



***O PROFESSORA FRANQUISTA NO IMAGINÁRIO DE ESTUDANTES FÊMEAS.
UM ESTUDO ATRAVÉS DE TESTEMUNHOS ORAIS***

***LA MAESTRA FRANQUISTA EN EL IMAGINARIO DEL ALUMNADO
FEMENINO. UN ESTUDIO A TRAVÉS DE TESTIMONIOS ORALES***

***THE FEMALE FRANCOIST TEACHER IN THE IMAGINARY OF FEMALE
STUDENTS. A STUDY THROUGH ORAL TESTIMONIES***

*Carlos Sanz Simón*¹

*Miriam Sonlleve Velasco*²

RESUMO

A ditadura de Franco foi um período de reconfiguração do papel da mulher na sociedade. Sob a proteção do nacionalcatolicismo, a Espanha mergulhou em uma ditadura de quarenta anos que devolveu as mulheres ao modelo tradicional e conservador-e, portanto, católico– contrário ao republicano. Uma mudança paradigmática especialmente palpável nas escolas, entendida como o principal meio de disseminação da abordagem social do Regime, e um dos principais espaços de trabalho tradicionalmente femininos. O objetivo desta pesquisa é conhecer a memória da professora franquista em alunas da época através de fontes orais, entendendo-as como os principais meios para o estudo de emoções e representações humanas. Para isso, enfatiza-se as características do professora, sua prática docente e seu relacionamento com outros agentes socioeducativos, como a família e a comunidade social.

PALAVRAS-CHAVE: Professora. Aluna. Franquismo. Espanha. História Oral.

RESUMEN

El franquismo supuso un periodo de reconfiguración del papel de la mujer en la sociedad. Bajo el amparo del nacional catolicismo, España se sumió en una dictadura de cuarenta años que devolvió a la mujer al modelo tradicional y conservador –y por ende

¹ Contratado predoctoral. Universidad Complutense de Madrid, Madrid (España). El presente trabajo se ha realizado gracias a la concesión de un contrato predoctoral de personal investigador en formación de la Universidad Complutense de Madrid cofinanciado por el Banco Santander (Convocatoria CT17/17-CT18/17).

² Doctora en Educación. Universidad de Valladolid, Facultad de Educación de Segovia (España).

católico– contrario al republicano. Un cambio paradigmático especialmente palpable en las escuelas, entendidas como el principal medio para la difusión del planteamiento social del Régimen, y uno de los principales espacios laborales tradicionalmente femeninos. El objetivo de esta investigación es conocer cuál es el recuerdo de la maestra del franquismo en el alumnado femenino de la época a través de las fuentes orales, entendiendo estas como el principal medio para el estudio de las emociones y las representaciones humanas. Para ello, se hace énfasis en las características de la maestra, su práctica docente y su relación con otros agentes socioeducativos, como la familia y la comunidad social.

PALABRAS-CLAVE: Maestra. Alumna. Franquismo. España. Historia Oral.

ABSTRACT

Franco's dictatorship was a period of reconfiguration of the role of women in society. Under the protection of National Catholicism, Spain plunged into a dictatorship of forty years that returned women to the traditional and conservative model - and therefore Catholic - contrary to the Republican. A paradigmatic change especially palpable in schools, understood as the main means for the dissemination of the social approach of the Regime, and one of the main traditionally feminine work spaces. The objective of this research is to know what is the memory of the Francoist teacher in female students of the time through oral sources, understanding these as the main means for the study of emotions and human representations. For this, emphasis is placed on the characteristics of the teacher, her teaching practice and her relationship with other socioeducational agents, such as the family and the social community.

KEYWORDS: Female teacher. Female student. Francoism. Spain. Oral History.

* * *

Introducción

Afirmar que la dictadura de Franco devolvió a la mujer a una concepción tradicional, limitada laboralmente y enmarcada fundamentalmente en la esfera doméstica no supone una novedad hoy. Es un hecho avalado ampliamente por el conocimiento histórico generado tras los cuarenta años del Régimen.

El estudio de la educación de las mujeres durante la época franquista abunda en la literatura académica española, si bien en los últimos años se ha detectado una necesidad por abordar la cuestión del magisterio femenino. En este sentido, González-Pérez (2014) describe el creciente interés por cubrir un vacío sobre la cuestión de la maestra española del franquismo como una figura clave en la socialización y la educación de la mujer en España durante el siglo XX. Las nuevas tendencias en esta línea de investigación plantean la necesidad de recurrir a nuevas fuentes, como las orales, para analizar el papel de la maestra en relación con el adoctrinamiento femenino y la reproducción del conservadurismo.

Respondiendo a dicha demanda, el objetivo del estudio que presentamos a continuación es aproximarnos al conocimiento de la maestra franquista a partir del recuerdo que tienen sobre esta figura sus propias alumnas. Para ello, ahondaremos en tres aspectos: las características de la maestra en el imaginario del alumnado femenino; la práctica docente; y las relaciones entre la maestra y otros agentes educativos, como la familia y la comunidad. Para su consecución, se hace uso de la oralidad como el recurso idóneo para la recuperación de las emociones y de las representaciones sociales.

La investigación se sirve de un conjunto de entrevistas realizadas a partir de las visitas al Museo/Laboratorio de Historia de la Educación “Manuel Bartolomé Cossío” de la Universidad Complutense de Madrid, de personas que vivieron su escolaridad durante la dictadura franquista. En total, se conformó una muestra de 72 mujeres nacidas entre los años 1933 y 1965, que fueron instruidas por maestras en centros públicos, privados y del Patronato.

La proyección social de la mujer en el magisterio femenino del franquismo

Antes de la llegada de la dictadura de Francisco Franco, la mujer vivió un punto álgido en la obtención de algunas libertades de las que había sido privada históricamente. En este contexto histórico-temporal previo al Régimen, esto es la Segunda República, se produjo además un importante avance en términos de educación. El principal acontecimiento en este ámbito se produjo con la coeducación en todos los niveles de enseñanza, así como las campañas de alfabetización femenina en zonas rurales o la creación de centros de enseñanza para personas adultas – independientemente del sexo–. A estas medidas habría que añadir la creación de cuotas paritarias en las promociones de las Escuelas Normales, la construcción de institutos de segunda enseñanza en ciudades del interior del país, la habilitación del desempeño profesional en campos como el jurídico o la apertura de eventos a las mujeres, como el caso de la escuela de verano de Santander desde el año 1933. Estas medidas dan una muestra de los importantes avances que vivió la mujer durante este periodo de la historia de España (FLECHA, 2012).

Pero abarcar la Segunda República como un periodo compacto y homogéneo es caer en un error de cálculo histórico. La complejidad de esta etapa, en contraste con su breve duración, también tuvo un importante alcance en el ámbito de las mujeres. Una muestra de ello la refiere Manuel de Puelles (2010) en el ámbito de la propia coeducación, que fue objeto de una *contrarreforma* durante el segundo bienio

republicano – el radical-cedista –, en una reversión que se sustentaba en las tesis del Papa Pío XI y su encíclica *Divini Illius Magistri*.

En lo referente a la formación de las maestras, a partir de 1931 se produjo un punto de inflexión con la implementación de la formación inicial – la llegada del Plan Profesional –, la formación continua – con la creación de centros de colaboración y semanas pedagógicas – y de acceso al funcionariado –gracias a los cursillos de selección–. Además, se ha de tener en cuenta que con la llegada de la II República no se realiza depuración alguna del profesorado anterior hasta el año 1936. Con esto, se aprovechó la experiencia de maestras e inspectoras que también habían desarrollado su actividad profesional durante el periodo monárquico y la dictadura de Miguel Primo de Rivera, entre 1923 y 1930 (AGULLÓ, 2012).

Sin embargo, con la llegada de la Guerra Civil y el advenimiento de la dictadura franquista, España y su educación sufrieron una pérdida de libertad, especialmente palpable para el profesorado. Y se produjo de este modo porque el franquismo basó la implementación de su planteamiento educativo en la represión y la depuración del profesorado. De este modo, maestras y maestros que habían desarrollado su labor docente hasta entonces fueron expoliados y/o ejecutados, y, en el mejor de los casos, exiliados. De hecho, los cuerpos de algunos de ellos siguen todavía hoy en paradero desconocido (AGULLÓ, 1997; FERNÁNDEZ; AGULLÓ, 1999; VEGA 2002; RAMOS, 2004).

Pero, ¿por qué emprender una represión así contra el magisterio? Este proceso encontró su fundamentación en que el Régimen de Franco consideró a “los intelectuales, los profesores y los maestros [...] los principales responsables de la, para ellos, degradación espiritual que había conducido a España hasta el despeñadero de la guerra civil” (MORENTE, 2001, p. 665). Partiendo de esta idea y entendiendo la depuración como un acto de violencia política y represiva a menudo edulcorado bajo términos como la “purificación” (FERNÁNDEZ; AGULLÓ, 1999), ésta pretendió “la destrucción de la obra escolar republicana, acabar con el laicismo, la coeducación, la organización democrática de la enseñanza y el espíritu de innovación pedagógica” (VEGA, 2002, p. 285).

Dentro de este proceso violento y reaccionario merecen especial mención las maestras. Si bien padecieron en menor medida que los maestros la represión franquista por su menor implicación en la vida política, en la renovación pedagógica y por la paradójica protección del franquismo hacia la mujer, a la cual otorgaban un papel

secundario (FERNÁNDEZ; AGULLÓ, 1999), también obtuvieron un juicio ético y moral de mayor dureza, dado que además se les exigía ser madres en la escuela (RAMOS, 2004).

A día de hoy todavía cuesta establecer cifras concretas y exactas que desglosen por sexos la represión padecida por el magisterio con el advenimiento del franquismo. En consecuencia, no disponemos de datos oficiales que nos permitan conocer el número de maestras afectadas y su ubicación geográfica. Lo que sí estamos en disposición de afirmar, es que como apuntan otras investigaciones ya realizadas, el proceso de depuración fue más agresivo con los maestros y maestras de zonas rurales que con sus compañeros y compañeras de las ciudades (RAMOS, 2004). Pero quizá, como sostienen Juan Manuel Fernández Soria y María del Carmen Agulló, la mayor represión que sufrió la maestra rural en estos años fue la condena del silencio (FERNÁNDEZ; AGULLÓ, 1999, p. 270).

El Régimen franquista paralizó y destruyó los avances educativos alcanzados hasta entonces. La Ley de Educación Primaria de 1945 es una muestra de cómo la dictadura condena el planteamiento educativo republicano y reivindicaría una enseñanza tradicional, católica y “esencialmente española”:

La etapa republicana de mil novecientos treinta y uno llevó a la Escuela una radical subversión de valores. La legislación de este periodo puso su mayor empeño en arrancar de cuajo el sentido cristiano de la educación, y la Escuela sufrió una etapa de influencias materialistas y desnacionalizantes que la convirtieron en campo de experimentación para la más torpe política, negadora del ser íntimo de nuestra conciencia histórica. La imagen de Cristo fue prohibida en las aulas, en tanto que las propagandas sectarias preparaban la incorporación de la adolescencia al torvo empeño de la revolución marxista. (LEY 17 DE JULIO DE 1945 SOBRE EDUCACIÓN PRIMARIA, p. 385-386)

En este sentido, el modelo del magisterio implementado por el franquismo se recoge en los ideales del nacionalcatolicismo, vinculando a la mujer con los primeros años de la educación de los niños y niñas instruidas en la dictadura franquista:

La enseñanza es otra de las profesiones apropiadas para el sexo débil. La mujer es la madre, que no solo trae al mundo, sino que instruye al bebé en los primeros momentos de su existencia. La mujer es la primera maestra, la que por su propia naturaleza ama y entiende a los niños, la que disfruta con ellos, formando nuevos hombres (GIL, 2010, p. 116).

Las palabras de Gil condensan la función social de la mujer en una de las pocas profesiones reservadas sin demasiado recelo por parte del franquismo. La enseñanza

primaria, entendida como el cuidado y la educación de los niños en los primeros años, era concebida como una profesión fundamentalmente reservada a la mujer. Por su estrecha relación con la maternidad y los cuidados, era *natural* concebir el magisterio más temprano como una faceta laboral femenina.

El ejemplo de esta autora parte paradójicamente del ámbito cinematográfico, pero la imagen proyectada de las maestras en las grandes pantallas respondía al modelo que el franquismo quería difundir en la sociedad española de la época. La maestra como una mujer abnegada y fuertemente vinculada a la infancia. Un ángel de la guarda de los niños y niñas que serían instruidos en el franquismo –si bien en la educación superior con una preponderante presencia del magisterio masculino– y que serían, llegado el día, la sociedad activa y productiva de la España nacionalcatólica.

El ideal de la mujer vinculada a la maternidad fue una representación ideada y promovida fundamentalmente por la Iglesia católica y la Falange, los principales valedores de la concepción de la mujer en la España de Franco (GONZÁLEZ-PÉREZ, 2009). Esta representación tenía unos efectos directos en la formación de las maestras, pues en esta se volcaba también el ideario franquista y su esquema social de la mujer (RABAZAS, 2001).

En efecto, el advenimiento del franquismo trajo consigo un planteamiento formativo para el magisterio que emanaba del Plan Bachiller de 1940. En el mismo, ya se hablaba de una separación en función del sexo – un principio al cual había renunciado la República en pro de la coeducación –. La creación de un currículum específico para los y las estudiantes de forma segregada finalizaba con un periodo de prácticas que de ser superado, les permitía acceder a la función docente. Un sistema que, sin embargo, no contaría con una larga trayectoria, pues con la llegada de la Ley de Enseñanza Primaria de 1945 se instauraron las Escuelas del Magisterio, cuyo reglamento de 1950 estableció una formación de tres años y una reválida para poder acceder al cuerpo. Este sistema sirvió al Régimen de Franco para promulgar una enseñanza basada en el nacionalcatolicismo y, en el caso de las mujeres, de una fuerte inspiración doméstica (HERNÁNDEZ, 2017).

Finalmente, y tras terminar la Formación Inicial, las maestras tenían que desempeñar su labor en condiciones precarias. Muchas de ellas fueron destinadas a escuelas unitarias, con un abundante número de menores, sometidas al aislamiento profesional y permaneciendo, por la propia consideración de su profesión “al servicio de los demás” (DOMÉNECH, 2016).

En definitiva, los avances en la educación de la mujer y la formación de las maestras dan cuenta del cambio de paradigma social en torno a la mujer que se produce en este periodo. Una prueba de ello la encontramos en el ámbito rural, donde la mujer se convierte en un agente de cambio social atendiendo funciones educativas en distintos niveles (ALDECOA, 2007; SÁNCHEZ, 2010):

Desde un ámbito puramente práctico, se considera a las maestras como agentes de cambio y transformación de las condiciones de vida de los labradores y demás habitantes de zonas no urbanas. Por otra parte, a la luz de estas palabras, podemos establecer que la maestra rural, de forma consciente o no, se convierte en personaje social de defensa del marginado (SÁNCHEZ, 2010, p. 124).

Las maestras se convirtieron en protagonistas indiscutibles de la enseñanza franquista, inculcando a la infancia los deberes cívicos, los hábitos morales y de higiene, el conocimiento de cómo debían comportarse de acuerdo a los códigos sociales del momento (GONZÁLEZ, 2014) y en definitiva, la asunción de su sexo y su clase social de pertenencia.

El estudio del magisterio femenino ha sido, asimismo, estudiado desde las disciplinas específicas. En este sentido, especial mención merecen materias como la Religión, las enseñanzas domésticas o la Educación Física. Si bien, durante los primeros años del franquismo no se apreció un cambio significativo en los planes de estudio, manteniendo la Religión y las enseñanzas domésticas. La primera por el incipiente interés de la Iglesia y el Estado porque las maestras estuvieran influidas por la doctrina católica; y la segunda, por el rol social que el franquismo asignó a la mujer, como una trabajadora del hogar, basando sus labores en los trabajos caseros, la limpieza, la cocina, la confección o las compras domésticas (ARAQUE, 2009). En lo referente a la Educación Física, el franquismo reservó para esta asignatura un papel esencial por su proyección social. Las maestras de esta materia recibían una formación que permitía al Régimen perpetuar la función social reservada para las mujeres, basada en la comprensión de la salud como soporte de la maternidad (OZORES, 1968; RABAZAS, 2000; MACHADO, 2019). En definitiva, una vuelta a la concepción de la mujer como medio para la reproducción y para el cuidado de la descendencia.

Pero si hay una asignatura de especial interés para la formación del magisterio femenino y la reproducción del modelo social franquista esa sería la educación patriótica. El sentimiento patriótico asociado a símbolos como la bandera española, la raza

española, el idioma español, la religiosidad y el catolicismo, era un valor importante para la formación de las docentes, desde el cual se pretendía infundir el rechazo a los principios democráticos de la República (ARAQUE, 2009).

Un aspecto a destacar en el estudio sobre las maestras en el franquismo es su consideración en relación a la localización geográfica y la titularidad de los centros donde desempeñaban su labor docente. Sobre el primer aspecto, destaca el estudio de Ramos (2016), en el cual se profundiza sobre la formación de la maestra y su desempeño en el entorno rural español durante la dictadura franquista. Sobre la segunda cuestión, Peinado (2012) señala la importancia de avanzar en la distinción y comparación de los modelos del magisterio femenino en las instituciones educativas de carácter público y privado, una variable que ha sido tenida en consideración en el presente estudio a lo largo de sus categorías de análisis.

Apuntes metodológicos

A. Las fuentes orales en la recuperación de la historia escolar

Libros, manuales escolares, expedientes, actas, prensa... En el historiar de nuestro pasado estos vestigios escolares han sido considerados por los investigadores como las fuentes más idóneas para reconstruir la historia de nuestra escuela pretérita. Siendo estas fuentes de gran valor para tratar de recuperar lo vivido bajo los muros del aula, su parcialidad ha demostrado no aportar suficiente información para legar un testimonio lo más completo posible a las futuras generaciones. Y es que cuando pensamos en nuestra propia experiencia escolar, vienen a nuestro recuerdo imágenes de nuestros maestros; de los niños y las niñas que nos acompañaron en esta experiencia de socialización secundaria; de las interacciones cotidianas; de los espacios que nos vieron crecer; del sonido de la voz de quienes nos educaron; de gestos, palabras, miradas...

Todos estos recuerdos nos llevan a pensar en la necesidad de tener en cuenta en la historia de la escuela, lo más importante del proceso educativo: la dimensión humana. Las nuevas tendencias historiográficas en el campo educativo destacan con acierto la importancia de partir de la subjetividad humana y las emociones como núcleos fundamentales para rescatar la historia de nuestra escuela. Su inclusión no solo permitirá entender algunas de las distorsiones que han deformado y silenciado los análisis del pasado, sino que también ayudará a introducir abordajes teóricos más humanos y cercanos a otros saberes (ESCOLANO, 2018, p.399).

Este tipo de investigaciones, que toman en cuenta las emociones y representaciones humanas, necesariamente deben partir del testimonio de lo vivido. Para ello, la oralidad se presenta como una de las fuentes más importantes para rescatar la forma de sentir y percibir la experiencia escolar. Y lo es, fundamentalmente, por dos razones: la primera de ellas es que nos permite utilizar testimonios de quienes participaron en el proceso histórico, los propios protagonistas, desde la individualidad de su experiencia; y la segunda, porque posibilita rescatar la palabra de aquellos sujetos que a lo largo de la historia han permanecido en los márgenes y que su testimonio juega en contra del tiempo (FOLGUERA, 1994; MOLERO, 2002).

Cunningham y Gardner (2004), detallan en este orden de cosas, que las narrativas de maestros y estudiantes tienen un valor importante para la reconstrucción de la historia educativa. Los discursos subjetivos y personales de estos dos colectivos han sido tradicionalmente apartados del relato escolar pasado y sus testimonios resultan fundamentales para desvelar lo que ocurrió dentro del aula en un determinado tiempo histórico.

En el caso del uso de fuentes orales para la reconstrucción de la educación franquista, estudios recientes (SONLLEVA, 2018; SONLLEVA; SANZ; TORREGO, 2018; SONLLEVA; SANZ; RABAZAS, 2018) han revelado la necesidad de rescatar la voz del alumnado franquista para conocer cómo vivieron los escolares su experiencia desde el plano subjetivo, individual y emocional. Esta inmersión resulta clave para adentrarse en aspectos hasta hoy silenciados en la historia escolar de este periodo. En los estudios señalados se explica como la memoria se convierte en una fuente de gran valor para adentrarse en el papel que jugaron los espacios escolares en las prácticas de socialización, la influencia de los símbolos en la identidad infantil, la forma de percibir la práctica escolar del docente o la incidencia de las rutinas escolares en los bioritmos personales de los niños y las niñas.

Partimos del valor de las fuentes orales para narrar el pasado y rescatar temas silenciados como eje de la investigación que pasamos a describir.

B. Aspectos clave en la construcción de la investigación

El Museo/Laboratorio Manuel Bartolomé Cossío de la Universidad Complutense de Madrid es un espacio que ofrece múltiples oportunidades para el conocimiento de nuestra historia pretérita. Aprovechando las visitas que frecuentemente suelen realizar diversas asociaciones culturales de la Comunidad de Madrid, de personas jubiladas,

pensamos que podría ser una buena idea utilizar este espacio no solo para mostrar a los visitantes elementos de la historia escolar pasada, sino también para entrevistarles. De este modo, tras las visitas que se suelen realizar a menudo, explicamos a las visitantes la investigación que estábamos llevando a cabo y les invitamos a participar en el estudio. Consideramos que este espacio podía ser un lugar idóneo para llevar a cabo la toma de datos, pues el Museo alberga múltiples materiales escolares, objetos y enseres de la cultura escolar franquista, que son propicios para rememorar la experiencia escolar de todas aquellas personas que vivieron su infancia en la escuela de la dictadura.

Tras una primera toma de contacto con el material que se encuentra a disposición en el Museo y un debate colectivo sobre algunos aspectos concretos de la escuela franquista, como el recuerdo del aula, de las prácticas escolares y de los recuerdos peculiares de las personas visitantes, procedimos a realizar, bajo consentimiento escrito, las entrevistas con cada una de las mujeres que quisieron participar en el estudio. La toma de datos se realizó entre los meses de enero y marzo del año 2018.

El instrumento utilizado para la recogida de datos es la entrevista semiestructurada. Para su elaboración seguimos diferentes pasos. En primer lugar, llevamos a cabo un análisis documental de legislación educativa promulgada durante la dictadura franquista, a partir del cual valoramos las posibles experiencias educativas que podían nacer en función del contexto del estudio. También analizamos diferentes documentos escritos centrados en la historiografía educativa de aquel periodo, que nos sirvieron como base para configurar una batería de diez preguntas que nos permitieron guiar las entrevistas.

TABLA 1. Guion orientativo para la entrevista.

Guion de preguntas
1. ¿Cómo recuerdas tu escuela?
2. ¿Qué recuerdo tienes sobre tu maestra? (Vestimenta, comportamiento...)
3. ¿Qué contenidos se solían abordar en el aula?
4. ¿Qué materiales utilizaba en el aula?
5. ¿Cómo actuaba la maestra con el alumnado?
6. ¿Cuál era su forma de enseñar a los alumnos?
7. ¿La maestra imponía algún castigo en el aula?

8. ¿Qué relaciones tenía con las familias?
9. ¿Qué relaciones tenía con otros agentes sociales?
10. ¿Cómo era valorada la labor de la maestra por el entorno cercano?

Fuente: Elaboración propia.

En una fase posterior, gracias a las visitas al Museo, configuramos la muestra. Como el objetivo del trabajo era profundizar en la imagen de la maestra durante el periodo de la dictadura franquista, seleccionamos a aquellas mujeres cuya experiencia escolar hubiera estado orientada por maestras en los diferentes tipos de escuela que promulgaba la Ley Primaria de 1945. Seleccionamos exclusivamente testimonios femeninos por dos razones: 1) porque consideramos que tradicionalmente han sido las voces femeninas las que se han visto apartadas de la reconstrucción de la historia pretérita; y 2) porque la fase de revisión de la literatura científica nos llevó a apreciar las grandes diferencias entre la subjetividad escolar femenina y la masculina.

La última fase del estudio se centró en la realización de las entrevistas grabadas, su transcripción (atendiendo no solo a la palabra sino también a las emociones que se presentaban en la narración) y finalmente su análisis.

Para la investigación que presentamos han participado un total de 72 mujeres nacidas entre 1933 y 1965. Todas ellas vivieron su experiencia escolar durante el periodo de la dictadura franquista en centros públicos, privados y del Patronato españoles, en aulas tuteladas por maestras, como se muestra en la tabla que se presenta a continuación:

TABLA 2. Contextualización de la muestra de entrevistas.

Escuelas públicas	Rurales	Urbanas	Escuelas privadas	Rurales	Urbanas	Escuelas del Patronato	Rurales	Urbanas
53	29	24	18	2	16	1	-	1

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las provincias de las que se extraen las experiencias escolares de las mujeres entrevistadas, encontramos que pertenecen a: Madrid (35); León (2); Ávila (5); Burgos (2); Valladolid (5); Valencia (1); Murcia (1); Palencia (1); Ciudad Real (1); Córdoba (1); Asturias (2); Barcelona (1); Segovia (2); Navarra (1); Toledo (2); Lugo (2); Guadalajara (4); Sevilla (1); Zamora (2); y Cuenca (1).

Una vez recogidos los testimonios utilizamos el programa ATLAS.ti para su categorización. Optamos por dividir la información recogida en tres núcleos de significado que parten de los datos extraídos: 1) características de la maestra en el imaginario del alumnado femenino; 2) la práctica docente; y 3) relaciones con otros agentes educativos, la familia y la comunidad. Dichas categorías surgen de los objetivos de la investigación y recogen algunos temas emergentes que nacen de las mismas. Los resultados serán presentados en función de dichas categorías y para su interpretación se utilizarán extractos de texto inéditos de las entrevistas, en los que aparece la edad de las protagonistas, el tipo de centro y su contextualización.

Análisis de datos

A. Características de la maestra en el imaginario del alumnado femenino

Cuando comenzaron las entrevistas, al recordar a su maestra, las participantes llevaron a su memoria la imagen de la persona que convivió con ellas a lo largo de su escolaridad. Las diferentes experiencias escolares analizadas nos dan muestra de una distinción clara entre la descripción que las mujeres entrevistadas hacen de la maestra de escuela pública y de la privada. En el caso de las primeras, las participantes describen cómo las docentes solían ir vestidas según el modelo femenino de la época. Vestidos y faldas por debajo de la rodilla, camisas holgadas de manga larga, zapatos y el pelo anudado en un moño, son aspectos que suelen caracterizar la imagen que muchas de ellas repiten sobre sus maestras en sus testimonios.

Recuerdo a mi maestra con mucho cariño. Era una mujer que vestía muy bien, ya que los maestros tenían más poder adquisitivo que el resto de las personas del pueblo. Llevaba siempre una falda, unos zapatos y una camisa y el pelo atado en un moño (72 años, escuela pública rural, Ávila).

En el caso de las maestras de escuelas privadas (todas ellas pertenecientes a órdenes religiosas) se destaca que vestían con un hábito de color negro y blanco que cubría desde la cabeza hasta los pies. Las monjas llevaban el pelo tapado con una toca blanca y no mostraban a sus alumnas el cuerpo más allá de su rostro y sus manos, dos partes que quedarán marcadas en la memoria de las niñas y harán que, junto con su vestimenta, generen en las menores mayor respeto y aprensión al comenzar a recordar a sus maestras.

Mi maestra era una monja, Sor Juana. Siempre iba vestida con un hábito negro que la cubría hasta los pies (me dan escalofríos al hablar sobre ello). La vestimenta de las monjas siempre era impecable y a las

niñas nos daba cierto miedo verlas así vestidas (78 años, colegio público urbano, Madrid).

A partir del recuerdo de los atributos físicos de las maestras, aparecen en la memoria de las protagonistas una serie de características que forman parte de la personalidad de las docentes. Las participantes coinciden en que tanto las maestras de escuelas públicas como de escuelas privadas eran mujeres serias, sobrias y rígidas.

Doña Marta era una mujer muy joven y delgada. Siempre iba muy recatada en su vestimenta y su comportamiento era semejante al de la mujer de la época, callada y sobria (67 años, escuela rural, Valladolid).

Las entrevistadas destacan que las maestras eran mujeres vocacionales, comprometidas con el Magisterio y que veían en el sacrificio y la entrega hacia su profesión el eje de su vida.

Era una mujer con mucha vocación y se veía como la gustaba dar clase. Nos enseñó algunas de las cosas lógicas de la escuela, a ser personas y a confiar en nosotras. Yo la recuerdo con gran cariño. Fue una persona que me dio muchas pautas para la vida (76 años, escuela pública urbana, León).

A pesar de esta vocación, se recalca cómo las relaciones que mantenían las maestras con las niñas eran frías. En ninguna de las entrevistas se hace patente ningún contacto físico entre las maestras y las alumnas ni ninguna muestra de cariño por parte de las primeras.

Parecía que estaba enfadada todo el día. Mantenía la distancia con las niñas y jamás la vino a darnos un abrazo ni un beso. Estuvo en el colegio hasta su muerte (72 años, escuela pública rural, Burgos).

Lo que sí aparece en los testimonios, a partir del recuerdo de las participantes, es una serie de atributos propios de su condición femenina. La bondad, la comprensión y la entrega son algunos de ellos. Resulta curioso ver como las maestras, a pesar de ser mujeres con una formación académica superior y que llevaban a cabo una profesión remunerada, reproducían el modelo de mujer tradicional en el aula y se lo transmitían a sus propias alumnas.

La maestra era una mujer muy buena y comprensiva. La recuerdo con mucho cariño, porque siempre trató de enseñarnos valores como mujeres (81 años, colegio público urbano, Valladolid).

Las características que destacan las protagonistas en su primera rememoración sobre la maestra también despiertan algunas emociones por parte de las alumnas que precisan un análisis. El miedo, el temor o la ira se manifiestan en muchos de los testimonios de antiguas alumnas de centros privados. La añoranza y la gratitud se verbalizan en más del 40% de los relatos de mujeres educadas en centros públicos. Emociones positivas y negativas ante el recuerdo de la imagen de la maestra van haciendo despertar entre las entrevistadas la percepción personal de la enseñante como una figura que no solo enseña, sino que también tiene una influencia importante a nivel emocional.

B. La práctica docente

Será a partir de esta primera representación de la maestra, cuando comience a aparecer en la memoria de las participantes la evaluación de su manera de enseñar y de las conductas que tenía a través de la práctica docente.

Los testimonios revelan que la formación inicial recibida por las maestras denotaba una falta de respuesta a las necesidades prácticas que las maestras vivían en el aula (Molero, 1989). Tanto los relatos que nacen de escuelas públicas, como los de las privadas reflejan las limitaciones que tenían las docentes para impartir sus enseñanzas. Las maestras, especialmente las de escuelas rurales, se veían desbordadas por el amplio número de alumnas de distintas edades que tenían en clase y la falta de recursos y materiales a los que tenían que hacer frente día a día.

Era una mujer soltera y muy educada. Como mujer era muy buena, como maestra regular. Se veía perfectamente que no estaba suficientemente formada y hacía lo que podía para enseñarnos (59 años, colegio público rural, Sevilla).

Las maestras realizaban en los centros actividades rutinarias. En las escuelas rurales, la práctica de rezos a la entrada y salida del aula, la enseñanza del cálculo y las reglas básicas de la lectoescritura, así como la costura, parecen ser las prácticas educativas que más tiempo ocupaban el horario escolar. En los centros privados, las religiosas actuaban como madres para las niñas y pasaban con ellas toda la jornada. A las actividades anteriormente mencionadas, se unía también su compañía en los horarios de las comidas y la realización de otro tipo de prácticas complementarias, como la asistencia a las liturgias religiosas a diario.

Las monjas nos levantaban a las ocho de la mañana, después íbamos a misa, desayunábamos y a clase. Ellas pasaban todo el día con nosotras. Por las tardes aprovechábamos para limpiar y hacer actividades siempre en su compañía (72 años, colegio público urbano, Madrid).

Este recuerdo de las prácticas de aula muestra como las maestras tenían unas creencias religiosas fuertemente arraigadas y enseñaban a sus alumnas los aprendizajes propios de su condición sexual, aspecto que se ve representado en el 100% de las entrevistas realizadas.

Las maestras que tuve a lo largo de mi escolaridad daban mucha importancia a la religión, al respeto a los mayores y a la preparación para ser madres de familia. Eso siempre nos lo transmitían en clase (66 años, escuela pública rural, Barcelona).

El respeto de las maestras hacia los símbolos religiosos es una constante en los narratorios. En la práctica docente era frecuente el rezo de oraciones, la enseñanza del catecismo y la realización de actividades relacionadas con efemérides religiosas a lo largo de todo el curso escolar.

Era una señora muy seria y nunca nos sacaba al patio. Mientras las demás clases sí iban, a nosotras nos ponía a cantar las cuatro reglas y las canciones religiosas que ella quería. Para la maestra, los aprendizajes relacionados con la Iglesia eran lo primero. Nos obligaba a rezar el rosario todos los días y a aprender las lecciones vinculadas con la religión de memoria (mujer, 66 años, colegio público urbano, Córdoba).

Sin embargo, se hace patente, al contrario que en investigaciones como la de González-Pérez (2014), que no era frecuente que las maestras enseñaran a sus alumnas temas relacionados con los símbolos patrióticos ni tampoco ningún tipo de cántico político, ni en centros públicos ni privados (solo cinco de las setenta y dos mujeres entrevistadas aluden a este tipo de prácticas en la escuela y dicen que no se realizaban de forma rutinaria). A pesar de esta ausencia, los que sí aparecen presentes son los símbolos políticos en aulas públicas.

Esta reflexión nos lleva a pensar en cómo las propias maestras, que cumplían con los dogmas dictatoriales y habían aprendido durante su formación inicial el valor de los mismos, eran conscientes de las propias limitaciones que el Régimen les imponía en temas políticos por su condición sexual.

La maestra jamás nos hablaba de política en clase. Decía que ese era un tema prohibido. En cambio, de religión nos enseñó todo lo que era obligatorio (66 años, escuela pública rural, Asturias).

Pero lo que sí aparece en los testimonios es cómo las maestras alimentaban en clase la defensa de las “virtudes femeninas nacionales franquistas”, tales como la disciplina, la obediencia y el servicio (PEINADO, 2012, p. 109). Respecto a las dos primeras, encontramos que para el cumplimiento del orden y la sumisión todas las maestras hacían uso de los castigos escolares.

Las maestras eran mujeres rígidas y poco permisivas. Si hacías algo mal, te castigaban. Las formas de hacerlo eran múltiples: nos daban cachetes, nos obligaban a pegar la cabeza contra la pizarra, nos castigaban de rodillas con los brazos en cruz, nos obligaban a sostener varios libros con las manos... (66 años, escuela pública rural, Barcelona).

La tipología de castigos escolares resulta de gran amplitud y combina la violencia física y psíquica, tanto en centros públicos como privados. En estos últimos hemos apreciado cómo las menores sufrieron durante su escolaridad una educación fuertemente coercitiva que buscaba la corrección de los modales de las niñas y también el cumplimiento de las normas exigidas por el franquismo para su género.

Las monjas eran mujeres rígidas. Nos castigaban de pie contra la pared y nos golpeaban con el anillo y el borrador de la pizarra si no hacíamos lo que ellas decían. Teníamos que ir bien uniformadas, con el largo de la falda por debajo de la rodilla y nos obligaban a rezar a diario (61 años, colegio privado urbano, Madrid).

El número de horas que las niñas pasaban en estos centros privados era superior al que vivieron las alumnas de centros públicos, pues todas las mujeres entrevistadas vivieron su escolaridad primaria internas en estos centros. La severidad de los castigos en este tipo de centros era mucho mayor que en escuelas privadas e influyó de forma decisiva en la subjetividad emocional de las menores.

En el colegio interno de monjas, teníamos un dormitorio compartido. Por la mañana, aquellas niñas que se habían hecho pis por la noche, las monjas las llevaban por todas las clases con la sábana mojada, en señal de castigo (72 años, colegio público urbano, Madrid).

Los daños morales que suponían este tipo de prácticas disciplinarias pueden verse representados en más del 40% de los testimonios analizados. Problemas nerviosos, falta de autoestima y autocontrol, depresión e incluso abandono escolar son algunos de ellos, dando cuenta las narraciones de la influencia de los métodos de las enseñantes en la construcción de la identidad de las alumnas.

El primer año fue un calvario para mí. La maestra, que era monja, era muy exigente con nosotras para la edad que teníamos (6 años). Nos castigaba mucho. Nos pegaba con la regla, nos obligaba a ponernos de rodillas y no teníamos libertad. Yo no quería ir a la escuela y enfermé. Todo era de tipo nervioso, porque me hicieron pruebas y no tenía nada, pero lo pasé fatal (57 años, colegio privado urbano, Madrid).

Por otro lado, como ya mencionábamos en líneas superiores, el alimento de la “virtud del servicio femenino” también fue una herramienta clave para la defensa de los valores del Régimen y se practicaba en los tres tipos de centros analizados. La caridad, la entrega y el altruismo son valores que se potencian constantemente a partir de la práctica de las propias maestras.

Recuerdo a mi maestra con un gran cariño. Ella nos enseñó a recitar, a tomar interés por los demás y a respetar a los mayores. Tenía buena relación con las familias. Ella sabía la necesidad que había en cada casa y siempre estaba dispuesta a ayudar (75 años, escuela pública urbana, Córdoba).

El cumplimiento de las virtudes femeninas anteriormente mencionadas era premiado de diversas formas por las maestras. En los centros públicos, solía ser una práctica frecuente que las niñas obedientes, que cumplieran con los objetivos marcados, fueran colocadas por la maestra en los primeros puestos de la clase, cerca de la pizarra, como muestra pública del valor que ella otorgaba a estas niñas por su comportamiento y sumisión. En los privados se premiaba a las alumnas con medallas y bandas, reconocimientos que las permitían diferenciarse de otras compañeras que no cumplían con las obligaciones y valores impuestos por las docentes.

Las niñas recibían medallas y bandas al terminar la semana o el mes si sacaban buenas notas y no tenían ninguna falta de comportamiento en el aula (77 años, colegio privado urbano, Madrid).

Los narratorios muestran así como las maestras utilizaban las emociones de las niñas como mecanismo fundamental para educar sus conciencias y hacer de ellas personas dóciles y sumisas a los principios impuestos por el nacionalcatolicismo.

C. Relaciones con otros agentes educativos. La familia y la comunidad

Dentro de este análisis de datos, en relación con las experiencias emocionales de las alumnas en contacto con la maestra, aparece un conjunto de agentes educativos que también influyen de forma determinante en la evaluación que las protagonistas hacen de la enseñante.

Uno de los temas emergentes que nacen a partir de los datos recogidos en las entrevistas y que merece consideración en este análisis son las relaciones entre las maestras y sus iguales masculinos. Este tema solo aparece mencionado en los testimonios que parten de centros públicos y nos permite establecer algunos puntos de interés para el debate de esta categoría. Las participantes explican que tanto en centros rurales como urbanos, las relaciones entre los maestros y las maestras eran buenas, pero en ningún caso se apreciaba una coordinación en sus labores y sus vínculos no trascendían la cordialidad.

En el pueblo, la maestra veía al maestro solo durante el recreo y no se hablaban mucho. Él se solía quedar dentro de su clase y ella nos vigilaba a nosotras mientras estábamos en el patio. Cada uno estaba con sus alumnos y aunque vivían los dos en el mismo pueblo, sus relaciones no pasaban de la amabilidad (77 años, escuela pública rural, Segovia).

Esta cordialidad también se hace patente con otro de los agentes educativos que tuvo especial importancia para la educación femenina del momento: el sacerdote. Tanto en centros públicos como privados comprobamos que esta figura aparece continuamente representada en el recuerdo de las alumnas dentro del aula. Las mujeres entrevistadas destacan la labor de este agente educativo para complementar las enseñanzas de la maestra en la transmisión de las enseñanzas religiosas y el adoctrinamiento femenino.

Los viernes por la tarde venía el sacerdote a preguntarnos el catecismo. Hacíamos exámenes enfrentándonos a los chicos y los ganadores salían en la hoja parroquial (76 años, escuela graduada pública, León).

Pero la maestra de escuela pública se veía obligada a cumplir con las enseñanzas católicas no solo dentro del aula, sino también fuera de ella. Las niñas (sobre todo aquellas matriculadas en centros rurales), solían ir acompañadas por sus maestras a la iglesia los domingos y la enseñante también participaba en los actos religiosos destacados en el calendario escolar.

Mi maestra era una mujer que se relacionaba con el sacerdote frecuentemente. Los domingos solía llevarnos a misa y tenía muy buena relación con el párroco, que solía ir a vernos también a menudo al colegio (73 años, colegio público urbano, Madrid).

En algunas entrevistas también se recoge la relación entre las maestras y la inspección educativa. Las participantes explican cómo de vez en cuando, en los colegios públicos, solía aparecer un inspector para controlar los aprendizajes de las niñas. Los datos recogidos muestran cómo las maestras solían afrontar estas visitas con especial temor, pues sabían que su labor estaba siendo evaluada. Las niñas percibían la ansiedad con la que la maestra vivía este tipo de situaciones y así se verbaliza en varias entrevistas:

Recuerdo de mi experiencia escolar algo muy concreto. Cuando iba el inspector al centro, la maestra siempre nos colocaba de forma que las más listas estuvieran delante. Si alguna fallaba en las preguntas que él solía hacernos, la maestra siempre justificaba nuestro fallo diciendo que habíamos estado enfermas y no habíamos asistido ese día. Se ponía muy nerviosa cuando venía el inspector (66 años, escuela pública rural, Asturias).

El control que ejercían las autoridades civiles y eclesiásticas sobre las maestras en aquellos años era muy superior a la de los pares masculinos. De ello hacen mención los testimonios de las participantes, desde los cuáles apreciamos como la trayectoria laboral de las maestras estaba caracterizada por la discriminación sexual y la subordinación al hombre.

La maestra no tenía la misma consideración social que el maestro del pueblo, ni profesional ni personalmente. Esta falta de consideración la hacía estar continuamente a la defensiva, como si su función no fuera solo la de enseñar, sino también la de defenderse del ataque de la sociedad y de la época (59 años, escuela pública rural, Sevilla).

A pesar de ello, las maestras solían ser figuras respetadas por parte de las familias, que apoyaban de forma unánime la labor docente y también las prácticas que la maestra realizaba en el aula.

Era una maestra que tenía unas manos muy grandes. Las recuerdo porque muchas veces nos pegaba con ellas. La relación con las familias era muy pequeña y en mi caso, al ser pequeña, no podía decir que la maestra me había pegado, pues la riña de mis padres iba a ser peor (mujer, 72 años, colegio público rural, Valladolid).

Sin embargo, la comunicación entre la maestra y la familia era muy escasa en los tres tipos de centro. Las propias participantes explican que las relaciones familia-escuela eran esporádicas y la comunicación con los padres (especialmente con las madres) se mantenía exclusivamente a las entradas o salidas de la escuela.

Mi maestra era una religiosa de la caridad. Era muy buena comunicadora y siempre daba a mis padres (bueno, más a mi madre que a mi padre) referencias de mi comportamiento y estudio (mujer, 70 años, colegio público urbano, Madrid).

Precisamente, serán las propias mujeres que rodeaban a la maestra y las madres de las niñas las que más valoren la labor realizada por las docentes. Aspectos como el mayor nivel cultural, la independencia económica del hombre y la posibilidad de ejercer una profesión socialmente valorada serán tres de las características de las maestras más admiradas por otras mujeres de la época.

Era una mujer distinta a las demás. Ella se cuidaba, era educada... Cuando íbamos a misa todas las niñas con la maestra, se veía que todo el mundo la respetaba (78 años, escuela pública rural, Zamora).

Se demuestra con ello que el magisterio femenino se convirtió en una de las escasas salidas profesionales relativamente bien considerada para la mujer (DOMÉNECH, 2016) y así se demuestra en los testimonios analizados.

Discusión y conclusiones

El estudio presentado revela cómo la inmersión escolar afecta de forma principal al mundo de las emociones. La segunda socialización que ofrece la escuela hace que la persona se vea sometida al juego que sobre ella ejercen los diversos climas y dispositivos de control afectivo (ESCOLANO, 2018, p. 393). Espacios, enseres,

normas, rituales y lenguajes se combinan para conformar la identidad infantil y penetrar en el sentimiento emocional.

Serán estas emociones las que favorezcan que el primer recuerdo de las mujeres educadas en el franquismo sea el de las propias características de su escuela y su maestra. La vestimenta, los rasgos psicológicos y los valores que presenta la enseñante de centros públicos y privados, incidirán de forma decisiva en la identidad de las niñas y se presentarán como modelos de feminidad para ellas.

La práctica escolar será otra de las dimensiones que aflora en el recuerdo de las mujeres entrevistadas. En los narratorios se ve como la asistencia a la escuela supuso para las niñas el ingreso en un nuevo tiempo social. La maestra no solo enseña e instruye a las niñas, sino que también las examina, tutela, controla, castiga y premia. El estudio corrobora trabajos como el de Escolano (2011), mostrando como el docente ejerce improntas bipolares y estimas a veces controvertidas. Así, por un lado, la maestra se presenta como la mujer que acompaña a las niñas en su escolarización y transmite a las jóvenes los valores considerados positivos para la mujer del momento, como ellas mismas explican; pero a la vez, la enseñante también juzga y somete a las menores a la disciplina escolar y al examen de los valores dominantes de la época.

Además, podemos concluir diciendo que las maestras que impartían sus enseñanzas en instituciones religiosas educaban a las niñas con una mayor violencia física y psicológica que las que lo hacían en los centros públicos. La amenaza, el miedo y la represión eran las tres herramientas más utilizadas por las maestras religiosas, que no dudaban en imponer todo tipo de castigos para que las niñas cumplieran con el ideal de mujer sumisa que se presentaba desde el catolicismo franquista.

Las emociones que se despiertan a partir de la narración de la práctica escolar de la maestra dejan al descubierto una educación violenta, que no respeta los diferentes ritmos de las niñas y que adoctrina a las menores a través de la cohibición y la prohibición. Estudios previos, como Peinado (2012) o Sonllewa (2018), muestran las repercusiones de este tipo de educación en las trayectorias biográficas de las personas que lo sufren, incidiendo negativamente en aspectos como la autoestima, el autocontrol o la proliferación de sentimientos negativos hacia la vida.

Otro de los objetivos de nuestro trabajo era conocer las relaciones entre la maestra y otros actores educativos. La investigación realizada ha demostrado cómo la labor de la maestra estuvo condicionada por la mentalidad propia de la dictadura franquista, en la que las mujeres se encontraban subordinadas a los hombres y vivieron

la discriminación sexual en primera persona (GONZÁLEZ-PÉREZ, 2014). La continua necesidad que tenía la maestra de mostrar públicamente la correcta labor que realizaba en el aula (sobre todo en centros públicos), favorecía que las niñas percibieran en ella la ansiedad que le generaba la repetida acreditación de saberes y el buen hacer docente. La falta de afecto hacia las alumnas, la educación basada en premios y castigos y la sumisión a los preceptos del sacerdote para la educación religiosa de las niñas no son más que algunas pruebas de cómo la propia maestra vivía su labor profesional con dificultades no solo formativas y materiales sino también emocionales.

Finalmente, es necesario poner de relieve la necesidad de despatriarcalizar la educación a través de las pedagogías feministas. Para ello resultan imprescindibles los estudios que pongan en el centro las experiencias vividas y las historias de vida de mujeres que, como en el caso de la presente investigación, narran sus vivencias en relación con la escuela de un contexto opresivo como el de la dictadura de Franco. En esta línea, a través de este artículo se ha pretendido realizar una modesta aportación al campo de la “Herstory” y la “genealogía de las mujeres”, con la finalidad de despatriarcalizar la educación y la memoria histórica a través de los testimonios orales recogidos.

No queremos terminar este trabajo sin mencionar que, a pesar de que esta investigación tiene algunas limitaciones, como la amplitud de testimonios recogidos, contextualizados en regiones diversas; o la extensión del contexto histórico abarcado, plantea un tema hasta hoy muy poco investigado, como es la subjetividad femenina en la percepción de la maestra, de gran valor para profundizar en la educación femenina en el franquismo. Además, la investigación traza futuras líneas de trabajo como por ejemplo, los castigos escolares femeninos en escuelas públicas y privadas en el franquismo; las relaciones entre maestras y familias en la dictadura; o el papel del sacerdote en el adoctrinamiento femenino a lo largo del Régimen.

Referencias

AGULLÓ DÍAZ, Carmen. La depuración franquista del magisterio primario. **Historia de la educación: Revista interuniversitaria**, Salamanca, n. 16, p. 315-350, 1997.

AGULLÓ DÍAZ, Carmen. El papel de las maestras en la escuela republicana. En E. Sánchez de Madariaga (Ed.). **Las maestras de la República** (p. 56-90). Madrid: Catarata, 2012.

ALDECOA, Josefina. **Historia de una maestra**. Madrid: Punto de Lectura, 2007.

ARAQUE HONTANGAS, Natividad. La formación de las maestras durante la primera etapa del franquismo. **Tendencias Pedagógicas**, Madrid, n. 14, p. 117-127, 2009.

CUNNINGHAM, Peter; GARDNER, Philip. **Becoming Teachers. Texts and testimonies**. Londres: Woburn Press, 2004. 250 p.

DOMÉNECH JIMÉNEZ, María Isabel. **Las maestras de la guerra civil y el primer franquismo en la provincia de Alicante**. 2016. 497 f. Tesis doctoral inédita. Programa de Sociedad y Estado en los siglos XV-XX, Universidad de Alicante, Alicante, 2016.

ESCOLANO BENITO, Agustín. Más allá del espasmo del presente. La escuela como memoria. **História da Educação**, Rio Grande do Sul, v. 15, n. 30, p. 10-30, 2011.

ESCOLANO BENITO, Agustín. El giro afectivo en la historia de la formación humana. Memoria de la escuela y emociones. **Historia y Memoria de la Educación**, Madrid, n. 7, p. 391-422, 2018.

FERNÁNDEZ, José Manuel; AGULLÓ DÍAZ, Carmen. Depuración de maestras en el franquismo. **Studia Histórica. Historia contemporánea**, Salamanca, n. 17, p. 249-270, 1999.

FLECHA GARCÍA, Consuelo. La Segunda República. Las mujeres y la educación. En E. Sánchez de Madariagoa (Ed.). **Las maestras de la República** (p. 23-55). Madrid: Catarata, 2012.

FOLGUERA, Pilar. **Cómo se hace la Historia Oral**. Madrid: Eudema, 1994. 96 p.

GIL GASCÓN, Fátima. **Construyendo a la mujer ideal. Mujer y censura cinematográfica durante el franquismo (1939-1963)**. 2010. 692 f. Tesis doctoral inédita – Programa de Doctorado en Comunicación de Masas: Información y propaganda, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2009.

GONZÁLEZ PÉREZ, Teresa. Los programas escolares y la transmisión de roles en el franquismo: la educación para la maternidad. **Bordón. Revista de Pedagogía**, Madrid, no. 61, v. 3, p. 93-105, 2009.

GONZÁLEZ PÉREZ, Teresa. Maestras españolas en el franquismo. Protagonistas olvidadas. **Revista de Estudios y Experiencias en Educación**, v. 13, n. 25, p. 107-124, 2014.

HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, Rosa Elena. **Niñas y maestras en la escuela del franquismo**. Salamanca: Ediciones Amarante, 2017. 109 p.

LEY DE 17 DE JULIO DE 1945 SOBRE EDUCACIÓN PRIMARIA. Disponible en <http://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1945/199/A00385-00416.pdf>

MACHADO ARENÓS, Cristina María. La Educación Física y el deporte femenino en el Régimen Franquista. **Materiales para la Historia del Deporte**, Sevilla, n. 19, p. 46-60, 2019.

MOLERO PINTADO, Antonio. **Las Escuelas Normales de Magisterio. Un debate histórico en la formación del maestro español (1839-1989)**. Madrid: Secretariado de Publicaciones de Alcalá de Henares, 1989. 47 p.

MOLERO PINTADO, Antonio. El archivo de la palabra y la memoria viva en Educación. *In*: ESCOLANO BENITO, Agustín; HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (Coords.). **La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada**. Valencia: Tirant lo Blanch, 2002. p. 181-205.

MORENTE VALERO, Francisco. La depuración franquista del magisterio público. Un estado de la cuestión. **Hispania. Revista Española de Historia**, v. 61 n. 208, p. 661-668, 2001.

OZORES GUINEA, María del Pilar. La Educación Física femenina en España. Formación del Profesorado. Su evolución y características. **Revista Española de Educación Física**, n. 225, p. 3-6.

PEINADO RODRÍGUEZ, Matilde. **Enseñando a señoritas y sirvientas. Formación femenina y clasismo en el franquismo**. Madrid: Catarata, 2012. 173 p.

PUELLES BENÍTEZ, Manuel de. **Educación e ideología en la España contemporánea**. Madrid: Tecnos, 2010.

RABAZAS ROMERO, Teresa. La educación física del Magisterio femenino en el Franquismo. **Revista Complutense de Educación**, Madrid, v. 11, n. 2, p. 167-198, 2000.

RABAZAS ROMERO, Teresa. Modelos de mujer sugeridos a las maestras en el franquismo. **Bordón. Revista de Pedagogía**, Madrid, v. 52, n. 3, p. 423-442, 2001.

RAMOS ZAMORA, Sara. **La depuración del magisterio de primera enseñanza en Castilla-La Mancha (1936-1945)**. 2004. 1382 f. Tesis doctoral inédita – Programa de Doctorado en modelos educativos y políticas culturales, globalización e identidad en la sociedad del conocimiento, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2004.

RAMOS ZAMORA, Sara (Ed.). **Entre lo doméstico y lo público. Capacitación profesional de las mujeres en España (1940-1977)**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2016. 248 p.

SÁNCHEZ MORILLAS, Carmen María. La figura de la maestra rural en la Segunda República. **Revista Antropología Experimental**, no. 10, p. 119-128, 2010.

SONLLEVA VELASCO, Miriam. **Memoria y reconstrucción de la educación franquista en Segovia. La voz de la infancia de las clases populares**. 2018. 547 f. Tesis doctoral inédita – Programa de investigación transdisciplinar en Educación, Universidad de Valladolid, Segovia, 2018.

SONLLEVA VELASCO, Miriam; SANZ SIMÓN, Carlos; TORREGO EGIDO, Luis Mariano. El retrato de Franco, el de José Antonio y el crucifijo. Construcción de la

identidad nacional en los escolares de posguerra. **El Futuro del Pasado. Revista electrónica de Historia**, Salamanca, n. 9, p. 331-363, 2018.

SONLLEVA VELASCO, Miriam; SANZ SIMÓN, Carlos; RABAZAS ROMERO, Teresa. Oralidad y patrimonio histórico educativo. La memoria escolar de las generaciones instruidas durante el franquismo. **RIDPHE_R. Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo**, Campinas, v. 4, n. 2, p. 306-324, 2018.

VEGA SOMBRÍA, Santiago. **Control sociopolítico e imposición ideológica: la provincia de Segovia 1936-1939. Un episodio de la implantación del Régimen de Franco**. 2002. 550 f. Tesis doctoral inédita – Programa de Doctorado en Historia Contemporánea, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2002.

Recebido em Dezembro de 2019.

Aprovado em Janeiro de 2020.

Revista
Diversidade
e Educação