia femenina respecto al censo	mujeres	hombres	totales	% de mujeres respecto al total alumnado	% crecimiento presencia femenina respecto al censo
1917											
1920											
1927											
1930											
1932											
1933											
1941	[n-Ex]						s/d	s/d	2315	-	-
1947	[n-Ex]						s/d	s/d	3997	-	-
1953	[n-Ex]						s/d	s/d	6640	-	-
1957	[n-Ex]	s/d	s/d	s/d	-	-	s/d	s/d	s/d	-	-
	[o-Preu] [q]	s/d	s/d	s/d	-	-	s/d	s/d	s/d	-	-
1962	[o-Preu]	643	1568	2211	29,08%	0,02%	793	2009	2802	28,30%	0,02%
1967	[o-Preu]	1074	2675	3749	28,65%	0,03%	1356	3380	4736	28,63%	0,03%
1973	[p-COU]	s/d	s/d	11173	-	-	s/d	s/d	15470	-	-
1977	[p-COU]	s/d	s/d	25645	-	-	s/d	s/d	36154	-	-
1987	[p-COU]	16883	15248	32131	52,54%	0,37%	5712	5064	10776	53,01%	0,08%

Enseñanza MEDIA detalle (II)

Alumnos matriculados (Detalle especialidades PREU)

	PREU Ciencias					PREU Letras					
	mujeres	hombres	totales	% de mujeres respecto al total alumnado	% crecimiento presencia femenina respecto al censo	mujeres	hombres	totales	% de mujeres respecto al total alumnado	% crecimiento presencia femenina respecto al censo	
1917											
1920											
1927											
1930											
1932											
1933											
1941											
1947											
1953											
1957	Prov. B.	s/d	s/d	s/d	-	-	s/d	s/d	s/d	-	-
	Distrito B.	s/d	s/d	s/d	-	-	s/d	s/d	s/d	-	-
1962	Prov. B.	401	1381	1782	22,50%	0,01%	242	187	429	56,41%	0,01%
	Distrito B.	486	1754	2240	21,70%	0,01%	307	255	562	54,63%	0,01%
1967	Prov. B.	620	2330	2950	21,02%	0,02%	454	345	799	56,82%	0,01%
	Distrito B.	794	2933	3727	21,30%	0,02%	562	447	1009	55,70%	0,01%
1973											
1977											
1987											

Cuadro A-5:

## ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Alumnos matriculados (enseñanzas oficiales, no oficiales y libres)

	Distrito Universitario de Barcelona [a]						Totales Estatal			
	mujeres	hombres	totales	% de mujeres respecto al total alumnado	% crecimiento presencia femenina respecto al censo	% crecimiento presencia masculina respecto al censo	mujeres	hombres	totales	% de mujeres respecto al total alumnado
1917	[r] 221	3395	3616	6,11%	-	-	619	32064	32683	1,89%
1920	[r] 236	3150	3386	6,97%	0,01%	0,12%	710	22693	23403	3,03%
1927	[r] 739	4469	5208	14,19%	0,03%	0,15%	3285	36434	39719	8,27%
1930	380	4886	5266	7,22%	0,01%	0,15%	1744	31813	33557	5,20%
1932	243	3955	4198	5,79%	0,01%	0,12%	2026	31607	33633	6,02%
1933	326	4323	4649	7,01%	-	-	2047	29858	31905	6,42%
1941	493	4328	4821	10,23%	0,01%	0,13%	4466	29297	33763	13,23%
1947	730	5256	5986	12,20%	0,02%	0,15%	5572	37025	42597	13,08%
1953	1141	5452	6593	17,31%	0,03%	0,14%	8540	49603	58143	14,69%
1957	1641	6007	7648	21,46%	0,04%	0,15%	10052	46978	57030	17,63%
1962	2361	6745	9106	25,93%	0,05%	0,15%	15338	48672	64010	23,96%
1967	4270	9395	13665	31,25%	0,08%	0,18%	30535	74835	105370	28,98%
1973	[s] 13829	23619	37448	36,93%	0,23%	0,39%	74738	128360	203098	36,80%
1977	[s] 27794	36704	64498	43,09%	0,43%	0,57%	143055	194610	337665	42,37%
1987	[t] 46889	37883	84772	55,31%	0,70%	0,56%	296043	255626	551669	53,66%

## II. ENSEÑANZA MEDIA: BACHILLERATO SUPERIOR, CURSO PREUNIVERSITARIO (1960/61-1971/72)

### Bachillerato superior

**Cuadro BA:** Distribución numérica y porcentual del alumnado matriculado del bachillerato superior. Provincia de Barcelona y Distrito Universitario, 1961-1972.

Alumnos matriculados examen de grado superior  
(Bachillerato superior - 6º curso)

			mujeres	hombres	totales	% de mujeres respecto al total alumnado	Cuánto aumentan las mujeres	Cuánto aumentan los hombres	
60/61	1961	[j-Ba]	Prov. B.	874	2108	2982	29,31%		
			Distrito B.	1447	3366	4813	30,06%		
61/62	1962	[j-Ba] *cifras provisionales	Prov. B.	906	2184	3090	29,32%	1,04	1,04
			Distrito B.	1473	3605	5078	29,01%	1,02	1,07
62/63	1963	[j-Ba]	Prov. B.	1004	2407	3411	29,43%	1,11	1,10
			Distrito B.	1655	3929	5584	29,64%	1,12	1,09
63/64	1964	[j-Ba]	Prov. B.	1061	1986	3047	34,82%	1,06	0,83
			Distrito B.	1616	3525	5141	31,43%	0,98	0,90
64/65	1965	[j-Ba]	Prov. B.	1418	2471	3889	36,46%	1,34	1,24
			Distrito B.	2194	4168	6362	34,49%	1,36	1,18
65/66	1966	[j-Ba]	Prov. B.	1487	2733	4220	35,24%	1,05	1,11
			Distrito B.	2290	4457	6747	33,94%	1,04	1,07
66/67	1967	[j-Ba]	Prov. B.	1881	4459	6340	29,67%	1,26	1,63
			Distrito B.	2778	6515	9293	29,89%	1,21	1,46
67/68	1968	[j-Ba]	Prov. B.	2986	5682	8668	34,45%	1,59	1,27
			Distrito B.	4063	7978	12041	33,74%	1,46	1,22
68/69	1969	[j-Ba]	Prov. B.	2986	5682	8668	34,45%	1,00	1,00
			Distrito B.	4063	7978	12041	33,74%	1,00	1,00
69/70	1970	[j-Ba]	Prov. B.	s/d	s/d	s/d	-	-	-
			Distrito B.	s/d	s/d	13718	-	-	-
70/71	1971	[j-Ba]	Prov. B.	s/d	s/d	s/d	-	-	-
			Distrito B.	s/d	s/d	s/d	-	-	-
71/72	1972	[j-Ba]	Prov. B.	s/d	s/d	s/d	-	-	-
			Distrito B.	s/d	s/d	s/d	-	-	-

Fuente: Datos estadísticos del Anuario Estadístico de España. Instituto Nacional de Estadística. Fondo INEbase / Historia. Elaboración propia.

**Curso preuniversitario**

**Cuadro BB:** Distribución numérica y porcentual del alumnado matriculado del curso preuniversitario. Provincia de Barcelona y Distrito Universitario, 1961-1972.

Alumnos matriculados (curso Preuniversitario - PREU)

				mujeres	hombres	totales	% de mujeres respecto al total alumnado	Cuánto aumentan las mujeres	Cuánto aumentan los hombres
60/61	1961	[o-Preu]	Prov. B.	562	1481	2043	27,51%		
			Distrito B.	709	1963	2672	26,53%		
61/62	1962	[o-Preu]	Prov. B.	643	1568	2211	29,08%	1,14	1,06
			Distrito B.	793	2009	2802	28,30%	1,12	1,02
62/63	1963	[o-Preu]	Prov. B.	737	1824	2561	28,78%	1,15	1,16
			Distrito B.	909	2343	3252	27,95%	1,15	1,17
63/64	1964	[o-Preu]	Prov. B.	832	2214	3046	27,31%	1,13	1,21
			Distrito B.	1046	2728	3774	27,72%	1,15	1,16
64/65	1965	[o-Preu]	Prov. B.	900	2161	3061	29,40%	1,08	0,98
			Distrito B.	1102	2767	3869	28,48%	1,05	1,01
65/66	1966	[o-Preu]	Prov. B.	623	2842	3465	17,98%	0,69	1,32
			Distrito B.	911	3530	4441	20,51%	0,83	1,28
66/67	1967	[o-Preu]	Prov. B.	1074	2675	3749	28,65%	1,72	0,94
			Distrito B.	1356	3380	4736	28,63%	1,49	0,96
67/68	1968	[o-Preu]	Prov. B.	1347	3558	4905	27,46%	1,25	1,33
			Distrito B.	1682	4386	6068	27,72%	1,24	1,30
68/69	1969	[o-Preu]	Prov. B.	s/d	s/d	5058	-	-	-
			Distrito B.	s/d	s/d	6377	-	-	-
69/70	1970	[o-Preu]	Prov. B.	s/d	s/d	5980	-	-	-
			Distrito B.	s/d	s/d	7540	-	-	-
70/71	1971	[o-Preu]	Prov. B.	s/d	s/d	7458	-	-	-
			Distrito B.	s/d	s/d	9295	-	-	-
71/72	1972	[o-Preu]	Prov. B.	s/d	s/d	9387	-	-	-
			Distrito B.	s/d	s/d	11533	-	-	-

*Fuente: Datos estadísticos del Anuario Estadístico de España. Instituto Nacional de Estadística. Fondo INEbase / Historia. Elaboración propia.*

**Preuniversitario en detalle**

**Cuadro BC:** Distribución numérica y porcentual del alumnado matriculado en el curso preuniversitario. Detalle de las especialidades de Ciencias y Letras. Provincia de Barcelona y Distrito Universitario, 1961-1972.

		Alumnos Matriculados PREU Especialidad de <b>Ciencias</b>							Alumnos Matriculados PREU Especialidad de <b>Letras</b>					
		mujeres	hombres	totales	% de mujeres respecto al total alumnado	¿Cuánto aumentan las mujeres?	¿Cuánto aumentan los hombres?	mujeres	hombres	totales	% de mujeres respecto al total alumnado	¿Cuánto aumentan las mujeres?	¿Cuánto aumentan los hombres?	
60/61	1961	Prov. B.	328	1307	1635	20,06%			234	174	408	57,35%		
		Distrito B.	409	1678	2087	19,60%			300	285	585	51,28%		
61/62	1962	Prov. B.	401	1381	1782	22,50%	1,22	1,06	242	187	429	56,41%	1,03	1,07
		Distrito B.	486	1754	2240	21,70%	1,19	1,05	307	255	562	54,63%	1,02	0,89
62/63	1963	Prov. B.	436	1617	2053	21,24%	1,09	1,17	301	207	508	59,25%	1,24	1,11
		Distrito B.	528	2047	2575	20,50%	1,09	1,17	381	296	677	56,28%	1,24	1,16
63/64	1964	Prov. B.	481	1916	2397	20,07%	1,10	1,18	351	298	649	54,08%	1,17	1,44
		Distrito B.	594	2348	2942	20,19%	1,13	1,15	452	380	832	54,33%	1,19	1,28
64/65	1965	Prov. B.	490	1932	2422	20,23%	1,02	1,01	410	229	639	64,16%	1,17	0,77
		Distrito B.	603	2425	3028	19,91%	1,02	1,03	499	342	841	59,33%	1,10	0,90
65/66	1966	Prov. B.	595	2207	2802	21,23%	1,21	1,14	388	275	663	58,52%	0,95	1,20
		Distrito B.	761	2805	3566	21,34%	1,26	1,16	510	365	875	58,29%	1,02	1,07
66/67	1967	Prov. B.	620	2330	2950	21,02%	1,04	1,06	454	345	799	56,82%	1,17	1,25
		Distrito B.	794	2933	3727	21,30%	1,04	1,05	562	447	1009	55,70%	1,10	1,22
67/68	1968	Prov. B.	821	3124	3945	20,81%	1,32	1,34	526	434	960	54,79%	1,16	1,26
		Distrito B.	1014	3824	4838	20,96%	1,28	1,30	668	562	1230	54,31%	1,19	1,26
68/69	1969	Prov. B.	s/d	s/d	s/d	-	-	-	s/d	s/d	s/d	-	-	-
		Distrito B.	s/d	s/d	s/d	-	-	-	s/d	s/d	s/d	-	-	-
69/70	1970	Prov. B.	s/d	s/d	s/d	-	-	-	s/d	s/d	s/d	-	-	-
		Distrito B.	s/d	s/d	s/d	-	-	-	s/d	s/d	s/d	-	-	-
70/71	1971	Prov. B.	s/d	s/d	s/d	-	-	-	s/d	s/d	s/d	-	-	-
		Distrito B.	s/d	s/d	s/d	-	-	-	s/d	s/d	s/d	-	-	-
71/72	1972	Prov. B.	s/d	s/d	s/d	-	-	-	s/d	s/d	s/d	-	-	-
		Distrito B.	s/d	s/d	s/d	-	-	-	s/d	s/d	s/d	-	-	-

Fuente: Datos estadísticos del Anuario Estadístico de España. Instituto Nacional de Estadística. Fondo INEbase / Historia. Elaboración propia.





### III. DISTRIBUCIÓN DEL PERSONAL DOCENTE UNIVERSITARIO SEGÚN LA CATEGORÍA PROFESIONAL QUE OCUPA

**Comparación de los datos sobre el personal docente universitario de la Universidad de Barcelona y de la Universidad Autónoma de Barcelona**

**Cuadro CA:** Distribución del personal docente universitario según la categoría\* profesional que ocupan (Universidad de Barcelona y Universidad Autónoma de Barcelona) - (datos numéricos).

Profesorado según la categoría\*: mujeres, hombres y total

UB	(1)			(2)			(3)			(4)			(5)			
	M	H	T	M	H	T	M	H	T	M	H	T	M	H	T	
1	135	136	3	39	42	21	155	176	17	98	115				1965/66	
1	160	161	7	68	75	82	529	611	9	28	37	177	373	550	1971/72	
7	250	257	26	174	200	149	525	674	148	463	611	432	712	1126	1975/76	

UAB	(1)			(2)			(3)			(4)			(5)			
	M	H	T	M	H	T	M	H	T	M	H	T	M	H	T	
1	42	43	2	54	56	25	137	162	0	1	1	71	125	196	1971/72	
1	54	55	25	85	110	43	163	206	4	88	92	62	93	155	1973/74	

Leyenda: \*Categorías: (1) Catedráticos / (2) Agregados y encargados de cátedra / (3) Adjuntos / (4) Encargados de curso / (5) Ayudantes

M: Mujeres / H: Hombres / T: Totales

*Fuente: Memorias anuales de la Universidad de Barcelona y Anuarios de la Universidad Autónoma de Barcelona. Elaboración propia.*

**Cuadro 4.46:** Distribución del personal docente universitario según la categoría\* profesional que ocupan (Universidad de Barcelona y Universidad Autónoma de Barcelona) - (datos porcentuales)

		Columna A										Columna B										Columna C		Columna D		
		% mujeres y hombres respecto del total por categorías										% mujeres y hombres por su distribución en las distintas categorías										(todas las categorías)		% M respecto H		
																						Total M	Total H			
UB	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		(1)		(2)		(3)		(4)		(5)							
	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H						
	1%	99%	7%	93%	12%	88%	15%	85%			2%	32%	7%	9%	50%	36%	40%	23%			42	427	9%	1965/66		
	1%	99%	9%	91%	13%	87%	24%	76%	32%	68%	0%	14%	3%	6%	30%	46%	3%	2%	64%	32%	276	1158	19%	1971/72		
		3%	97%	13%	87%	22%	78%	24%	76%	38%	63%	1%	12%	3%	8%	20%	25%	19%	22%	57%	34%	762	2124	26%	1975/76	
UAB	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		(1)		(2)		(3)		(4)		(5)							
	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H						
	2%	98%	4%	96%	15%	85%	0%	100%	36%	64%	1%	12%	2%	15%	25%	38%	0%	0%	72%	35%	99	359	22%	1971/72		
		2%	98%	23%	77%	21%	79%	4%	96%	40%	60%	1%	11%	19%	18%	32%	34%	3%	18%	46%	19%	135	483	22%	1973/74	

Leyenda: \*Categorías: (1) Catedráticos / (2) Agregados y encargados de cátedra / (3) Adjuntos / (4) Encargados de curso / (5) Ayudantes  
M: Mujeres / H: Hombres / T: Totales

Fuente: Memorias anuales de la Universidad de Barcelona y Anuarios de la Universidad Autónoma de Barcelona. Elaboración propia.

**Datos sobre el personal docente de la Universidad de Barcelona**

**Cuadro CB:** Distribución del personal docente universitario según la categoría\* profesional que ocupan (Universidad de Barcelona) - 1965/66, 1971/72, 1975/76 (datos numéricos).

Profesorado según la categoría\*: mujeres, hombres y total

	(1)			(2)			(3)			(4)			(5)			
	M	H	T	M	H	T	M	H	T	M	H	T	M	H	T	
Ciencias	0	37	37	0	16	16	7	43	50	1	16	17				1965/66
	0	41	41	1	15	16	23	133	156	0	0	0	39	86	125	1971/72
	0	40	40	3	27	30	21	94	115	5	36	41	80	149	229	1975/76
C. Pol. Económicas y Com.	0	7	7	0	9	9	0	12	12	0	14	14				1965/66
	0	20	20	0	12	12	2	71	73	0	0	0	15	60	75	1971/72
	0	24	24	0	9	9	2	39	41	3	49	52	24	64	88	1975/76
Derecho	0	17	17	0	0	0	0	19	19	0	0	0				1965/66
	0	18	18	2	4	6	3	73	76	0	1	1	17	60	77	1971/72
	0	20	20	0	13	13	7	63	70	2	34	36	16	56	72	1975/76
Farmacia	0	14	14	1	1	2	3	20	23	0	3	3				1965/66
	0	15	15	1	9	10	5	32	37	0	1	1	36	29	65	1971/72
	1	17	18	3	12	15	21	27	48	0	3	3	70	58	128	1975/76
Filosofía y Letras	1	33	34	2	13	15	11	28	39	16	64	80				1965/66
	1	38	39	3	19	22	48	159	207	9	26	35	56	51	107	1971/72
	3	40	43	8	35	43	36	77	113	63	133	196	64	56	111	1975/76
Medicina	0	27	27	0	0	0	0	33	33	0	1	1				1965/66
	0	28	28	0	9	9	1	61	62	0	0	0	14	87	101	1971/72
	0	29	29	1	16	17	5	54	59	7	39	46	34	124	158	1975/76

Todas las facultades	(1)			(2)			(3)			(4)			(5)			
	M	H	T	M	H	T	M	H	T	M	H	T	M	H	T	
	1	135	136	3	39	42	21	155	176	17	98	115	0	0	0	1965/66
	1	160	161	7	68	75	82	529	611	9	28	37	177	373	550	1971/72
	4	170	174	15	112	127	92	354	446	80	294	374	288	507	786	1975/76

Leyenda: \*Categorías: (1) Catedráticos / (2) Agregados y encargados de cátedra / (3) Adjuntos / (4) Encargados de curso / (5) Ayudantes

M: Mujeres / H: Hombres / T: Totales

*Fuente: Memorias anuales de la Universidad de Barcelona. Elaboración propia.*

**Cuadro 4.47:** Distribución del personal docente universitario según la categoría\* profesional que ocupan (Universidad de Barcelona)  
- 1965/66, 1971/72, 1975/76 (datos porcentuales).

		Columna A										Columna B										Columna C		Columna D		
		% mujeres y hombres respecto del total por categorías										% mujeres y hombres por su distribución en las distintas categorías										(todas las categorías)		% M respecto H		
																						Total M	Total H			
Ciencias	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		(1)		(2)		(3)		(4)		(5)							
	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H						
	0%	100%	0%	100%	14%	86%	14%	86%			0%	33%	0%	14%	88%	38%	13%	14%			8	112	7%	1965/66		
	0%	100%	6%	94%	15%	85%			31%	69%	0%	15%	2%	5%	37%	48%	0%	0%	62%	31%	63	275	19%	1971/72		
0%	100%	10%	90%	18%	82%	18%	82%	35%	65%	0%	12%	3%	8%	19%	27%	5%	10%	73%	43%	109	346	24%	1975/76			
C. Pol. Económicas y Com.	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		(1)		(2)		(3)		(4)		(5)							
	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H						
	0%	100%	0%	100%	0%	100%	0%	100%				17%		21%		29%		33%			0	42	0%	1965/66		
	0%	100%	0%	100%	3%	97%			20%	80%	0%	12%	0%	7%	12%	44%			88%	37%	17	163	9%	1971/72		
0%	100%	0%	100%	5%	95%	6%	94%	27%	73%	0%	13%	0%	5%	7%	21%	10%	26%	83%	35%	29	185	14%	1975/76			
Derecho	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		(1)		(2)		(3)		(4)		(5)							
	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H						
	0%	100%			0%	100%						47%				53%					0	36	0%	1965/66		
	0%	100%	33%	67%	4%	96%	0%	100%	22%	78%	0%	12%	9%	3%	14%	47%	0%	1%	77%	38%	22	156	12%	1971/72		
0%	100%	0%	100%	10%	90%	6%	94%	22%	78%	0%	11%	0%	7%	28%	34%	8%	18%	64%	30%	25	186	12%	1975/76			

Farmacia	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		(1)		(2)		(3)		(4)		(5)					
	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H				
	0%	100%	50%	50%	13%	87%	0%	100%			0%	37%	25%	3%	75%	53%	0%	8%						
0%	100%	10%	90%	14%	86%	0%	100%	55%	45%	0%	17%	2%	10%	12%	37%	0%	1%	86%	34%	42	86	33%	1971/72	
6%	94%	20%	80%	44%	56%	0%	100%	55%	45%	1%	15%	3%	10%	22%	23%	0%	3%	74%	50%	95	117	45%	1975/76	
Filosofía y Letras	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		(1)		(2)		(3)		(4)		(5)					
	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H				
	3%	97%	13%	87%	28%	72%	20%	80%			3%	24%	7%	9%	37%	20%	53%	46%						
3%	97%	14%	86%	23%	77%	26%	74%	52%	48%	1%	13%	3%	6%	41%	54%	8%	9%	48%	17%	117	293	29%	1971/72	
7%	93%	19%	81%	32%	68%	32%	68%	58%	50%	2%	12%	5%	10%	21%	23%	36%	39%	37%	16%	174	341	34%	1975/76	
Medicina	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		(1)		(2)		(3)		(4)		(5)					
	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H				
	0%	100%			0%	100%	0%	100%				44%				54%		2%						
0%	100%	0%	100%	2%	98%			14%	86%	0%	15%	0%	5%	7%	33%			93%	47%	15	185	8%	1971/72	
0%	100%	6%	94%	8%	92%	15%	85%	22%	78%	0%	11%	2%	6%	11%	21%	15%	15%	72%	47%	47	262	15%	1975/76	
Todas las facultades	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		(1)		(2)		(3)		(4)		(5)					
	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H				
	1%	99%	7%	93%	12%	88%	15%	85%			2%	32%	7%	9%	50%	36%	40%	23%						
1%	99%	9%	91%	13%	87%	24%	76%	32%	68%	0%	14%	3%	6%	30%	46%	3%	2%	64%	32%	276	1158	19%	1971/72	
2%	98%	12%	88%	21%	79%	21%	79%	37%	65%	1%	12%	3%	8%	19%	25%	17%	20%	60%	35%	479	1437	25%	1975/76	
% mujeres y hombres respecto del total por categorías											% mujeres y hombres por su distribución en las distintas categorías											Total M	Total H	% M resp. H

Leyenda: \*Categorías: (1) Catedráticos / (2) Agregados y encargados de cátedra / (3) Adjuntos / (4) Encargados de curso / (5) Ayudantes  
M: Mujeres / H: Hombres

Fuente: Memorias anuales de la Universidad de Barcelona. Elaboración propia.

**IV. FORMACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONES DE LOS PADRES O REPRESENTANTES  
LEGALES DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO**

***Profesión de los padres o representantes legales del alumnado universitario,  
1958-59***



**Cuadro DA:** Alumnos españoles clasificados según la profesión de los padres o representantes legales por Facultades - Curso 1958-59.

(grupos)	PROFESIÓN (totales de cada grupo)	FACULTADES															
		TOTAL		Ciencias		Ciencias Pol., Económicas y Com.		Derecho		Farmacia		Filosofía y Letras		Medicina		Veterinaria	
A	<i>Profesionales, técnicos y afines</i>	16.413	30%	2.273	26%	902	20%	4.024	27%	2.330	36%	2.461	38%	4.236	34%	187	18%
B	<i>Empleados administrativos, de dirección, de oficinas y similares</i>	17.115	32%	2.978	34%	1.722	38%	5.205	35%	2.036	31%	1.475	23%	3.433	28%	266	26%
C	<i>Agricultores, ganaderos, pescadores y similares</i>	3.171	6%	379	4%	161	4%	741	5%	413	6%	305	5%	929	8%	243	24%
D	<i>Artisanos y jornaleros</i>	1.159	2%	277	3%	109	2%	241	2%	65	1%	122	2%	320	3%	25	2%
E	<i>Conductores de vehículos, locomotoras, barcos y aviones</i>	305	1%	56	1%	58	1%	63	0%	27	0%	28	0%	73	1%	0	0%
F	<i>Personal de servicios</i>	558	1%	94	1%	34	1%	160	1%	35	1%	96	1%	137	1%	2	0%
G	<i>Fuerzas Armadas, Policía Armada y Guardia Civil</i>	2.316	4%	444	5%	150	3%	624	4%	218	3%	263	4%	581	5%	36	4%
H	<i>Población inactiva</i>	730	1%	61	1%	55	1%	293	2%	101	2%	91	1%	107	1%	22	2%
I	<i>Huérfanos de padre</i>	3.036	6%	375	4%	280	6%	890	6%	349	5%	319	5%	738	6%	85	8%
J	<i>Profesiones no identificadas o no declaradas</i>	9.493	17%	1.837	21%	1.014	23%	2.440	17%	921	14%	1.322	20%	1.813	15%	146	14%
<b>Total general</b>		54.296		8.774		4.485		14.681		6.495		6.482		12.367		1.012	

Fuente: Datos estadísticos del Anuario Estadístico de España. Instituto Nacional de Estadística. Fondo INEbase / Historia. Elaboración propia.

**Cuadro DB:** Alumnos españoles clasificados según la profesión de los padres o representantes legales por Facultades - Curso 1958-59  
Detalle Grupo "Profesionales, técnicos y afines".

PROFESIÓN Grupo A: Profesionales, técnicos y afines	FACULTADES															
	TOTAL		Ciencias		Ciencias Pol., Económicas y Com.		Derecho		Farmacia		Filosofía y Letras		Medicina		Veterinaria	
<i>Arquitectos e ingenieros</i>	1.120	7%	288	13%	179	20%	295	7%	106	5%	122	5%	129	3%	1	1%
<i>Aparejadores, ayudantes y peritos</i>	522	3%	118	5%	47	5%	113	3%	61	3%	61	2%	116	3%	6	3%
<i>Químicos y farmacéuticos</i>	1.673	10%	191	8%	47	5%	174	4%	977	42%	73	3%	208	5%	3	2%
<i>Topógrafos y delineantes</i>	105	1%	34	1%	10	1%	16	0%	8	0%	10	0%	27	1%	0	0%
<i>Catedráticos e investigadores</i>	429	3%	74	3%	20	2%	84	2%	36	2%	131	5%	82	2%	2	1%
<i>Profesores</i>	288	2%	59	3%	20	2%	61	2%	29	1%	79	3%	39	1%	1	1%
<i>Maestros</i>	1.982	12%	307	14%	65	7%	434	11%	195	8%	441	18%	502	12%	38	20%
<i>Abogados, notarios, jueces y procuradores</i>	2.994	18%	267	12%	219	24%	1.728	43%	233	10%	288	12%	254	6%	5	3%
<i>Médicos, cirujanos y odontólogos</i>	4.344	26%	390	17%	180	20%	658	16%	488	21%	322	13%	2.290	54%	16	9%
<i>Veterinarios</i>	420	3%	44	2%	8	1%	69	2%	59	3%	50	2%	88	2%	102	55%

(continuación)	TOTAL		Ciencias		Ciencias Pol., Económicas y Com.		Derecho		Farmacia		Filosofía y Letras		Medicina		Veterinaria	
<i>Practicantes y enfermeros</i>	362	2%	39	2%	5	1%	42	1%	37	2%	26	1%	207	5%	6	3%
<i>Agentes de Bolsa, corredores e intendentes y titulares</i>	428	3%	69	3%	39	4%	94	2%	48	2%	80	3%	94	2%	4	2%
<i>Autores, publicistas y compositores</i>	44	0%	9	0%	2	0%	12	0%	4	0%	9	0%	7	0%	1	1%
<i>Periodistas, locutores y traductores</i>	111	1%	7	0%	9	1%	46	1%	7	0%	23	1%	18	0%	1	1%
<i>Pintores, escultores y músicos</i>	115	1%	24	1%	9	1%	30	1%	1	0%	18	1%	33	1%	0	0%
<i>Fotógrafos, técnicos de cine y publicidad</i>	55	0%	15	1%	4	0%	12	0%	2	0%	9	0%	13	0%	0	0%
<i>Religiosos</i>	981	6%	263	12%	10	1%	30	1%	12	1%	637	26%	29	1%	0	0%
<i>Técnicos de Industria</i>	133	1%	32	1%	11	1%	27	1%	12	1%	14	1%	36	1%	1	1%
<i>Técnicos de transporte</i>	71	0%	8	0%	1	0%	15	0%	2	0%	16	1%	29	1%	0	0%
<i>Otros</i>	236	1%	35	2%	17	2%	84	2%	13	1%	52	2%	35	1%	0	0%
<b>Total</b>	<b>16.413</b>		<b>2.273</b>		<b>902</b>		<b>4.024</b>		<b>2.330</b>		<b>2.461</b>		<b>4.236</b>		<b>187</b>	

Fuente: Datos estadísticos del Anuario Estadístico de España. Instituto Nacional de Estadística. Fondo INEbase / Historia. Elaboración propia.

**Cuadro DC:** Alumnos españoles clasificados según la profesión de los padres o representantes legales por Facultades - Curso 1958-59  
Detalle Grupo "Empleados administrativos, de dirección, de oficinas y similares".

PROFESIÓN Grupo B: Empleados administrativos, de dirección, de oficinas y similares	FACULTADES															
	TOTAL		Ciencias		Ciencias Políticas, Económicas y Comerciales		Derecho		Farmacia		Filosofía y Letras		Medicina		Veterinaria	
<i>Propietarios, administrativos, directores y contratistas industriales</i>	6.747	39%	1.299	44%	632	37%	1.639	31%	1.076	53%	556	38%	1.395	41%	150	56%
<i>Propietarios, administradores, directores, transportistas</i>	85	0%	18	1%	8	0%	26	0%	5	0%	7	0%	19	1%	2	1%
<i>Propietarios, administradores, directores y personal de comercio</i>	3.999	23%	637	21%	402	23%	1.134	22%	488	24%	387	26%	891	26%	60	23%
<i>Del Estado</i>	1.845	11%	260	9%	192	11%	710	14%	125	6%	213	14%	326	9%	19	7%
<i>Del Ayuntamiento y diputación y secretarios</i>	709	4%	52	2%	35	2%	378	7%	58	3%	54	4%	120	3%	12	5%
<i>De Sindicatos y Movimiento</i>	28	0%	1	0%	2	0%	15	0%	0	0%	6	0%	4	0%	0	0%
<i>De otras Administraciones oficiales</i>	105	1%	10	0%	2	0%	57	1%	6	0%	13	1%	17	0%	0	0%
<i>Banca y Seguros</i>	846	5%	146	5%	100	6%	279	5%	70	3%	89	6%	160	5%	2	1%
<i>Otros de oficina, empleados</i>	2.751	16%	555	19%	349	20%	967	19%	208	10%	150	10%	501	15%	21	8%
<b>Total</b>	17.115		2.978		1.722		5.205		2.036		1.475		3.433		266	

Fuente: Datos estadísticos del Anuario Estadístico de España. Instituto Nacional de Estadística. Fondo INEbase / Historia. Elaboración propia.

