

LA ESCUELA PRIMARIA DEL PRIMER FRANQUISMO DESDE LAS VOCES DEL ALUMNADO SEGOVIANO: UNA INICIACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Miriam Sonlleva Velasco
Luis M. Torrego Egido
Universidad de Valladolid

RESUMEN

En este artículo se refleja un proceso de iniciación en la investigación educativa, a través de la metodología de historias de vida. Nuestra investigación tiene como objetivo principal conocer cómo fue la Educación Primaria en la provincia de Segovia entre los años 1939 – 1951 a través de las vivencias reflejadas en los registros biográficos de dos personas que formaron parte del alumnado de aquel periodo. Desde este objetivo principal pretendemos descubrir las diferencias entre la educación femenina y la masculina, así como los contrastes entre la escuela rural y urbana.

PALABRAS CLAVE

Educación - Educación de la mujer – Franquismo - Historias de vida - Investigación biográfico-narrativa.

ABSTRACT

This paper describes an initiation process in educational research, through the methodology of life stories. Our research aims to know how was the main primary school in the province of Segovia in the years 1939 - 1941 through the experiences reflected in the biographical records of two people who were part of the students of that period. From this main objective we aim to discover the differences between male and female education, as well as the contrasts between rural and urban school.

KEYWORDS

Education, Women's Education – Franquism - Life Stories - Biographical-narrative research.

1. INTRODUCCIÓN

El 1 de abril de 1939, tras una gran catástrofe humana, España llora a sus muertos, caídos tras un conflicto bélico que dejó un país sembrado de hambre, miseria y mendicidad. A partir de este momento, para el trabajo en las escuelas de nuestro país, se forma a un cuerpo docente plagado de consignas patrióticas y religiosas que transmitirá los valores del Régimen a través de una educación homogénea, elitista y segregadora.

Esa educación, uniformizadora y rígida, admitía concreciones diferentes según fuese el lugar en el que se ubicaba la escuela. Las vivencias respecto a estos hechos también son heterogéneas, si tenemos en cuenta el argumento de la verdad experiencial o verdad subjetiva (Denzin, 1989) que aparece en los estudios biográficos, pues los hechos “objetivos”, los acontecimientos, pueden ser resaltados en mayor o menor grado, destacados o no por la persona que narra para constituir una relación de recuerdos cargados de sentido para ella.

La autora de este texto, tras iniciar su carrera académica y profesional en el mundo educativo, escuchó en varias reuniones familiares cómo sus abuelos le contaban sus experiencias educativas y sus vivencias en la escuela. Esos relatos le hacían vislumbrar y valorar la importancia que tiene la educación y la cultura en la vida de personas sin grandes recursos económicos, convirtiéndose a la vez en motivación para continuar su carrera por la senda educativa. Ese es el origen de la investigación que aquí se presenta, concretada en un Trabajo de Fin de Máster que buscaba conocer las características específicas de la Educación Primaria, en la Provincia de Segovia, en los años más próximos al final de la guerra (1939 – 1951).

Este trabajo fue elaborado con unos precedentes que son necesarios exponer para contextualizar convenientemente la investigación: la investigadora no poseía unos conocimientos específicos sobre la metodología de trabajo luego utilizada –las historias de vida-, lo que nos creó un sentimiento de incertidumbre a lo largo de todo el proceso. Sin embargo, la decisión de llevar adelante este trabajo era firme, como lo era el deseo de buscar un tipo de racionalidad que apuesta por el plano subjetivo y, en él, por la relevancia de la memoria, el tiempo y el testimonio (Argüello, 2012).

Para llevar a cabo nuestro trabajo hemos optado por un enfoque basado en las historias de vida, ya que consideramos que la narratividad está encaminada a la esencia contextual, específica y compleja de los procesos educativos. Con ella pretendemos dar voz a personas que sufrieron psicológica e ideológicamente una educación elitista, segregadora y conservadora que estaba dirigida a que cada niño/a asumiera el papel que le correspondería en la vida adulta en la sociedad.

Gracias a la elaboración de dos historias de vida, hemos tenido la oportunidad, como indicaban Rivas, Hernández, Sancho y Núñez (2012), de unir las voces de los sujetos dentro de un marco cultural, social y político y de poder conocer de forma más amplia, los contextos en los que se encontraban insertas las escuelas, la figura del maestro y la maestra, la participación de las familias en entornos rurales, las diferencias educativas entre niños y niñas o los contrastes que se daban entre escuelas rurales y urbanas, objetivos pretendidos en la investigación.

2. LOS PORQUÉS DE LA INVESTIGACIÓN NARRATIVA DESDE LA VOZ DEL ALUMNADO

Para comenzar exponiendo la relevancia del alumnado como reconstructor de la Historia Educativa, rescatamos la idea de Torres (2006), quien indica que a lo largo de la historia pocos escribanos se han ocupado de las voces de los testigos infantiles que la vivieron; al contrario, se les ha dejado morir en silencio, despreciando el valor de sus relatos para recomponer la verdadera base de esa Historia. Lo importante de esos relatos radica en conocer a cada uno de esos individuos como entes de una colectividad.

Las historias de vida, como metodología para abordar estas narraciones, no son algo estático, su riqueza reside en que cada experiencia permite indagar sobre su sentido; por ello podemos hablar de metodología viva, porque está en continua transformación.

La utilización de esta metodología en nuestro trabajo, nos ha permitido vincular el conocimiento de la escuela con su entorno contextual. Como muestran Rivas et al. (2012) las historias de vida no hablan de sujetos individuales, sino que permiten vincular a estas personas con los contextos sociales, políticos y culturales de los que forman parte.

Por ello, como indica Ferrarotti (2007), la historia de vida es “algo vivido”, con un origen y un desarrollo, con progresiones y regresiones. Se trata de una contribución esencial a la memoria histórica, como realidad plural y dinámica.

La polémica que suscita esta metodología entre los investigadores sociales, como podemos leer en Arjona y Checa (1998), es su grado de validez y representatividad. En nuestra opinión no creemos que lo esencial de la información analizada sea la extracción de juicios universales o generalizables, sino más bien entender al sujeto como una construcción colectiva, vinculando a éste con la especie humana, como persona global e histórica; de esta forma “cada sujeto contiene al colectivo del que forma parte” (Rivas et al., 2012, p. 18) y es desde ese sujeto y su discurso desde el que podemos vislumbrar un momento histórico, social, político y cultural determinado.

2.1. Importancia del alumnado como cohistoriador

Tras realizar varias búsquedas y lecturas sobre la metodología de historias de vida, descubrimos que en la utilización de ésta técnica, dentro del campo de la historia educativa, se lleva trabajando desde hace muchos años con las voces del profesorado, como principal reconstructor de la misma. Esos estudios tienen la ventaja que señala Leite (2011) de orientar la búsqueda y las interpretaciones de los significados del trabajo docente, que es el centro de la preocupación por esta figura de la educación desde la investigación narrativa.

Así podemos verlo en González Pérez (1993), que nos indica que la figura del maestro tiene por excelencia un papel protagonista en la reconstrucción de la historia de la educación; su papel como instructor, juez y ejecutor de la enseñanza, de los reproches, de los premios y de los castigos le hace ser la piedra angular de esta restauración.

Años más tarde, Agulló (2010) evidencia la importancia de la palabra para reconstruir la historia de la educación, tomando al docente como

protagonista principal de este patrimonio histórico – educativo por su doble estatus, como sujeto social y tesoro vivo, pero ¿y el alumnado? ¿Qué visión tiene respecto a esta reconstrucción? ¿Qué pueden aportarnos sus relatos?

Estas preguntas son las que nos cuestionamos inicialmente en el comienzo de nuestra investigación.

Conocer la historia de la Educación Primaria del primer franquismo, desde las voces de sus maestros o maestras, marca a priori un cierto tono político e ideológico. El maestro no era una figura menospreciada dentro de la pirámide jerárquica establecida por el Régimen, más bien suponía una pieza clave para la transmisión de su ideología.

Como ya apuntábamos (Sonlleve, 2013), tras vencer la extrema derecha el conflicto bélico, el nuevo régimen realizó las primeras depuraciones al cuerpo de maestros por considerarles infectados de ideologías liberales y comprometidas con el proyecto republicano.

Si los puestos docentes fueron ocupados por maestros y maestras, como indica Navarro (1989), adheridos al régimen, por militares, oficiales del ejército franquista, excombatientes y mutilados de guerra, entre otros, recuperar la visión del maestro será conocer una sola parte de la Historia, casualmente la de aquellos que han obtenido mayor poder.

¿Dónde quedan en esta reconstrucción los testimonios de los silenciados? Personas que quedaron marcadas por los aprendizajes de estos docentes y por la posición económica, cultural y social que la escuela y la sociedad les brindaron.

Para nosotros los verdaderos héroes de la educación franquista fueron todos aquellos niños y niñas que aun muriendo de hambre y careciendo de todo tipo de recursos económicos, culturales y sociales, asistieron a las escuelas primarias, con la ilusión de encontrar un futuro mejor.

Su voz como cohistoriadores nos da la posibilidad de conocer una nueva visión de la educación: sus pensamientos, sentimientos, anhelos y necesidades, y desde ahí reconstruir esta parte de la Historia Educativa de nuestras escuelas, el conocimiento de nuestros maestros, el entorno social en el que se encontraban insertos los niños y el bagaje cultural y moral que transmitían las escuelas y la sociedad en las que éstas estaban inmersas. Jesús Asensi ha referido, en un relato autobiográfico conmovedor, su experiencia infantil en aquella escuela presidida por condiciones de “pobreza, desamparo y soledad” (Asensi, 2009, p. 34), pese a una matrícula excesiva.

Sostiene Bruner (2003, p. 124) que “somos expresiones de la cultura que nos nutre” y, desde su punto de vista, las narraciones que los sujetos generan reflejan la dialéctica entre el yo y los escenarios que rodean o han rodeado la vida del sujeto. El yo está inscrito en dinámicas comunitarias.

De ahí que resulte fundamental el nexo que une a nuestros protagonistas con su tiempo y su tierra. Lo expresa con claridad Argüello (2012, p. 44):

un asunto fundamental dentro del propósito de investigar una historia de vida es la relación entre la trayectoria individual y la historia social en la que se inscribe dicha vida. La complejidad de

esta trama e intersecciones conforma la cartografía biográfica del sujeto, base de los análisis para comprender las incidencias del entorno ideocultural como memoria colectiva en la singularización de una existencia.

La idea de singularidad expuesta anteriormente es el fundamento de la presentación, que realizamos en las siguientes líneas, de nuestros cohistoriadores:

MUJER (M), 76 años, recuerdo de la escuela rural...

Nace en el año 1937 en Hontoria, una localidad muy próxima a la ciudad de Segovia. Su madre era ama de casa y su padre labrador. Tiene 5 hermanos que mueren siendo niños. Comienza su escolaridad a la edad de seis años y abandona el colegio al terminar la Enseñanza Primaria, con 14 años. Se dedica durante toda su vida a las labores domésticas y al trabajo en el campo, hasta su jubilación.

HOMBRE (H), 80 años, recuerdo de la escuela urbana...

Nace en el año 1933 en Segovia. Su madre era ama de casa y su padre cocinero. Tiene tres hermanos y una hermana. Comienza su escolaridad a la edad de ocho años y abandona el colegio al terminar la Enseñanza Primaria, con 14 años. Dedicó su vida al trabajo en una fábrica de gaseosas y como transportista, hasta su jubilación.

En nuestro trabajo, surgió tras la realización de las entrevistas, llegado el momento del análisis de los datos –aunque sería más exacto decir que apareció antes, tras las primeras entrevistas- el dilema que ya enunciara Huberman (1998, p. 225):

Trabajar con biografías actualiza agudamente el intrínseco dilema de hacer investigación en ciencias sociales. El material fuente, el relato de la vida de las personas, es tan múltiple pero al mismo tiempo tan singular que tenemos la impresión de estar deteriorándolo desde el momento mismo en que ponemos sobre ese material nuestras manos descriptivas y analíticas.

El afán por respetar el relato de nuestros cohistoriadores, puede paralizar el análisis para que nuestro informe como investigadores no se convierta en un relato diferente. Pero, a la vez, es preciso conjugar los elementos tal y como fueron dichos para realizar interpretaciones que se sitúen más allá de la descripción textual de las personas entrevistadas.

Por eso hemos seguido a Geertz (1994, p. 22), cuando afirma que de lo que se trata es de “reorganizar las categorías de un modo tal que puedan divulgarse más allá de los contextos en los que se gestaron y adquirieron sentido originalmente con el fin de encontrar afinidades y señalar diferencias”.

De este modo, realizamos once entrevistas en profundidad, con un total de 565 minutos de grabaciones, sin contar con los tiempos conversacionales surgidos antes y después de cada entrevista, llevadas a cabo en las viviendas de nuestros cohistoriadores, (ambas realizadas en el salón de sus respectivas casas, ambientado con fotografías familiares y recuerdos vitales que sirvieron de apoyo en algunas entrevistas) y siempre respetando y compaginando los horarios comunes de los que disponíamos investigador e investigado.

Como afirmaba Ruiz Olabuénaga (1999), lo importante no es realmente la colección de esas entrevistas, sino las interconexiones dadas entre ellas y como su totalidad nos permite entretelar los aspectos sociales e históricos de los que hablábamos con anterioridad. Por ello, la información recogida en las mismas, junto con las notas de campo, y los apuntes recogidos en el marco teórico, fueron la materia prima que utilizamos para abordar nuestros objetivos desde seis categorías de análisis.

2.2. El posicionamiento político y social del investigador que hace historias de vida

Como apuntan Rivas et al. (2012), el investigador que utiliza la metodología de historias de vida trabaja de forma diferente a si lo hiciera con otras estrategias de investigación. En este caso es el propio investigador quien se pone en juego en el encuentro con los sujetos que investiga. Es en este tipo de investigación donde entran a formar parte de una misma realidad el nivel cognitivo, el social, el emocional y el moral.

Investigar con historias de vida, supone cambiar el orden político de las cosas. Esta metodología afecta a la estructura, a la jerarquía, a la organización, al sistema de relaciones entre investigador e investigado, a la forma de pensar y de sentir.

El investigador no es una persona neutral, se encuentra inserto dentro de un contexto social, político, económico y cultural que forman un sistema. Este medio condiciona su forma de pensar, de escribir y de hacer respecto al mundo. El propio rol del investigador le hace encontrarse dentro de una postura de privilegio social que le permite indagar sobre una realidad y actuar sobre la misma.

En este punto sería necesario reflexionar sobre quién es la persona que investiga, puesto que el conocimiento de la persona nos permitirá reflexionar acerca de cómo afecta esto a la investigación.

Tello (2012) afirma que es necesario hacer explícito el posicionamiento del investigador ante el campo de conocimiento a estudiar puesto que si no es así, la investigación está descontextualizada de la realidad social y cultural de la que nace. Estamos de acuerdo con este autor en que sería una falacia sostener la neutralidad del investigador en su proceso de investigación, tanto en la obtención de resultados como en la difusión de conocimientos, porque imposibilitaría la reflexión sobre su propio proceso investigador.

Cerrillo (2009) expone que lo que viene preocupando en los últimos años al investigador cualitativo es el estatuto de verdad, la posibilidad de generar conocimiento objetivo. No es éste nuestro caso, asumimos la subjetividad como parte propia de la investigación. Nos interesa exponer, en palabras de Bourdieu (2000) desde “donde habla” el investigador.

Haciendo hincapié en estas reflexiones ahondamos en el concepto que apuntaba Tello (2012) sobre el “desde dónde” nace nuestra investigación y “para qué” se va a realizar.

Partimos desde un punto de vista indagador y podríamos decir que con tendencias políticas, entendiendo la política como un reducto de lo

público, de lo que nos pertenece a todos. Quizás sea ese el punto de partida, la base sobre la que se asienta nuestro interés por recuperar una parte de la memoria histórica.

Como expresa Colmeiro (2005, p. 8), la ignorancia por nuestro pasado común caracteriza a varias generaciones nacidas en el franquismo o en la denominada transición democrática y llega hasta nuestros días. Es sabido que las circunstancias de hoy son bien diferentes a las de la posguerra y que los discursos ideológicos hoy dominantes siguen otros caminos. Sin embargo, nuestra relación con ese pasado sigue siendo problemática o plagada de grandes agujeros en la memoria colectiva. Como él dice, la desmemoria, el desencanto o el olvido son los rasgos dominantes de nuestra relación con ese período. Así pues, nuestra rudeza inicial sobre ese momento histórico que vivieron seres cercanos, seres queridos, es la chispa que prende nuestro interés investigador.

También es oportuno señalar que desde nuestra investigación no sólo queremos recuperar el conocimiento de una realidad histórico - educativa sino que ese conocimiento nos permita conocer las diferencias educativas que se produjeron entre las aulas urbanas (que poseían un mayor número de recursos económicos y personales) y las aulas rurales, así como rescatar el papel sumiso y relegado de la mujer respecto al hombre gracias a la educación transmitida en las escuelas e implantada en millones de conciencias infantiles.

Con nuestra investigación pretendemos, como expone Lander (2000), que el conocimiento posibilite construir una sociedad más justa y democrática y enseñar desde nuestras aulas otro tipo de Historia educativa, contada desde las voces de las personas que la sufrieron.

A continuación describimos el marco educativo y social que forjó la identidad de nuestros protagonistas recurriendo para ello a la descripción del mismo y a su reflejo en el relato de nuestros cohistoriadores.

3. EL ENTRAMADO SOCIAL EN EL QUE SE INSERTA LA ESCUELA EN EL PRIMER FRANQUISMO

Como señala Rivas (2009), cualquier investigación educativa no puede estar aislada de los procesos sociales y las dinámicas evolutivas de la sociedad que la rodean. A raíz de esta idea surge la necesidad de reflexionar de forma breve sobre el contexto social en el que se enraíza la educación en la posguerra.

Tomamos la clasificación de Tusell (2007) para dividir el periodo franquista en tres etapas diferenciadas pero no excluyentes entre sí. La primera de ellas va desde el año 1939 al año 1951. Hablar de la escuela en estos años, es narrar un conjunto de características sociales, políticas, culturales y económicas que se podían percibir en cualquier rincón de la nación.

Siguiendo a Balfour (2000), Biescas y Tuñón (1969), Juliá (2003), Rivero (1999) y Sánchez Rodríguez (2005), podemos destacar algunas características ajustadas a este periodo: se llevó a cabo una política autárquica, se redujeron radicalmente los intercambios económicos, aumentó significativamente la inflación, se instauró el racionamiento alimenticio, se suprimieron los sindicatos

obreros, se eliminaron todos los signos referentes a la República (a través de tareas represivas y fusilamientos) y se llevó a cabo una gran operación de recatolización social.

Bajo un régimen autoritario, nacionalcatolicista, tradicionalista y militarizado vivió la “Nueva España” los primeros años que siguieron el final de la Guerra Civil. La desolación, la tragedia, el miedo y el hambre asolaban el pensamiento de los españoles en estos años, tendencia que se acuciaba en familias de bajo nivel económico y social.

Las escuelas no son ajenas a estos cambios y beben de sus aguas los amargos ecos de una sociedad patriótica, conservadora y selectiva.

Siguiendo a Juliá (2003), de Puelles (2009) y Peinado (2012), podemos hablar de unos rasgos educativos especialmente relevantes en esta etapa: el Régimen depuró ideológicamente a todos los docentes que quisieron seguir activos en las aulas; exilió y ejecutó de forma masiva a los docentes con ideologías izquierdistas; apoyándose en las primeras leyes y órdenes (O.M. 27 de junio de 1939, O.M. 14 de julio de 1939 o Ley 17 de julio de 1945), llevó a cabo una operación de homogeneización de la Educación Primaria y otorgó a la Iglesia el poder de “modelación” de un nuevo tipo de español, a través de una pedagogía autoritaria, jerárquica y disciplinaria.

3.1. Educación Primaria

Este nivel educativo a lo largo del periodo franquista tiene un gran protagonismo ya que refuerza el rol que cada alumno/a debe desempeñar en la sociedad. Como expone Peinado (2012), el sometimiento y la obediencia eran los valores estrella que se debían inculcar ya que a través de los mismos florecían los factores determinantes para garantizar el orden social y familiar. A pesar de los cambios producidos en los años 30, pervive la mentalidad tradicional y la mujer retorna al hogar, la familia y el cuidado de los hijos. Siguiendo a de Puelles (2009), el primer franquismo supuso una etapa negra en la educación de la mujer debido a la sumisión masculina a la que fue sometida.

Las aulas separadas por sexos, la disciplina, las buenas formas de los escolares y los castigos físicos, son el caldo de cultivo de una educación que marcó psicológica e ideológicamente a miles de niños.

Esta idea se ve reflejada en el relato de M:

Los castigos en el aula eran frecuentes, sobre todo para los chicos, aunque a nosotras también nos castigaban. Si la maestra nos veía insultándonos, o haciéndonos de rabiar, nos pegaba un cachete o nos ponía con los brazos en cruz con libros encima. A los niños les ponían los dedos hacia arriba y les daba el profesor con una regla. También les pegaba, me acuerdo que una vez a un niño, que era un poco travieso, le clavó un timbre en la cabeza.

También la expresan las palabras de H:

Los castigos en el aula eran frecuentes. Los más suaves eran los insultos y desde ahí, podían ir desde copiar en la pizarra cuarenta

veces una cosa, hasta un tirón de pelos, un tortazo, golpes en los dedos con una regla o el más gordo, poner los brazos en cruz durante veinte minutos con tres libros gordos puestos en cada brazo. Me acuerdo que una vez me castigaron así y me dolían mucho los brazos y los dejé caer al suelo, el profesor me pegó y yo quería irselo a decir al Director, pero me dijo que le daba igual, él era el que mandaba y me castigaba como quería. Yo me tuve que aguantar y callar, no quería que me pegara más.

Como indica García Hoz (1980), en estos primeros años, la escuela primaria enseña a su alumnado como contenidos universales a contar, leer y escribir a los que se suman la enseñanza religiosa y ciertas nociones de Geografía, Historia y Ciencias Naturales.

Así podemos comprobarlo en los primeros recuerdos de nuestros dos protagonistas, ejemplo de ello son las palabras de H:

En cuanto a las rutinas del aula, todos los días hacíamos cosas parecidas. Entrábamos al colegio a las nueve de la mañana. Antes de entrar al aula hacíamos una fila y uno a uno nos santiguábamos en la puerta, dábamos los buenos días al profesor e íbamos entrando hasta nuestro pupitre.

Por las mañanas solíamos hacer cuentas, dictados, leer y aprender algo de Geografía e Historia de España.

Párraga (2010) nos muestra un panorama real de la educación primaria después de la guerra civil, exponiendo que lejos de las disposiciones oficiales que pintaban utopías en el papel, la realidad era diferente. La población infantil iba creciendo, pero no había bastantes puestos escolares para atenderles. No había presupuesto económico suficiente para abastecer a las escuelas de materiales y los ayuntamientos no se preocupaban demasiado de la escuela ni del maestro.

Esta última visión también se refleja en los relatos de nuestros personajes:

M nos habla así de la Inspección Educativa...

En cuanto a la Inspección me acuerdo que alguna vez sí que venía algún inspector y que hablaba con la maestra. A pesar de eso no había mucho control de las actividades que hacían los maestros. Me acuerdo que el profesor de los niños a veces no iba, y le cubría su propia mujer, que no era maestra, pero que por lo menos se quedaba allí con los niños, cuidándoles.

H nos muestra una imagen de los recursos escolares...

No utilizábamos ninguna Enciclopedia, el profesor escribía en la pizarra lo que nos quería enseñar y nosotros lo copiábamos en nuestro cuaderno. Después él nos ponía algunos ejercicios que debíamos hacer allí y otros que nos los teníamos que llevar a casa como tareas. Cuando se acababa el cuaderno nuestros padres nos tenían que comprar otro. En el colegio no había muchos recursos.

3.2. Educación Femenina

En estos años, como indica Manrique (2007), la actitud de la mujer se supeditó al cumplimiento de una serie de obligaciones sociales influidas por la religión católica. La moral nacional – católica obligaba a la mujer al cumplimiento de unas normas sociales (vestimenta, vocabulario, gestos...) y familiares (sexo, trabajo, sumisión...) que condicionaron su papel como persona en la sociedad.

En este entramado, la vida pública de la mujer era apenas inexistente, su labor estaba dedicada a las tareas del hogar y al cuidado de sus hijos; la sociedad trabajó en conjunto a través del Estado, la Iglesia, la escuela y la familia para que las niñas asumieran este rol y se transmitiera a través de la costumbre social.

M señala en cuanto al perfil de la mujer en la posguerra...

La imagen que tengo de la mujer de estos años es de una persona sumisa; sumisa, primero a los padres, y después al marido y a las opiniones de la gente de la calle; y además de esto, de una persona excluida, sobre todo excluida en la vida pública, en los actos sociales, en la participación en asuntos públicos... obligada a ser limpia y cristiana, a pasar su vida entre la iglesia y la casa, cuidando a los hijos y dedicándose a hacer las labores del hogar, para responder al ideal de la mujer, ser buena madre y buena esposa.

H nos cuenta que:

En las familias con menos recursos económicos, las hijas se iban a servir a casas de maestros, militares o gente con más dinero; las pobrecillas pasaban muchas calamidades, porque eran muy pequeñas, pero el dinero que se ganaba con esta mano de obra, ayudaba a muchas familias a sobrevivir.

Como apuntaba Carreño (2003), más allá del hogar, el mundo y sus dificultades parecen no existir para la mujer. Los problemas que surgen dentro de las casas son entretejidos en silencio dentro de ella y no salen al exterior. Ni siquiera la familia más allegada, en ocasiones, conoce los problemas que surgen en casa de sus familiares.

La indiferencia y el olvido de la realidad, conforman el mundo fingido de la socialización popular, en el que las mujeres se inscriben al lado de lo exclusivamente familiar, el mundo de la esfera privada.

Esta idea de cerrazón familiar podemos verla en la descripción sobre la socialización rural de M:

Las mujeres buscaban antes de casarse un hombre al que le quisieran de verdad, sin importarlas con cuántas mujeres hubiera estado antes, que fuera trabajador y que fuera bueno con ellas... porque si las metía una paliza... ¡pues fíjate! En esos años como la mujer no era valiosa fuera de casa, el hombre a veces la maltrataba y nadie decía nada. Una vez que la mujer estaba casada, lo que

pasara dentro de sus casa, era cosa suya y de su marido. La familia del hombre y la de la mujer no se solían meter en lo que pasara entre ellos, ni para bien, ni para mal.

3.3. El maestro y la maestra

Como exponen Serrano (2007), de Puelles (2008 y 2009), Parra (2009) o Peinado (2012) la depuración del magisterio supuso un grave retroceso para la escuela, para la forma de concebir la enseñanza y para el aprendizaje de miles de alumnos y alumnas que tuvieron que convivir con este nuevo régimen.

Siguiendo a Navarro (1989), en estos años, tras la caída de sueldo de la plantilla docente, el maestro relega la preocupación por la mejora profesional docente a favor de la lucha diaria por un plato de comida. Trabajos extras dando clases particulares o llevando la contabilidad de algún comercio son actividades frecuentes gracias a las cuales muchos maestros pudieron sobrevivir en la primera posguerra.

Los alumnos y alumnas de las Normales, aprendían contenidos diferentes según el sexo, impregnados en el patriotismo, la religión, el sexismo y la Educación Física (Araque, 2009; Manrique, 2006)

La educación patriótica pretendía crear tanto en hombres como en mujeres un sentimiento nacional, asociándose con símbolos como la bandera española, el catolicismo o la raza española. Además se hacía mucho énfasis en el aprendizaje del folclore español como legado de nuestros ancestros y respeto por las tradiciones españolas.

La religión impregnó todo el curriculum del Magisterio como base indispensable del orden y la unidad de la Patria. Las enseñanzas del magisterio legitimaban el papel sumiso de la mujer en la sociedad. Como admiten Araque (2009) y Peinado (2012), se formaba a maestras como futuras madres que debían preparar a sus alumnas para asumir el mismo papel como educadoras familiares.

Y esta idea podemos evidenciarla en los relatos de M:

En el colegio no se enseñaba lo mismo a los niños que a las niñas. Para las niñas era obligatorio el aprendizaje de la costura, mientras que los niños pasaban ese tiempo dibujando o haciendo cualquier actividad que no estuviera relacionada con las tareas domésticas. Las niñas debían aprender a ser limpias, educadas, correctas y a respetar a los mayores y eso era lo que nos enseñaban tanto las familias como la escuela.

En cuanto a la Educación Física debemos comentar que hasta el año 1950 no se publica el Programa de Educación Física Femenina para la carrera de Magisterio. Como indican Rabazas (2000) y Manrique, Torrego, López y Monjas (2009), la Sección Femenina contribuyó a la formación de un curriculum específico femenino que incrementara la femineidad del sexo débil. Las exhibiciones gimnásticas se utilizaron como propaganda del régimen, pues ensalzaban valores como el orden, la disciplina o la militarización. Estos principios estaban sustentados bajo presupuestos científico – médicos, políticos y religiosos que claramente diferenciaban entre las características

fisiológicas del hombre y las de la mujer favoreciendo con ello los estereotipos sexistas.

La maestra debía ser modelo de costumbres y vestimenta (Manrique, 2007; Peinado, 2012). De moralidad católica, patriótica y femenina, fue la figura clave para ejercer sus influencias no sólo en sus alumnas sino también en el resto de las mujeres. Su misión era instruir a las niñas, a través de una pedagogía patriótica y segregadora, cuya finalidad era que cada una de ellas asumiera el rol que en años posteriores le asignaría la sociedad, ser buenas madres y buenas esposas.

Según las investigaciones sobre el cuerpo docente (Roig, 2002), los maestros eran personas de firme vocación, dedicadas al fomento de la cultura y responsables de las exigencias que les profesaba el Nuevo Régimen.

M nos habla así de su maestra rural...

Los maestros eran muy franquistas, autoritarios y poco cariñosos. Nuestra maestra era una persona seria, que venía de una familia adinerada y las familias la respetaban mucho.

Era una mujer alta, no tenía gafas y llevaba el pelo rizado, con una media melena. Siempre iba vestida con falda por debajo de la rodilla, ya sabes que entonces estaba mal visto que las mujeres llevaran pantalones, y luego llevaba una camisa y encima una chaqueta abrochada. Siempre llevaba medias y zapatos. Se llevaba muy bien con el maestro, con el cura y con el Alcalde, mientras que con las familias no tenía demasiado contacto.

H nos cuenta que tuvo varios maestros en la escuela urbana, con un perfil:

Los maestros eran muy malos y cada vez que nos equivocábamos en cualquier cosa nos castigaban y nos pegaban. Recuerdo que algunas veces nos pegaban sin haber hecho nada. El maestro te ponía la mano en la cabeza como si fuera a acariciarte y te daba un golpe, esto fue lo que hizo que aborreciera la escuela y que a los catorce años prefiriera aprender un oficio y empezar a trabajar. Estaba harto de que me pegaran.

Todos los maestros eran muy autoritarios, serios, y poco cariñosos, yo creo que algunos no les gustaban ni los niños y con las familias no tenían ningún contacto.

3.4. La familia

La familia es el centro neurálgico de cualquier transformación social. A la hora de proyectar una nueva sociedad es necesario abordar temáticas relacionadas con el núcleo familiar como: el papel del hombre y de la mujer dentro del mismo, la educación y crianza de los hijos o las relaciones familiares. “Una nueva familia es el instrumento o el objetivo final de una nueva organización social y política, de un nuevo horizonte histórico en definitiva” (Iglesias de Ussel, 1990, p. 235).

En consonancia con el sistema de valores nacionales-patrióticos, la familia se convirtió para la dictadura franquista en uno de los pilares básicos desde el que transmitir su ideología fascista. “La familia, para el Estado Franquista y la Iglesia, era origen y prototipo de toda sociedad perfecta, centro y cuna de los valores cristianos” (Peinado, 2012, p. 105)

El franquismo significó la ruptura con la legislación familiar promulgada por la República y se devolvió el control de ésta a la jerarquía eclesiástica. Como comenta Iglesias de Ussel (1990), a partir de este momento se anula la igualdad entre hijos legítimos e ilegítimos, se penalizan los anticonceptivos y el adulterio, se dificulta el trabajo de la mujer, se impide la coeducación, se fomentan las familias numerosas, se implanta el matrimonio religioso, se otorga a la Iglesia la competencia para juzgar la nulidad matrimonial y se establece la desigualdad de derechos entre sexos.

La importancia social que cobró la institución familiar puede verse retratada en los relatos de nuestro protagonista:

Los padres se casaban muy jóvenes con 23 o 24 años y estaban deseando de tener hijos. Las familias eran numerosas, y solían estar formadas por los padres y varios hijos; las menos numerosas tenían tres hijos y las más cargaditas nueve o diez.

Una vez que se casaban, cada miembro familiar tenía muy definidos sus papeles, los hombres se dedicaban al trabajo para poder llevar dinero a casa y mantener a la familia y las mujeres se encargaban de hacer las labores domésticas y de cuidar a los hijos. En estos años se consideraba a la familia como un agente muy importante.

Se considera a las familias como célula primaria y entidad de la vida social, esto explica:

La constante y profunda atención que el Estado le otorgó a través de múltiples disposiciones de muy distinto alcance y contenido y en las que, incluso se reguló la representación y participación familiar en las demás funciones de interés general (De la Fuente Robles, 2004, p. 155)

Este modelo de familia estaba dominado por una jerarquía en la que el hombre se convirtió en la piedra angular a la que debían someterse el resto de los miembros que la conformaban. El patriarcado supuso para la mujer una vuelta a prácticas ancestrales y misóginas.

A pesar de que la familia tenía un papel muy relevante en la sociedad, no lo era tanto a nivel escolar. Los vínculos entre la familia y la escuela en el primer periodo franquista son escasos. Como expone Garreta (2008), la institución familiar era la encargada de crear unos modelos de comportamiento y un sistema de valores que serán utilizados como llave de apertura del niño o niña a otros contextos sociales, pero la participación de las familias en la escuela no se consideraba necesaria.

Los deberes familiares respecto a la escuela son, según la Ley Primaria de Educación de 1945: procurar la asistencia del niño/a al colegio, velar por su higiene, aportar los elementos materiales para poder llevar a cabo su educación y colaborar con el maestro siempre que sea necesario.

M nos muestra una imagen de las familias rurales...

La mayoría de las familias del pueblo eran gente humilde y no sabían mucho de educación. Se habían pasado la vida trabajando y muchos de nuestros padres ni siquiera habían ido al colegio.

La familia y la escuela eran dos ambientes separados. Los padres sólo iban a la escuela el día que nos matriculaban, luego ya no había más contacto hasta que terminabas la Educación Primaria. Las familias tenían mucho respeto a los maestros, no les contradecían en nada, y, si el maestro te pegaba, los padres le defendían a él. Tampoco se encargaban de ayudarnos a hacer las tareas porque la mayoría de las familias de la época eran analfabetas.

H nos cuenta la visión de una familia urbana...

Las familias de los niños que iban a mi colegio eran personas de clase trabajadora, las que más recursos tenían llevaban a sus hijos a colegios privados, para que no se mezclaran con niños de familias humildes.

La familia no se metía en las cosas de la escuela. Y si el maestro te pegaba, los padres, en vez de defendernos, defendían al maestro. Mis padres me decían: tú, hijo, cállate y haz lo que te manden. Desde luego a aguantar y a callar eso era lo que nos enseñaban nuestros padres.

Los padres no nos ayudaban a hacer las tareas. Las encargadas de la educación de los hijos eran las madres, y como las familias eran numerosas las madres no podían encargarse de ayudar a todos los hijos.

3.5. Educación rural versus urbana

Definimos, siguiendo a Roig (2002), la escuela rural de la posguerra como aquella escuela graduada incompleta, compuesta por aulas diferenciadas por sexos y tuteladas, cada una de ellas, por un maestro y una maestra respectivamente que constituyen la escuela única para todo el pueblo.

Durante los primeros años del franquismo, como se puede comprobar en Abella (2009), Hernández Díaz (2001), Juliá (2003) y Tusell (2007), España es un país eminentemente rural, por lo que muchas de sus escuelas se encuentran en entornos rurales e intentan satisfacer las necesidades educativas y de cuidado de los hijos e hijas de los campesinos en edad escolar. Como afirman Calvo (1998), Liébana (2009) y Roig (2002), el franquismo tuvo que enfrentarse en el mundo rural a la persistencia del analfabetismo y el absentismo escolar infantil causado por los bajos niveles salariales y la necesidad de mano de obra infantil para la supervivencia familiar.

M nos muestra esta misma idea en sus relatos:

Lo que sí que importaba para la nota final del curso era la asistencia a clase y el comportamiento. Yo he faltado muy pocas veces, pero había niños/as que sí que faltaban mucho porque tenían que ayudar a sus padres a trabajar y las familias preferían que les ayudasen antes de que fueran al colegio

Nuestras escuelas rurales, como afirma Hernández Díaz (2001), carecieron en el periodo de posguerra de buenos locales y se hallaban en lugares desalentadores que no potenciaban la importancia de la Educación.

A diferencia de este arquetipo de escuela, se encuentra la urbana: construida en edificios destinados propiamente para las labores educativas, con aulas unigrado, dotadas de materiales que facilitaban el proceso de enseñanza – aprendizaje y mayores posibilidades de acceso a estudios superiores, sobre todo para los niños.

Las niñas son las personas más perjudicadas dentro de la educación en entornos rurales. Las fuertes influencias costumbristas familiares, las prácticas segregadoras y el potente influjo que ejerce la Iglesia en estos entornos sobre la mujer, niegan a este género la posibilidad de tener aspiraciones educativas superiores y junto a ellas la posibilidad de emancipación respecto al hombre.

Esta idea podemos comprobarla en los relatos de nuestra protagonista...

Después de la Educación Primaria, en los pueblos, casi ningún niño ni niña seguían estudiando. Las chicas desde luego que nada de nada, los chicos, si alguno había salido un poco más destacado en estudios, a lo mejor seguía estudiando en el Seminario. Algunas mujeres en la ciudad, sí tenían otras oportunidades para seguir estudiando, sobre todo solían ser enfermeras y maestras.

Los contrastes entre la Educación urbana y la rural, son visibles en el relato de nuestro protagonista:

Después de la Educación Primaria, dependiendo del nivel económico de los padres, los niños seguían estudiando o no. Nosotros no es que tuviéramos mucho, pero tanto mi hermana, como mis hermanos y yo seguimos estudiando. Los hombres iban a la Escuela Elemental, donde se aprendía un oficio, o a la Academia, la Normal, el Seminario... las mujeres, si seguían estudiando, se formaban para ser maestras o enfermeras, como mi hermana.

3.6. Adoctrinamiento político y religioso

Como indica Moreno (2002), todos los regímenes políticos, a excepción de los laicos, utilizan la religión con fines legitimadores.

Roig (2002) afirma que la Iglesia fue la primera benefactora de la situación en la que se encontró España en la posguerra. Su apoyo incondicional al Régimen hizo que se creara un fuerte vínculo entre Iglesia y Estado y que ambas instituciones se beneficiaran de la situación de miseria en la que se encontraba el país.

La religión lo impregnaba todo y la celebración de efemérides religiosas y políticas era constante: el Sagrado Corazón, Día de la Raza, San Pedro y San Pablo, Día del Estudiante Caído, día del alzamiento, día de la Victoria, muerte de José Antonio, día del Obispo, día del Papa, mes de María – mayo... (Serrano, 2007, p. 8).

Esta idea de vinculación Iglesia – Estado, nos la expresa M en una de sus entrevistas:

La Iglesia estaba metida en todos los asuntos del pueblo. Todas las celebraciones eran en honor a la Virgen, a Dios o a los Santos y era obligatorio que asistiera a misa todo el mundo, daba igual hombres, mujeres que niños.

En la Cuaresma, los hombres para poder entrar a trabajar a las fábricas debían llevar un justificante del cura, como que habían ido a comulgar, si no lo llevaban podían despedirles.

Otro momento en el que estábamos obligados a ir a misa era por el aniversario de José Antonio Primo de Rivera. Todo el mundo del pueblo tenía que ir a misa y recuerdo que los hombres ese día se ponían una camisa azul, sobre todo el Alcalde, que era muy franquista

Como anotan García de Cortázar y González Vesga (1999), la conmoción religiosa que se produjo en la guerra civil y el frenesí de la posguerra impulsaron el reclutamiento masivo, en los primeros años del franquismo, de candidatos al clero secular y a las congregaciones religiosas. Se hacía necesario dar una imagen de la Iglesia joven y adepta al régimen, conjuntamente, esta opción permitió a muchas familias que sus hijos pudieran continuar sus estudios tras la enseñanza primaria.

H nos da una imagen del aumento del clero en la provincia de Segovia durante estos años:

Recuerdo que en esos años había muchos curas. Los jueves por la tarde, cuando el maestro nos llevaba de excursión por Segovia, veíamos pasar largas filas de hombres vestidos de negro con el alzacuello blanco, que se estaban preparando en el seminario para ser curas. Se les veía desde lejos, porque todos iban vestidos iguales y la gente los tenía mucho respeto.

El régimen se apoyó en esta institución para justificar el sistema social y político que pretendía instaurar y la Iglesia utilizó el poder político para la socialización religiosa. Dentro de esta imagen, la educación pasó a ser una de las formas de transmisión del nacionalcatolicismo. Como indica de Puelles (2009), la religión se convierte en estos años en el principio rector de la Educación Primaria, fruto del dominio de la Iglesia en materia educativa.

Estamos de acuerdo con Juliá (2003) en la idea que confirma que en el ámbito educativo, el control de la Iglesia fue total; desde el expurgo de los libros con ideas republicanas, a las que consideraban culpables de los delitos acaecidos en años anteriores, hasta la depuración de maestros en los primeros años de posguerra, pasando por la recatolización del Nuevo Estado y sin menospreciar el aumento en la creación de centros católicos.

La Iglesia y el Estado impusieron estrictas normas morales a los ciudadanos, especialmente a las mujeres, y la educación colaboró en la asimilación de las mismas. A la mujer de los años 40 – 50 se la negó su capacidad intelectual y creativa, se la educó en la obediencia y el sometimiento y se la controló su moral pública y privada.

Nuestra protagonista nos indica que:

Todo el mundo hablaba bien de Franco, era una figura representativa de los españoles, se le veía como el que nos había sacado de la miseria, y así nos lo transmitieron a nosotros. Por las calles se veían con frecuencia a militares que venían a vigilar el pueblo y a la gente que era del bando contrario, la venían a buscar en camiones a sus casas y se las llevaban a una ladera, cerca del pueblo, para fusilarlas. La gente veía con miedo a la autoridad y en estos primeros años de la posguerra mataron a muchos padres y madres de familia, que tenían ideas de izquierdas.

Nuestro protagonista nos cuenta que:

En la posguerra a la gente que tenía ideas de izquierdas la fusilaban. Recuerdo que las calles estaban llenas de personas afines al Régimen, que iban vestidas con camisas azules que tenían hombreras rojas, y de curas, y les teníamos pánico. Si te oían decir alguna cosa que no les gustase, te pegaban una paliza. Nuestros padres no hablaban de política en casa, de Franco se decían cosas buenas, que había salvado a España de los Rojos y que era bueno. Los políticos y los curas se llevaban muy bien, y era mejor decir cosas buenas que malas del Régimen.

4. CONCLUSIÓN

Rescatamos la idea de Márquez (2011) de que la voz refleja cómo es el mundo y da forma a las prácticas históricamente construidas y a las relaciones de poder. En nuestro trabajo, destacamos la necesidad de rescatar las voces silenciadas de nuestro alumnado de las aulas franquistas para poder construir un nuevo debate histórico – educativo.

Tabucci nos hablaba de que las historias “son más grandes que nosotros, nos ocurrieron y nosotros fuimos sus protagonistas, pero el verdadero protagonista de la historia que hemos vivido, no somos nosotros, es la historia que hemos vivido” (Tabucci, 2010, p. 101).

Son las afirmaciones de este autor, junto con las de Sarasola y Hornillo (2003), que evidencian la importancia de dar voz a los individuos a los que se les ha negado durante largo tiempo, las que hemos tomado como base para reconstruir qué vivencias poseen los alumnos segovianos de la Educación Primaria en el periodo franquista.

Como formación permanente, Cardona (2008), nos muestra que cualquier actividad de formación supone para el individuo una transformación que lo convierte en una nueva persona; esta misma evolución es la que hemos sufrido a lo largo del desarrollo de nuestra investigación gracias a la riqueza que nos ha aportado la utilización de la historia de vida. Esta metodología nos ha ayudado a conocer un poco mejor una parte de la Historia de la Educación segoviana, y a darnos cuenta de las atrocidades que se cometieron en la posguerra a través de una educación homogénea, segregadora, elitista y excluyente y cómo a su vez esta educación posibilitó a millones de niños y niñas aprender a contar, a leer, a escribir y a compartir sus experiencias individuales y colectivas con un gran valor de humanidad. El camino recorrido en nuestra investigación nos ha permitido ver con claridad que uno de los ejes clave para

la transmisión de las ideas del Régimen Franquista fue la escuela. Las bases de su aparato escolar se asentaron en una educación patriótica, conservadora, religiosa, segregada por sexos y clase social, jerarquizada y autoritaria. Millones de cerebros infantiles fueron educados bajo estas directrices marcando sus vidas y las de generaciones posteriores.

Estamos de acuerdo con la idea de Blaxter, Hughes y Tight (2000) en que dar fin a una investigación, puede resultar tan complicado como darle comienzo; es difícil desprenderse de un trabajo al que se ha dedicado largo tiempo e ilusión y que nos ha enriquecido a nivel profesional y personal tanto como el trabajo que mostramos. Eso nos anima a seguir dando voz a los agentes que vivieron esta educación y han estado silenciados hasta el momento, así como conocer cuáles han sido las repercusiones psicológicas e ideológicas de estas enseñanzas, en los niños y niñas que sufrieron sus efectos

Esta investigación nos ha llevado a conocer de forma más precisa el papel social que ha ejercido y ejerce la educación y cómo ésta sirve para posibilitar una sociedad más libre y justa – o todo lo contrario-, así como para ampliar o reducir las posibilidades vitales de las personas y sus horizontes culturales.

Las voces que mostramos deben recordarnos la necesidad de no olvidar épocas históricas, como el Franquismo, perdidas en la niebla del olvido y rescatar con ellas la experiencia escolar de nuestros mayores abogando por una sociedad más equitativa y una Educación Pública sin barreras.

7. RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS

- Abella, R. (2008). *Crónica de la posguerra 1939 – 1955*. Barcelona: B.S.A.
- Agulló Díaz, M.C. (2010). La voz y la palabra de los “tesoros vivos”: fuentes orales y recuperación del patrimonio histórico – educativo inmaterial. *Educatio siglo XXI*, 28 (2), 157 – 178.
- Araque Hontagas, N. (2009). La formación de maestras durante la primera etapa del Franquismo. *Tendencias pedagógicas*, 14, 117 – 128.
- Argüello Parra, A. (2012). Entre el tiempo y el relato: Consideraciones epistemológicas en torno a la perspectiva biográfica en la investigación social y educativa. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 15, 27 – 47. Recuperado de:
http://www.uv.mx/cpue/num15/inves/arguello_tiempo_relato.html
- Arjona Garrido, A. y Checa Olmos, J.C. (1998). Las historias de vida como método de acercamiento a la realidad social. *Gazeta de Antropología*, 14, 1-14. Recuperado de:
http://www.ugr.es/~pwlac/G14_10JuanCarlos_Checa-Angeles_Arjona.pdf
- Asensi, J. (2009). Memoria de un maestro. Memoria de la Escuela. *Tendencias Pedagógicas*, 14, 33 – 55.
- Balfour, S. (2000). España desde 1931 hasta hoy. En Carr, R. *Historia de España*, (pp. 250 – 300). Barcelona: Península Atalaya.
- Biescas, J. A. y Tuñón de Lara, M. (1969). *Historia de España. Tomo X. España bajo la dictadura franquista*. Barcelona: Labor.
- Blaxter, L., Hughes, C. y Tight, M. (2000). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. (2000). *Los usos sociales de la ciencia*. Buenos Aires: Visión.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Calvo Vicente, C. (1998). La enseñanza en la zona rural guipuzcoana durante el primer franquismo. *Vasconia*, 27, 165 – 176.
- Cardona Andújar, J. (2008). *Formación y Desarrollo Profesional del Docente en la Sociedad del Conocimiento*. Madrid: Universitas.
- Carreño, M. (2003). Chicas en la posguerra. Un análisis sobre el aprendizaje de género más allá de la escuela. *Revista de Historia de la Educación*, 22, 709 – 104.
- Cerrillo Vidal, J. A. (2009). El intermediario imposible. Algunas reflexiones en torno a la epistemología y ética en la investigación cualitativa. *Nómadas*, 24, 1-15. Recuperado de:
<http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/24/jacerrillo.pdf>
- Colmeiro, F. (2005). *Memoria histórica e identidad cultural: de la postguerra a la postmodernidad*. Barcelona: Anthropos.
- De la Fuente Robles, Y. (2004). *El papel de la mujer en el voluntariado*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Jaén.

- De Puelles Benítez, M. (2008). *Política y Educación en la España contemporánea*. Madrid: UNED.
- (2009). *Modernidad, Republicanismo y Democracia: Una historia de la educación en España (1898 – 2008)*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Denzin, N. (1989). *Interpretative biography. Qualitative Research Methods*. Newbury Park: Sage Publications.
- Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método. *Convergencia: Revista de Ciencias Sociales*, 44, 15 – 40.
- García de Cortázar, F. y González Vesga, J. M. (1999). *Breve historia de España*. Madrid: Alianza Editorial.
- García Hoz, V. (1980). *La Educación en la España del siglo XX*. Madrid: Rialp.
- Garreta Bochaca, J. (2008). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de Educación*, 345, 133 – 155.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós.
- González Pérez, T. (1993). La figura del maestro en la historia del pensamiento pedagógico. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 16, 135 – 144.
- Hernández Díaz, J.M. (2001). “A Dios gracias, África empieza en los Pirineos”: la negación de Europa en los manuales escolares de la España de la posguerra (1939 – 1945). *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 20, 369 – 392.
- Huberman, M. (1998). Trabajando con narrativas biográficas. En H. McEwan y K. Egan (Comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 183 – 235). Buenos Aires: Amorrortu.
- Iglesias de Ussel (1990). La familia y el cambio político en España. *Revista de estudios políticos (Nueva Época)*, 67, 235 – 259.
- Juliá, S. (2003). Edad Contemporánea. En Valdeón, J., Pérez, J. y Juliá, S., *Historia de España*. Madrid: Espasa Calpe.
- Lander, E. (2000). ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? En Castro Gómez S. (ed.), *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*. (pp. 49 – 70). Bogotá: Instituto Pensar.
- Leite Méndez, A. (2011). *Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Málaga.
- Ley 17 de julio de 1945 sobre Educación Primaria. BOE 18 de julio de 1945
- Liébana Collado, A. (2009). *La educación en España en el primer tercio del siglo XX: la situación del analfabetismo y la escolarización*. Madrid: Universidad de mayores de experiencia recíproca.
- Manrique Arribas, J.C. (2006). *Las profesoras de Educación Física femenina*

durante el franquismo y el ideal de mujer que se proponía desde Sección Femenina. Análisis de la situación en la provincia de Segovia. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Valladolid.

(2007). La familia como medio de inclusión de la mujer en la sociedad franquista. *Hispania Nova*, 7. Recuperado de: <http://hispanianova.rediris.es/7/articulos/7a009.pdf>

Manrique Arribas, J.C., Torrego Egido, L. López Pastor, V.M. y Monjas Aguado, R. (2009). Factores que determinaron una educación física y deportiva de género durante el franquismo. *Apunts: Educación Física y deportes*, 98, 5 – 14.

Márquez García, M. J. (2011). *Mediadoras interculturales en centros educativos. Un punto de vista narrativo.* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Almería.

Moreno Seco, M. (2002). Creencias religiosas y política en la dictadura franquista. *Pasado y memoria*, 1, 111-130.

Navarro Sandalinas, R. (1989). El franquismo, la escuela y el maestro (1936-1975). *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 8, 167-180.

Orden Ministerial de 27 de junio de 1939. BOE 29 de junio de 1939.

Orden Ministerial de 14 de julio de 1939. BOE 16 de julio de 1939.

Parra, J. M^a (2009). La evolución de la enseñanza primaria y del trabajo escolar en nuestro pasado histórico reciente. *Tendencias Pedagógicas*, 14, 145 – 158.

Párraga Pavón, C. (2010). Educación durante el Franquismo. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 11, 1 – 16. Recuperado de: <http://www2.fe.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd7543.pdf>

Peinado Rodríguez, M. (2012). *Enseñando a señoritas y sirvientas. Formación femenina y clasismo en el franquismo.* Madrid: Catarata.

Rabazas Romero, T. (2000). La Educación Física del magisterio femenino en el franquismo. *Revista Complutense de Educación*, 11 (2), 167 – 198.

Rivas Flores, J. I. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación. En Rivas Flores, J. I., *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad.* Barcelona: Octaedro.

Rivas Flores, J. I., Hernández Hernández, F., Sancho Gil, J.M. y Núñez, C. (2012). *Historias de vida en Educación: sujeto, diálogo y experiencia.* Barcelona: UB.

Rivero, I. (1999). *Síntesis de historia de España.* Madrid: Globo.

Roig López, O. (2002). *La institución educativa española desde la posguerra hasta la transición. Iglesia y Tecnología.* (Tesis doctoral inédita). Departamento de Psicología Social. UAB.

Ruiz Olabuénaga, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa.* Bilbao: Universidad de Deusto.

- Sánchez Rodríguez, J. (2005). *El franquismo*. Recuperado de: <http://www.libroslibres.tumblr.com> (rebelión.org)
- Sarasola Sánchez – Serrano, J.L. y Hornillo Araujo, M.E. (2003). El interés emergente por la narrativa como método en el ámbito socio – educativo: el caso de las historias de vida. *Portularia*, 3, 373 – 382.
- Serrano Olmedo, A. (2007). La Educación, víctima del franquismo. Educación, franquismo y memoria. *Entresiglos 20 – 21*. 1 -36.
- Sonlleve Velasco, M. (2013). *Memoria y reconstrucción de la escuela primaria (1939 – 1951) desde las voces del alumnado segoviano*. (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Valladolid.
- Tabucci, A. (2010). *El tiempo envejece deprisa*. Madrid: Anagrama.
- Tello, C. G. (2012). Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. *Praxis Educativa*, 1, 53 – 68. Recuperado de: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>
- Torres, R. (2006). *Víctimas de la victoria*. Madrid: Oberon.
- Tusell, J. (2007). *Historia de España en el siglo XX. (Tomo 3)*. Madrid: Santillana.
